

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE
MESQUITA FILHO - FCT/UNESP

SILVANA FERREIRA DE SOUZA BALSAN

**NAS VEREDAS DA LEITURA: AÇÕES PARA A
FORMAÇÃO DE LEITORES AUTÔNOMOS**

PRESIDENTE PRUDENTE
2018

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE
MESQUITA FILHO - FCT/UNESP

SILVANA FERREIRA DE SOUZA BALSAN

**NAS VEREDAS DA LEITURA: AÇÕES PARA A
FORMAÇÃO DE LEITORES AUTÔNOMOS**

Tese de Doutorado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Faculdade de Ciências e
Tecnologia, UNESP/Campus de
Presidente Prudente, como exigência
parcial para obtenção do título de Doutora
em Educação.

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

PRESIDENTE PRUDENTE
2018

Ficha catalográfica elaborada pela Seção Técnica de Aquisição e Tratamento da Informação - Diretoria Técnica de Biblioteca e Documentação - UNESP, Campus de Presidente Prudente

Balsan, Silvana Ferreira de Souza.
B157n Nas veredas da leitura : ações para a formação de leitores autônomos /
Silvana Ferreira de Souza Balsan. - 2018
257 f. : il.

Orientadora: Renata Junqueira de Souza
Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências
e Tecnologia, Presidente Prudente, 2018
Inclui bibliografia

1. Oficinas de estratégia de leitura. 2. Clube do livro. 3. Baú de leitura. 4.
Leitor autônomo I. Souza, Renata Junqueira de. II. Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.

Alessandra Kuba Oshiro Assunção
CRB-8/9013

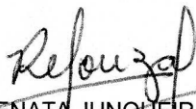
CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: NAS VEREDAS DA LEITURA: AÇÕES PARA FORMAÇÃO DE LEITORES AUTÔNOMOS

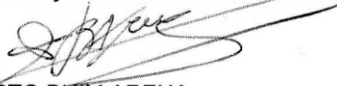
AUTORA: SILVANA FERREIRA DE SOUZA

ORIENTADORA: RENATA JUNQUEIRA DE SOUZA

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:



Profa. Dra. **RENATA JUNQUEIRA DE SOUZA**
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP/Presidente Prudente



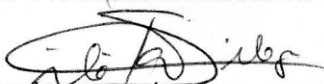
Prof. Dr. **DAGOBERTO BUIM ARENA**
Departamento de Didática e Programa de Pós-Graduação em Educação / Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP/ Campus de Marília



Prof. Dr. **RILDO JOSÉ COSSON MOTA**
UFMG / Universidade Federal de Minas Gerais



Profa. Dra. **ELIANETH DIAS KANTHACK HERNANDES**
PPGE / UNESP/PRESIDENTE PRUDENTE



PROFA. DRA. **SÍLVIA DE FATIMA PILEGI RODRIGUES**
Educação/ICHS/CUR / Universidade Federal de Mato Grosso,

Presidente Prudente, 05 de fevereiro de 2018

AGRADECIMENTOS

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

A Deus, que me sustentou nos momentos em que perdi a fé, mas que me guiou e permitiu que chegasse até aqui.

Aos meus amados pais, Ostaque Ferreira de Souza e Tereza Gazola de Souza, pelo amor, cuidado e o entendimento de minhas muitas ausências. A dedicação e o incentivo que vocês me proporcionaram possibilitaram que chegasse tão longe.

Ao meu esposo, Max, e minha filha, Letícia, que conviveram com minhas infinitas horas de estudos, durante o percurso, e, acima de tudo, pela compreensão.

Aos meus irmãos, Helton Ferreira de Souza e Hilton Ferreira de Souza, e minhas cunhadas, que apoiaram meus pais, quando eu não podia. Divido com vocês a minha conquista, com muita gratidão.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Renata Junqueira de Souza: um carinho especial a você, que me orientou e incentivou, mas, acima de tudo, pela nossa amizade e pela nossa comunhão de almas. Obrigada por acreditar em mim e por fazer parte da minha vida e formação.

Às crianças do 4º ano com as quais dividimos tantos momentos de leitura, que resultaram em risos, choros e saudades. Um agradecimento especial a todos vocês que foram fundamentais para a realização desta pesquisa.

Ao Prof. Dr. Luís Camargo, que nos ajudou na aquisição dos livros para cada uma das crianças! Gratidão pelo carinho e contribuições.

Ao Professores Doutores Daboberto Buim Arena e Rildo Cosson, pelas valiosas contribuições e sugestões dadas durante o Exame de Qualificação.

Aos companheiros Berta Lucia Tagliare, Kenia Aquino, Gislene Barbosa, Juliane Montoyama, Vânia Vagula, Ana Laura Garro dos Santos, Gabriele Goes, Taisa Andrade, Marisa Oliveira Vicente e Izabele Dias, pelas conversas, amizade e admiração que tenho por vocês.

Ao Prof. Dr. Rony Farto Pereira, pela escuta carinhosa e pelas contribuições na revisão de minha tese. Obrigada!

Aos meus amigos de hoje e de longa data: Renata Viviane Raffa Rodrigues, Everton Estavam Goldoni, Karen G. Fruck Cação, Solange Aparecida Pigozzi da Silva, Lólia Vívian Rodrigues da Silva Sousa, Luciana Ragassi e Carmen Silvia Labigalini, pelos encontros e conversas, e, principalmente, pelo carinho ao longo de minha jornada!

À Secretaria Municipal de Educação de Dracena, por autorizar a realização da pesquisa e pelo apoio para que eu desenvolvesse as diversas atividades do Doutorado.

RESUMO

Esta Tese de Doutorado está vinculada à linha de pesquisa “Processos formativos, ensino e aprendizagem”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/UNESP, campus de Presidente Prudente/SP. É uma pesquisa-ação originada nos desafios experimentados por nós, como professora e pesquisadora sobre a formação de leitores. O objetivo desta pesquisa é compreender como o processo de múltiplas ações de leitura, articuladas entre si, influenciaria a formação de leitores autônomos. A primeira ação de leitura, denominada Oficina de estratégias de leitura baseou-se na metodologia de ensino norte-americana, a qual propõe ensinar as estratégias de leitura - visualização, conexões – texto-texto, texto-leitor e texto-mundo –, perguntas ao texto, previsão, inferência, sumarização e síntese - de maneira sistematizada, por meio da modelagem de um leitor mais experiente (professor), em conjunto com leitores menos experientes (alunos). A segunda ação foi a formação de um Clube do livro, que se caracterizou por proporcionar uma prática de leitura coletiva e o compartilhamento entre todos, já que o grupo de educandos se encontrava regularmente, para discutir capítulos lidos em casa, da obra literária *Chapeuzinho Adormecida no País das Maravilhas* (2010), de Flávio de Souza. A terceira ação foi o Baú de leitura, que se constituiu em uma pequena biblioteca no interior da sala de aula, com um acervo de obras diversas, o qual surgiu e se ampliou a partir dos interesses e solicitações dos estudantes. Com o intuito de gerar os dados analisados, foram realizadas a observação participante, as oficinas de leitura, os registros, tanto dos participantes quanto do pesquisador, em uma sala do Ensino Fundamental de 4º ano da Rede Municipal de Ensino de Dracena/SP, cujo pesquisador era também o professor. As análises indicam que foi possível formar leitores mais autônomos, pois as três ações articuladas possibilitaram a constituição do pensamento estratégico, confirmando a importância do conhecimento prévio para o desenvolvimento da compreensão leitora. Destacou-se, ainda, a necessidade de proporcionar momentos de leitura, seja individual, seja compartilhada, nos quais o professor é o mediador ofertando progressivamente leituras que favoreçam o desenvolvimento da autonomia dos alunos.

Palavras-chave: Leitura. Oficina de estratégias de leitura. Clube do livro. Baú de leitura. Leitor autônomo.

ABSTRACT

This doctoral thesis is related to the line of research “Formative Processes, Teaching and Learning” of the Graduate Program in Education of the College of Science and Technology (FCT/UNESP), Presidente Prudente/SP campus. It is an action research whose origins lie in the challenges experienced by us as teacher and researcher on Readers’ Formation. The aim of this research is to understand how the process of multiple actions of reading, articulated among themselves, influences the formation of autonomous readers. The first action of reading, namely Reading Strategy Workshop, based has as its foundation the North-American teaching methodology, which proposes to teach reading strategies – visualizing, making connections (text to text, text to self and text to world) asking questions, predicting, inferring, summarizing and synthetizing – in a systematic way, by means of the carving by a more experienced reader (teacher), along with less experienced readers (students). The second action was the creation of a Book Club, which enables a collective practice of reading, shared among everyone involved, since the group of students had a meeting once a week to discuss chapters read at home of the work *Sleeping Riding Hood in Wonderland* (2010), by Flávio de Souza. The third action was the Reading Chest, which is a small library inside a classroom and made of various books. It was created and enhanced based on students’ interests and demands. In order to generate the data analyzed, it was carried out the participant observation, the reading workshops, the appointments, both by the participants and the researcher, in a Fourth Grade classroom of the Elementary Education, in a public city school in Dracena town, São Paulo state, in which the researcher is also the teacher. The analyses point out that it was possible to develop more autonomous readers, because the three articulated actions made possible the usage of strategic thinking by the children, based on the teaching methodology of metacognitive reading strategies, which corroborates the importance of previous knowledge to the development of reading comprehension. Also, it is underlined the need for reading moments in which, individually or shared, the teacher is a mediator between text and student. Besides, it is up to the teacher to make a profile of the students, through dialogue and recurring interviews, in the interest of offering progressive readings which advance the development of students’ autonomy.

Key-words: Reading. Reading Strategies Workshop. Book Club. Reading Chest. Autonomous Reader.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quantificação de alunos por idade.....	18
Quadro 2 – Quantificação dos alunos por sexo	18
Quadro 3 – Informações sobre os alunos pesquisados.....	19
Quadro 4 – Construto teórico sobre diferentes concepções de leitor	27
Quadro 5 – Cronograma da 1ª Fase das Oficinas de estratégias de leitura	51
Quadro 6 – Cronograma da 1ª Fase das Oficinas de estratégias de leitura	63
Quadro 7 – Observação de conhecimentos prévios e hipóteses feitas sobre a princesa..	80
Quadro 8 – Previsões de <i>O Príncipe Sapo do jeito que o príncipe contou</i>	83
Quadro 9 – Previsões dos alunos a partir do título de uma obra	84
Quadro 10 – Previsões de <i>Presos</i> a partir da capa da obra	84
Quadro 11 – Análise das conexões texto-texto de <i>O Príncipe Sapo</i> das crianças	85
Quadro 12 – Análise das conexões texto-leitor de <i>O Príncipe Sapo</i> das crianças	86
Quadro 13 – Conexões realizadas pelas crianças	87
Quadro 14 – Análise de questões feitas pelos alunos para <i>O flautista de Hamelin</i>	96
Quadro 15 – Perguntas realizadas pelas crianças na obra <i>Presos</i>	101
Quadro 16 – Quadro com o número de acertos das crianças	105
Quadro 17 – Quadro de Inferências feitas pelas crianças, ao ler as adivinhas	107
Quadro 18 – Quadro com dados destacados e conhecimentos para inferir	111
Quadro 19 – Estratégia de Inferência com texto de não-ficção	113
Quadro 20 – Dados da estratégia de Sumarização dos alunos	117
Quadro 21 – Cronograma de leitura proposto aos discentes	133
Quadro 22 – Opiniões sobre o livro <i>Chapeuzinho Adormecida</i>	149
Quadro 23 – Outras opiniões sobre a obra <i>Chapeuzinho Adormecida</i>	149
Quadro 24 – Registro das opiniões dos alunos sobre a fada	153
Quadro 25 – Registro das questões ao texto elaboradas inicialmente pelos alunos.....	153
Quadro 26 – Quadro de perguntas realizadas pelos alunos	154
Quadro 27 – Registros visuais dos alunos JPLP e MFS.....	158
Quadro 28 – Registros visuais dos alunos SLS e BAT	162
Quadro 29 - Lista de obras adotadas que representam o <i>corpus</i> do Baú de leitura	171
Quadro 30 – Quadro quantitativo de leituras registradas pelos alunos	190
Quadro 31 – Quadro de crianças que retiraram menos livros	191
Quadro 32 – Quadro demonstrativo de livros retirados na mesma data	206

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Gráfico de autores preferidos dos alunos	23
Figura 2 – Modelo de estrutura de uma oficina	44
Figura 3 – Estratégia de Previsão: levantamento de hipóteses	53
Figura 4 – Estratégia de Previsão: checagem de hipóteses	54
Figura 5 – Imagem apresentada aos alunos para a visualização	55
Figura 6 – Gráfico organizador para visualização	57
Figura 7 – Decoração do espaço escolar	58
Figura 8 – Momento de leitura independente	59
Figura 9 – Cartaz de questões ao texto	60
Figura 10 – Texto para modelagem da inferência	60
Figura 11 – Criança realizando a marcação das palavras para fazer a Inferência	61
Figura 12 – Gráfico organizador para realizar Inferência	62
Figura 13 – Modelo de slide montado para a estratégia de Questões ao texto	63
Figura 14 – Leitura guiada a partir de diferentes gêneros	64
Figura 15 – Imagem do livro utilizada para leitura independente	65
Figura 16 - Foto dos alunos preparando o material para realizar Inferência	65
Figura 17 - Momento de modelagem da Inferência	66
Figura 18 - Gráfico organizador de conhecimentos prévios dos alunos	67
Figura 19 - Gráfico organizador 4-3-2-1	68
Figura 20 - Gráfico organizador para Sumarizar	69
Figura 21 - Modelo do gráfico organizador de Síntese oferecido aos alunos	70
Figura 22 - Imagem selecionada para fazer conexões.....	71
Figura 23 – Slides reformulados para fazer as estratégias de Inferência e Conexão	72
Figura 24 - Gráfico organizador para Inferência	73
Figura 25 - Imagem apresentada para ampliar conhecimento prévio	75
Figura 26 - Imagem apresentada de uma Fazenda de Pérolas	76
Figura 27 - Gráfico organizador de conhecimentos dos alunos preenchido	81
Figura 28 – Ilustração com discrepâncias de IMC do desfecho de <i>Procurando firme</i> ...	91
Figura 29 – Ilustração com discrepâncias de ABA do desfecho de <i>Procurando firme</i> ...	91
Figura 30 – Ilustrações no gráfico organizador de aluno baseado no texto escrito	92
Figura 31 – Gráfico organizador de Visualização com discrepâncias	93
Figura 32 – Gráfico organizador de Visualização baseado no texto escrito	94

Figura 33 – Questões ao texto realizadas pelos alunos referentes ao livro <i>Presos</i>	100
Figura 34 – Marcação das pistas dos textos dos alunos para Inferir	103
Figura 35 – Modelagem do docente com as adivinhas relativas à Inferência	108
Figura 36 – Leitura independente das crianças na estratégia de Inferência	109
Figura 37 – Página digitalizada de livro infantil	110
Figura 38 – Gráfico organizador 4-3-2-1 preenchido por um estudante	115
Figura 39 - Gráfico organizador para Sumarizar preenchido	116
Figura 40 - Capa do livro selecionado para o Clube do Livro	125
Figura 41 – Foto dos participantes do Clube do Livro com o volume selecionado	126
Figura 42 – Foto das crianças no momento da entrega do livro do Clube do Livro	133
Figura 43 – Gráfico-síntese dos 4 primeiros capítulos	135
Figura 44 - Página digitalizada de livro infantil	139
Figura 45 – Ilustração da parte predileta da história pela criança MCLB	140
Figura 46 – Ilustração da parte predileta da história pela criança ANG D	140
Figura 47 – Ilustração do trecho selecionado pela criança ADS	141
Figura 48 – Ilustração do trecho selecionado pela criança ALGD	142
Figura 49 – Ilustração do trecho selecionado pela criança LBS	143
Figura 50 – Página digitalizada de livro infantil	147
Figura 51 – Fotografia dos alunos em pequenos grupos	151
Figura 52 – Gráfico de lugares prediletos de leitura citados pelos alunos	166
Figura 53 - Criança escolhendo livros do Baú de leitura pela primeira vez	167
Figura 54 - Criança lendo os livros do acervo.....	181
Figura 55 – Classificação dos livros realizada pelas crianças.....	183
Figura 56 - Foto das crianças realizando a organização dos livros.....	184
Figura 57 – Foto do caderno de registros do Baú de leitura.....	185
Figura 58 – Criança folheando e lendo um livro selecionado por ela.....	186
Figura 59 – Primeira retirada de livros do Baú de leitura realizada pelas crianças.....	187
Figura 60 – Crianças lendo no pátio os livros do Baú de leitura.....	198
Figura 61 – Desenho das personagens prediletas do livro de ALGD	200
Figura 62 – Ilustração de ABA alusivo ao livro <i>Diário de um Banana</i>	201
Figura 63 – Lista de livros retirados por uma criança.....	203
Figura 64 – Gráfico de evolução das competências dos alunos	215

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1- AS VEREDAS DA LEITURA NA ESCOLA	12
1.1 – O percurso da professora pesquisadora	12
1.2 – A trajetória da pesquisa	18
1.3 – As teorias: nas trilhas da investigação	25
1.4 – As ações no movimento para formar leitores autônomos	31
CAPÍTULO 2 – A MEDIAÇÃO: ESTRATÉGIAS DE LEITURA	39
2.1 – Nas trilhas das estratégias de leitura	39
2.2 – Um convite para a compreensão	50
2.3 – As conversas sobre as estratégias de leitura	73
2.3.1 – Conhecimento prévio	73
2.3.2 – Previsão	81
2.3.3 – Conexão	85
2.3.4 – Visualização	89
2.3.5 – Questões ao texto	95
2.3.6 – Inferência	103
2.3.7 – Sumarização e síntese	112
CAPÍTULO 3 – A PARTILHA: CLUBE DO LIVRO	119
3.1 – Nas trilhas do Clube do livro	119
3.2 – Um convite para a participação	132
3.3 – As conversas e as trocas sobre o livro	137

CAPÍTULO 4 – A INDEPENDÊNCIA: BAÚ DE LEITURA	164
4.1 – Nas trilhas do Baú de leitura	164
4.2 – Um convite individual e silencioso	180
4.3 – As conversas sobre escolhas, livros e leituras	188
 A CHEGADA “NUM CAMINHO SEM FIM”: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	210
 REFERÊNCIAS	217
 REFERÊNCIAS DE LIVROS DE FICÇÃO E NÃO FICÇÃO	223
 ANEXOS	227

1 - AS VEREDAS DA LEITURA NA ESCOLA

1.1 – O percurso da professora pesquisadora

Iniciamos o presente texto desvelando ao leitor que este trabalho se origina de angústias, anseios, preocupações e reflexões vivenciadas como professora e pesquisadora da sala de aula, e que tais experiências nos fizeram observar e estudar, durante os últimos quinze anos, o ensino da língua portuguesa, mais especificamente, da leitura na instituição escolar.

O ensino de leitura atualmente está manifesto fortemente nas mídias brasileiras, em virtude da divulgação dos baixos índices obtidos nas avaliações em larga escala implementadas nas escolas do Brasil, desde a década de 1990, que evidenciam a insuficiência da formação leitora oferecida em todos os níveis de ensino.

É possível constatar o déficit de aprendizagem de leitura apresentado pelas crianças de nosso país, ao observarmos os resultados das avaliações externas propostas, tais como a Prova Brasil, elaborada pelo MEC (Ministério da Educação), além do SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo). Neste texto, não aprofundaremos as celeumas em relação aos pontos positivos e negativos dessas avaliações, mas destacamos que esses indicadores de desempenho podem ser vistos pela comunidade escolar como um elemento a mais para conhecer e analisar a realidade da escola, ou seja, eles servem para fornecer subsídios para seus gestores e educadores, na formulação de ações de intervenção que possam vir a melhorar os rumos do trabalho pedagógico.

Nesse sentido, defendemos que os resultados das avaliações em larga escala servem como um indicativo sobre a qualidade do ensino que é ofertado, e que as avaliações de proficiência em leitura podem ser ainda a expressão da concepção de leitura adotada na instituição escolar, uma vez que, durante muito tempo, prevaleceu o entendimento do ato de ler como “[...] a recepção passiva e reprodutora dos textos, tendo como sustentáculo uma visão de escola como transmissora de informações, como se os escritos privilegiados pelos professores não pudessem ser objetos de crítica.” (SILVA, 1998, p. 24).

Confirmamos tais alegações, ao buscar em nossas memórias situações que ratificam e expõem tal visão, uma vez que, durante nossa vida estudantil e profissional, experienciamos uma escolarização da língua portuguesa baseada em diferentes concepções de leitura.

Ao retroceder no tempo e revisitarmos nossas lembranças escolares, as primeiras recordações referem-se ao Ensino Fundamental I (1984-1987), no qual o trabalho realizado pelos professores em língua portuguesa pautava-se em atividades centradas no desenvolvimento das habilidades motoras de “fazer ondas” ou qualquer outro tipo de exercício, para que ficássemos aptos a aprender a escrever. Além disso, o ensino focava-se na aprendizagem dos signos, que eram apresentados paulatinamente, das unidades mais simples até as mais complexas. Assim, aprendíamos a ler as letras, depois as palavras e, por último, as frases, por meio da decifração em voz alta.

Em seguida, lembro-me do Ensino Fundamental II (1988-1991), no qual o trabalho com língua portuguesa proposto pelos docentes baseava-se em atividades voltadas para habilidades de codificação e decodificação, isto é, o ato de ler era concebido como algo artificial, pois os professores se baseavam somente nos textos presentes nos livros didáticos e que existiam apenas no ambiente escolar (GERALDI, 2011). Além disso, apresentavam, após a leitura dos escritos, o estudo do vocabulário (KLEIMAN, 2013b; MARCUSCHI, 2008) e perguntas que exigiam de nós apenas a localização explícita das respostas, na ordem em que as mesmas apareciam nos textos.

Já no Magistério (1992-1995), o estudo da língua fundamentava-se na realização de exercícios do livro de gramática, os quais valorizavam a cópia mecânica de textos considerados cânones da literatura e a repetição de exercícios gramaticais, ou seja, a concepção de ensino se caracterizava por seccionar os conhecimentos de leitura e escrita, e a aprendizagem se baseava na repetição de estruturas gramaticais e no treinamento formal da escrita (CHIAPPINI, 2011), por meio de ações fragmentadas, repetidas e monótonas.

Em relação à formação na licenciatura em Letras (1996-1998), o currículo de língua portuguesa totalizou 532 horas de estudos, incluindo a prática de ensino de português, que consistiu basicamente no estudo da língua com foco no ensino da gramática normativa (POSSENTI, 2006), marcado por uma preocupação excessiva com o estudo do texto, mas apenas com a sistematização de conhecimentos gramaticais isolados e desvinculados dos desempenhos linguísticos trazidos pelos estudantes e sem relação com situações reais de produção e compreensão de textos. Nesse sentido, o

documento escrito é visto pelos docentes como a junção dos elementos gramaticais e lexicais, isto é, ocorre a ênfase no ensino das relações morfológicas (s

ubstantivos, adjetivos, artigos etc.) e das relações sintáticas (sujeito/predicado) firmadas na organização linguística do texto.

Já no tocante ao ensino da língua na licenciatura em Pedagogia (2001-2005), os estudos realizados na disciplina de “Metodologia de Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Comunicação e Expressão”, com carga horária total de 110 horas, ampliaram os horizontes conceituais vinculados ao processo de ensino e de aprendizagem da língua. O programa consistia em estudos nos quais a Língua Portuguesa era vista a partir de uma concepção que reafirmava a leitura “[...] como uma atividade de produção de sentido” (KOCH; ELIAS, 2006, p. 12). Dessa forma, de acordo com Solé (1998), Kato (1999), Koch e Elias (2006) e Kleiman (2013a, 2013b), a leitura é considerada processo de interação entre o leitor e o texto, no qual aquele que lê produz sentidos, a partir dos indícios presentes no documento escrito em movimento com os conhecimentos que o sujeito já possui.

Gostaríamos de destacar que foi nesse momento que iniciamos a carreira docente e focamos nosso olhar no processo de ensino e aprendizagem da leitura. A inquietação em relação à formação leitora tomou corpo e forma e transformou-se em uma pesquisa de Mestrado (SOUZA, 2009), na qual investigamos o desenvolvimento da compreensão leitora dos estudantes, buscando proporcionar-lhes uma aprendizagem significativa, através das estratégias de leitura de Isabel Solé (1998), por meio da literatura. O foco da pesquisa foi o processo de aprendizagem dos alunos e as circunstâncias em que essas situações transcorreram, pois nossa concepção sobre o ato de ler já estava em movimento e foi a alavanca para as mudanças na prática profissional.

Entretanto, ao encerrar a investigação, surgiram novos questionamentos e incômodos provocados pela pesquisa de Mestrado¹; por esse motivo, achamos necessário conjecturar sobre alguns temas que nos inquietavam ainda: como os professores poderiam auxiliar as crianças a superar as dificuldades de compreensão do texto escrito? O que os

¹ SOUZA, Silvana Ferreira de. *Estratégias de leitura para formação leitora*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual de São Paulo, Presidente Prudente, 2009. Disponível em: http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/92255/souza_sf_me_prud.pdf > Acesso em: Março/2016.

docentes poderiam fazer para formar leitores na escola, os quais não se restringissem à leitura da sala de aula? Como ajudaríamos os alunos a desenvolver e/ou ampliar suas estratégias de leitura?

Dessa maneira, ao encerrar o Mestrado, possuíamos muitas perguntas sobre a formação leitora das crianças, mas que não foi possível aprofundar ou responder, naquela ocasião; por isso, é pelo legado deixado pela investigação anterior que retomamos nossos estudos e reflexões, no Doutorado.

Nesse sentido, pensamos que era necessário regressar à Universidade e aprofundar, de forma reflexiva, as concepções sobre leitura, unindo os conhecimentos teóricos que a academia ofereceria com a prática profissional construída, visando a criar, assim, novas bases de compreensão e ampliação dos estudos sobre o processo de formação leitora das crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Se as memórias enquanto estudante desvelam as diferentes nuances da concepção de leitura, ao longo do tempo, na instituição escolar, como educadora desconstruímos nossas visões sobre o ato de ler e refletimos sobre as diversas possibilidades para a formação de leitores, dentro da escola. Tal desconstrução foi fruto das diferentes ações de leitura que implementamos, durante nossa carreira com os estudantes, as quais se pautaram sobretudo no trabalho com livros de literatura, de autores nacionais e internacionais, assim como na introdução de vários gêneros (fábulas, histórias em quadrinhos, entre outros).

Nossa opção pela literatura se deu, porque todo ser humano tem a “[...] necessidade universal de ficção e de fantasia, que decerto é coextensiva ao homem, pois aparece invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado da satisfação e das necessidades elementares” (CANDIDO, 1972, p. 804), pois a literatura tem uma função humanizadora, que é a capacidade “[...] de confirmar a humanidade do homem” (CANDIDO, 1972, p. 803) e, assim, “[...] ele (o leitor) é livre para interpretar a história como quiser.” (BENJAMIN, 1994, p. 203).

Desse modo, a preferência pela literatura foi se estabelecendo com base na intersecção de distintas metodologias de ensino, tais como os gráficos organizadores (BROMLEY; IRWIN-DEVITIS; MODLO, 1995) e as estratégias de leitura (SOLÉ, 1998; GIROTTO; SOUZA, 2010 e, por meio de oficinas. Além disso, durante alguns anos, participamos de eventos específicos de promoção leitora, como feiras de leitura, e organizamos dentro da sala de aula gibitecas e revistecas, para aproximar os estudantes desses gêneros de leitura e suas especificidades além de, proporcionar momentos de

paradas de leitura, nos quais nós e as crianças liamos durante determinado tempo previamente estabelecido na sala de aula. Por meio de todas essas experiências que aconteceram em diversos momentos e em situações espaçadas ao longo de nossa carreira profissional, constatamos que essas ações auxiliavam no desenvolvimento leitor dos educandos e lhes davam certa autonomia; entretanto, eles restringiam a leitura ao ambiente escolar, e os resultados eram pontuais e “homeopáticos”, uma vez que se concentravam na leitura de gêneros específicos, que se caracterizavam por serem textos curtos, em virtude do tempo escolar e que limitavam a ação leitora à escola.

Tais angústias nos levaram a refletir se poderíamos ajudar os alunos a se tornar leitores e, ao pensar sobre isso, encontramos a questão norteadora desta pesquisa: “Como uma multiplicidade de ações de leitura articuladas entre si contribuiriam para o processo de formação e autonomia leitora das crianças?” Assim, a tese elaborada é a de que, ao invés de uma prática unívoca e pontual, no decorrer do ano letivo, faz-se necessário propor várias práticas de leitura interligadas no interior da sala de aula, para formar leitores autônomos.

Dessa forma, nós nos contrapomos a algumas práticas ainda presentes na escola, que reduzem o ato de ler aos textos e atividades propostas nos livros didáticos com atividades que burocratizam a linguagem, como “[...] a cópia, o ditado, a redação como atividades isoladas” (CHIAPPINI, 2011, p. 10), além do afastamento das crianças da biblioteca, em virtude “[...] dos horários de atendimento reduzidos, visitas uma vez por semana acompanhadas pelos professores para retirada de livros, silêncio absoluto, acervo limitado, mau humor dos atendentes, entre tantos outros.” (TEIXEIRA, 2002, p. 374).

Quando nos referimos às ações de leitura, nós propomos o ingresso de diferentes práticas de leitura, cuja ênfase é dada ao aluno e que visam a auxiliar os leitores iniciais a aprender novos modos de enfrentamento de situações de leitura compartilhada e individuais, a fim de que os estudantes possam ir paulatinamente se posicionando perante o texto.

Nesse sentido, a partir de propostas pautadas na interação entre os estudantes e no diálogo, esperamos que os discentes consigam “[...] conversar consigo mesmos” e coloquem em prática as estratégias de leitura (GIROTTI; SOUZA, 2010) ensinadas. Logo, embasamos essas ações no contato do aluno com os livros de ficção e não ficção, e não em folhas entregues para eles que contenham textos avulsos ou exercícios, visto que propomos atividades diversas, nas quais os estudantes vão construindo juntamente com o docente uma comunidade de leitores (COSSON, 2014).

O docente torna-se, em um primeiro momento, o responsável pela organização e seleção do trabalho com leitura, por ser mais experiente e assumir o papel de mediador. Entretanto, com o tempo, o professor vai paulatinamente abdicando dessa função, para que os leitores menos experientes se tornem autônomos e ativos, tomando para si mesmos o processo de desenvolvimento de leitura, porque, a partir desse ponto, os alunos adquirem, conforme afirma Lerner (1998), o comportamento leitor, o qual implica “[...] comentar ou recomendar o que leu, compartilhar a leitura, confrontar com outros leitores as interpretações geradas por um livro ou uma notícia [...]” (LERNER, 1998, p. 62).

Além dos comportamentos acima descritos, os estudantes precisam ainda desenvolver seus próprios pensamentos estratégicos, tais como

[...] antecipar o que segue no texto, reler um fragmento anterior para verificar o que se compreendeu, quando se detecta uma incongruência, saltar o que não se entende ou não interessa e avançar para compreender melhor, identificar-se com o autor ou distanciar-se dele assumindo uma posição crítica, adequar a modalidade de leitura – exploratória ou exaustiva, pausada ou rápida, cuidadosa ou descompromissada... – aos propósitos que se perseguem e ao texto que se está lendo... (LERNER, 2002, p. 62)

Assim, retomamos os estudos no Doutorado em Educação na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – FCT/UNESP, partindo do pressuposto de que, para formar leitores autônomos no Ensino Fundamental, faz-se necessário propor uma pluralidade de ações de leitura e observar e refletir sobre como isso interfere no processo de formação leitora das crianças envolvidas na pesquisa.

Dispondo-nos a construir conhecimentos que pudessem auxiliar educadores que anseiam saber como melhorar a atuação profissional e, considerando o recorte necessário à pesquisa, optamos por trabalhar com uma turma de quarto ano do Ensino Fundamental I, no período de fevereiro a dezembro de 2015, a formação leitora dos alunos, através da propositura de três ações de leitura conectadas entre si, no espaço escolar: a primeira se denomina “Oficina de estratégias de leitura” e está embasada na metodologia de ensino de estratégias metacognitivas de leitura, aplicada no Brasil por Souza et al. (2010); o “Clube do livro”, no qual os discentes liam por semana um capítulo em casa de um mesmo título escolhido e, posteriormente, conversávamos sobre a obra na sala de aula; e também a constituição de uma biblioteca na sala de aula, designada por nós de Baú de leitura, que possibilitou o empréstimo de livros para as crianças.

Tendo discutido as decisões quanto ao ensino de leitura na escola e as questões que nos levaram à presente pesquisa, expomos a seguir a metodologia utilizada.

1.2 – A trajetória da pesquisa

A proposta de trabalho foi desenvolvida em uma classe de 4º ano do Ensino Fundamental do período da manhã, de uma escola pública central da cidade de Dracena/SP, na qual acumulávamos os papéis de pesquisadora e professora da turma. O grupo era composto inicialmente por vinte e duas crianças, entretanto, no decorrer do ano letivo, esse número oscilou em alguns momentos, em virtude do movimento de ingresso e transferência de educandos. No entanto, o número de estudantes matriculados não ultrapassou a quantidade inicial de discentes.

Destacamos que a turma formou um grupo homogêneo no quesito idade, uma vez que 73% das crianças nasceram no ano de 2005, conforme os dados a seguir:

Quadro 1 - Quantificação de alunos por idade

Ano de Nascimento	Quantidade de Alunos
2005	16
2006	06
Total:	22

Fonte: Elaborado pela própria autora.

Ao observarmos as informações, averiguamos que temos crianças com idades similares, que se alteravam em virtude da mudança das exigências em relação ao mês em que elas deviam ingressar no Ensino Fundamental; nesse sentido, na classe havia alunos de 9 e 10 anos de idade.

Já quanto ao sexo dos alunos da sala, constatamos que essa variável apresentava discrepâncias, porque, 63% dos sujeitos eram do sexo masculino e 37% eram do sexo feminino:

Quadro 2 - Quantificação dos alunos por sexo

Sexo	Quantidade de Alunos
Masculino	14
Feminino	08
Total:	22

Fonte: Elaborado pela própria autora.

Com isso, concluímos que a turma possuía um número maior de meninos do que meninas, o que gerou diferenças entre os gostos e os interesses dos estudantes. Essas

diferenças ficaram visíveis no decorrer das discussões sobre leitura realizadas pela turma e até mesmo no que concerne às discussões após o livro. Registramos um exemplo desse fato na oficina de visualização do livro *Procurando Firme*, de Ruth Rocha, pois anotamos no diário de campo² a dificuldade de conduzir a avaliação, no momento da conversa depois da leitura da obra, conforme transcrição abaixo:

Os alunos ADS e MFS não têm maturidade suficiente para entrar em uma discussão. Eles falam coisas que “fogem” do assunto e não sustentam as opiniões com argumentos.

(Diário de Campo da Pesquisadora, 17/04/2015).

Destacamos que, para manter o sigilo sobre a real identidade das crianças e visando a não as expor, adotamos o uso das letras iniciais dos nomes verdadeiros dos alunos da sala, ao longo do presente texto.

Reafirmamos que os professores que tiverem acesso a esses dados verificarão que os mesmos são comuns a qualquer sala, não se diferenciando de outras turmas que frequentam escolas públicas: alunos com idade por volta de 9 ou 10 anos.

A seguir, expomos os dados dos estudantes referentes ao sexo, idade, além de informações com as iniciais com que foram tratados nesta Tese, informações que têm como intuito levar o leitor a conhecer, de forma um pouco mais aprofundada, as características da sala.

QUADRO 3 - Informações sobre os alunos pesquisados

Identificação do Aluno	Sexo	Idade³
ADS	M	09
ANGD	F	10
ABA	M	10
BAT	F	10
BKO	M	10
CCM	F	10
GUP	M	10
GLD	F	10
IMC	F	09
JPL	M	10
JBJ	M	10
KDF	M	09
LBS	F	10
LAS	M	10
MCLB	F	09

² Para sinalizar a transcrição das escritas dos Diário de Campo do Pesquisador, utilizamos a caixa de texto com contorno, sólido, adotando para o Diário de Aulas das Crianças uma borda diferenciada.

³ Idade calculada tendo por base o início do mês abril.

MFS	M	10
MMTC	M	10
PFFB ⁴	M	10
RCBB	M	10
SLS	M	09
WLN	M	10
DAN	M	10

Fonte: Elaborado pela própria autora.

Os momentos das intervenções com os alunos apoiaram-se nas teorias sobre leitura e compreensão leitora, ressaltando-se os estudos de Solé (1998), Kleiman (2013a, 2013b), Cosson (2006, 2014) e Girotto e Souza (2010), entre vários outros, os quais discorrem sobre a leitura e defendem que a mesma ocorre quando há compreensão por parte do leitor, enfatizando o papel das estratégias de leitura na formação leitora e o diálogo e a interação como possibilidades para a formação leitora. Nesse sentido, selecionamos, a partir dos aportes teóricos, com o intuito de formar leitores ativos e que compreendessem o documento lido, através da reunião das teorias dos autores, propor ações de leitura que se complementassem com o objetivo de formar leitores autônomos.

Assim, propusemos a investigação com crianças de um 4º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de compreender como o processo de múltiplas ações de leitura, articuladas entre si, influenciaria na formação de leitores autônomos.

Visando a satisfazer o fim proposto, delineamos o percurso metodológico, cujo fio condutor foi a pesquisa qualitativa, pois a mesma advém de “[...] práticas e interações dos sujeitos na vida cotidiana” (FLICK, 2009, p. 24) e “[...] seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termo dos significados que as pessoas a eles conferem.” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17). Desse modo, ao adentrarmos em uma sala de aula do Ensino Fundamental, formada por um grupo de estudantes aleatoriamente agrupados, nós observamos e pesquisamos um espaço natural e analisamos como cada criança se apropriou ou não da leitura, e como cada sujeito envolvido interagiu com os seus pares e reagiu perante as ações de leitura propostas.

Optamos por essa abordagem, porque “[...] a pesquisa qualitativa abrange basicamente aqueles estudos que desenvolvem os objetivos de *compreensão* dos fenômenos socioeducativos e a *transformação da realidade*” (SANDÍN ESTEBAN,

⁴ O referido aluno foi transferido no final do 1º semestre, todavia, tinha excesso de faltas e, por isso, esteve presente em poucas atividades do projeto.

2010, p. 130), de sorte que é por meio das evidências coletadas e analisadas que nós podemos compreender a leitura e seus aspectos dentro de contexto, ou seja, em uma determinada sala histórica e socialmente inserida em uma realidade, cujos alunos se modificaram, de acordo com as ações propostas ao longo do ano letivo.

Elegemos a pesquisa-ação em virtude de nossa investigação relacionar-se à prática educacional, porque esse tipo de pesquisa “[...] prevê uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigativa” (THIOLLENT, 2011, p. 18), que resultou na intervenção em uma realidade específica de uma sala de aula composta por sujeitos peculiares, tanto professor quanto discentes, a fim de realizar uma construção conjunta de novos saberes sobre o ato de ler.

Destacamos que, ao longo do tempo no qual realizamos a investigação, ocorreu uma reflexão sobre a formação leitora na instituição escolar, a qual é um problema coletivo que assola a educação brasileira como um todo, e mais especificamente o município no qual a realizamos e também a classe, onde “[...] os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.” (THIOLLENT, 2011, p. 16).

A pesquisa-ação permite ainda que o pesquisador, de acordo com Thiollent (2011), desempenhe um papel ativo na elaboração do problema, na forma de acompanhá-lo e na avaliação das ações propostas, que também necessita de uma “[...] situação investigativa que seja de tipo participativa” (p. 18), já que os sujeitos envolvidos na investigação sempre possuem algo a dizer e a fazer e, nesse sentido, no estudo que desenvolvemos, a pesquisa possibilitou que as crianças tivessem “voz” no decorrer das ações propostas, porque suas contribuições, tanto escritas quanto orais, foram colhidas e originaram os dados. Diante do exposto, enfatizamos que, apesar de as ações terem sido propostas e encaminhadas por nós, foram as crianças que as realizaram, gerando, assim, um aprendizado interativo, participativo e colaborativo.

Nessa perspectiva, destacamos que as ações foram elaboradas e redirecionadas com base nas respostas das crianças às ações de leitura propostas e reelaboradas em função da recepção delas, isto é, elas foram as protagonistas no processo de pesquisa e não foram apenas os executores passivos de um trabalho de outrem. Um exemplo desse fato ocorreu na “Oficina de estratégias de leitura”, pois, num primeiro momento, havíamos acordado oferecer aos alunos uma etapa de atividades na qual os discentes utilizariam as estratégias, todavia, em virtude de algumas crianças não conseguirem usar

as estratégias propostas, ofertamos novas oficinas para sanar as dúvidas existentes por parte dos sujeitos.

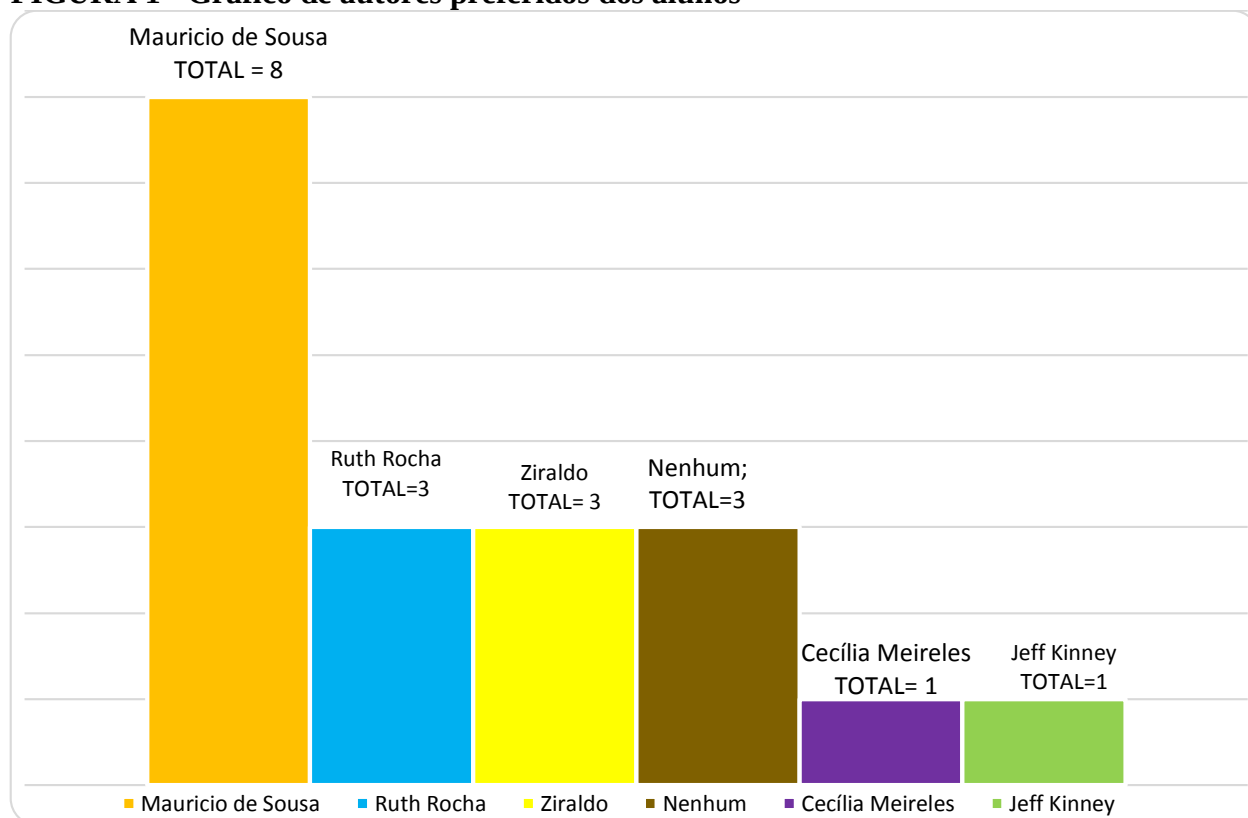
Após nossa opção pela pesquisa-ação, iniciamos, em novembro de 2014, um primeiro contato com os estudantes dos terceiros anos do Ensino Fundamental do período da manhã da escola escolhida. Ressaltamos que nosso intuito era primeiramente conhecer o grupo de educandos, que, no ano seguinte, seriam os integrantes das salas de quartos anos, pois metade daqueles discentes seriam os sujeitos de nossa pesquisa. Nesse primeiro momento, apresentamos aos alunos um questionário dividido em três etapas (Anexo 1, p. 232). Nós fomos as salas de aulas dos dois terceiros anos, do período matutino da escola separadamente em três dias combinados anteriormente com as docentes da sala.

Nos dias ajustados entregamos para cada discente uma cópia do questionário que líamos em voz alta com eles e esperávamos que as crianças respondessem, e após elas responderem continuávamos a atividade, e com os dados levantados, desenhamos um perfil provisório e, ainda, incipiente dos discentes (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1984, p. 29).

No primeiro bloco de perguntas, tratava-se de questões relativas a alguns dados pessoais (nome, idade etc.) e sobre a opinião das crianças em relação a leitura (se gostavam ou não, quando liam, onde liam etc.). Já o segundo bloco era uma atividade diagnóstica elaborada por nós, com questões atinentes às estratégias de leitura cujo objetivo, naquele momento, era observar se as crianças já faziam uso das mesmas ou não. E, para encerrar, o terceiro bloco de questões se ligava também à leitura, porém, os alunos tinham que responder sobre suas personagens prediletas e os livros preferidos.

Essa última parte do questionário nos auxiliou, principalmente, na seleção das obras que comporiam o Baú de leitura, uma vez que nosso intuito era constituir o acervo com base nos títulos e autores que as crianças conhecessem e, paulatinamente, completar com os livros selecionados por nós.

No início do ano letivo de 2015, quando recebemos a lista oficial de crianças que fariam parte da sala de aula pesquisada, fizemos mais algumas reflexões, com o intuito de ofertar, aos estudantes, obras que despertassem o interesse deles, como, por exemplo, o levantamento sobre o autor preferido das crianças a partir da resposta da questão 09 da primeira parte do questionário. Das 19 crianças que inicialmente faziam parte da turma, 08 delas responderam que o autor predileto era Maurício de Sousa, 03 elencaram Ruth Rocha, 03 disseram que era Ziraldo e ainda outras 03 não souberam informar. Além disso, um aluno afirmou que era Cecília Meireles e outro respondeu que era Jeff Kinney, conforme observamos no gráfico abaixo:

FIGURA 1 - Gráfico de autores preferidos dos alunos

Fonte: Elaborado pela própria autora.

A partir dos dados ressaltados acima, optamos por uma maior inserção de obras no Baú de leitura que não fossem consideradas do cânone, isto é, optamos por colocar aqueles volumes que as crianças liam por meio de indicação de revistas para o público infantil, amigos, filmes etc., como o caso do autor Jeff Kinney, escritor dos livros da coleção *Diário de um Banana*.

Durante os meses de fevereiro e março de 2015, com a turma já composta, fizemos uma observação dos alunos no interior da sala de aula e na biblioteca, a fim de identificarmos suas relações para com as leituras, no decorrer desses dias, no entanto, sem recomendar qualquer mudança, para que não influenciássemos os estudantes e suas opiniões, antes de iniciar a pesquisa propriamente dita.

Para a realização da investigação, adotamos as técnicas de revisão bibliográfica, a observação participante, a intervenção com base nos registros colhidos e a análise dos dados (MARCONI; LAKATOS, 2004). Ao longo da pesquisa, efetuamos a observação participante, para “[...] coletar dados de vida sistemáticos, diretamente do contexto ou situação específica do grupo” (MARCONI; LAKATOS, 2004, p. 277), uma vez que pautamos nosso trabalho nas situações didáticas propostas por nós e na reação dos alunos

nos momentos da realização das atividades na qual observamos as ocorrências em sala de aula e fizemos os registros.

Dessa maneira, as múltiplas ações de leitura tornaram-se uma importante forma de recolher dados em nossa pesquisa, porque possibilitaram o contato direto e prolongado entre os sujeitos e o pesquisador, através da observação e das intervenções que os geraram. No trabalho de coleta de dados, nós observamos as intervenções, reflexões e discussões coletivas e individuais e registramos tudo, por meio de um diário de campo que permitiu sistematizar as experiências no momento da escrita (BOGDAN; BIKLEEN, 1994).

De acordo com cada ação proposta por nós, utilizamos diferentes instrumentos para registrar os dados, os quais estão descritos a seguir:

1º “Oficina de estratégias de leitura”: diário de campo escrito pela pesquisadora, os diários de aula – produzidos pelos alunos (ZABALZA, 2004), gráficos organizadores escritos, os desenhos das crianças e fotos;

2º “Clube do livro”: diário de campo, anotações feitas em *post it* pelos discentes e pela pesquisadora nos exemplares da obra e análise dos gráficos organizadores produzidos.

3º “Baú de leitura”: diário de campo escrito pela pesquisadora, diário de leitura escrito pelos estudantes, caderno de empréstimo de livro da sala, fotos, ilustrações e produções escritas das crianças;

Ressaltamos que os registros realizados pelas crianças e por nós, tais como as fotos, as produções escritas e os desenhos e no diário de campo, foram importantes instrumentos para a reflexão, além dos diários de aulas produzidos pelas crianças, ao longo da investigação. Elas fizeram anotações em um diário de aulas (ZABALZA, 2004), o qual possibilitou a análise das experiências vividas na escola, ou seja, os diários tornaram-se instrumentos que possibilitaram aos envolvidos expressar-se e refletir sobre o processo de aprendizagem de cada um deles, individualmente. Os registros ainda permitiram que nós, como professoras e pesquisadoras, observássemos as contribuições e dificuldades apresentadas pelos discentes.

Os dados foram usados para promover as alterações necessárias, em relação ao processo de aprendizagem de leitura, uma vez que a “[...] a pesquisa-ação procura uma mudança no contexto concreto e estuda as condições e os resultados da experiência efetuada.” (PEREIRA, 2000, p. 163). Diante do exposto, destacamos a importância desse tipo de pesquisa, pautada em um contexto real e baseada na reflexão sobre o processo de

aprendizagem em ação, o qual pode ser modificado e reavaliado o percurso, para melhorar a formação leitora dos sujeitos envolvidos.

Tendo discutido o percurso metodológico utilizado para esta investigação, focalizamos, a seguir os autores e as teorias adotadas por nós.

1.3 – As teorias: nas trilhas da investigação

Apresentaremos os princípios teóricos desta investigação sobre nossas concepções em relação ao ato de ler, à formação do leitor e ao papel da escola e do professor, no processo de desenvolvimento da leitura.

Inicialmente, destacamos que, nas últimas décadas, vários teóricos vêm discutindo a concepção de leitura como prática social, uma vez que é preciso "[...] ler para compreender a realidade e situar-se na vida social." (SILVA, 1998, p. 22). Essa concepção fundamenta-se principalmente na teoria histórico-cultural de Vigotski (1998, 2008, 2014), na medida em que, para o autor, o ato de ler se constrói por meio da interação social, isto é, é através da mediação que se caracteriza como um processo de relação do homem com o mundo e com outros homens:

Desde o nascimento, as crianças estão em constante interação com os adultos, que ativamente procuram incorporá-las à sua cultura e a reserva de significados e de modos de fazer as coisas que se acumulam historicamente. (VIGOTSKI, 2014, p. 27)

E é essa interação, segundo Solé (1998), que comprova a importância do processo de diálogo do leitor com o texto, o qual envolve o sujeito que está lendo e o próprio autor, visto que ele, ao elaborar seu escrito, utiliza seus conhecimentos prévios e experiências na arquitetura do texto, possibilitando ao leitor compreender e interpretar o documento. Nesse sentido, o processo de interação ocorre pelas inferências e relações feitas ao texto (escritor) pelo sujeito que lê (leitor).

Logo, a leitura é um processo no qual se faz necessário estabelecer a interação entre os sujeitos envolvidos, ou seja, é uma atividade dinâmica e constante de ir e vir, que pode ensejar ao leitor a interpretação satisfatória e que se modificará de acordo com as mudanças que vierem a ocorrer com o leitor (culturais, sociais, de faixa etária etc.).

Consideramos que o leitor ativo é aquele que desenvolve a leitura de forma dinâmica, pois participa ativamente da construção de seu significado, a partir do

conhecimento de mundo e conhecimentos anteriores já construídos por ele; que dialoga com o texto, expondo sua opinião crítica, não se limitando à simples condição de receptor de um texto pronto e acabado.

Essa definição com base no ponto de vista da construção de leitura por meio da interação social traz uma série de implicações para o ensino do ato de ler, e faz com que o mesmo precise ser repensado. Um primeiro ponto a ser revisto é o papel da escola, pois, ao longo do tempo, ela estabeleceu-se oficialmente como a instituição responsável pelo ensino do ato de ler em nosso país e, como tal, a prática de leitura não pode mais ser vista como um grupo de instruções rígidas ou de conhecimentos fragmentados, mas como a consequência de um processo colaborativo entre as aprendizagens de sujeitos e que implica basicamente a construção de significados, porque ler “[...] envolve apreensão, apropriação e transformação de significados, a partir de um documento escrito. Leitura sem compreensão e sem recriação do significado é pseudoleitura [...]” (SILVA, 2005, p. 96).

Um outro ponto a ser discutido é a visão de leitor: se, antes, o leitor era visto como um ser passivo e receptor de conhecimento, concebe-se atualmente que o ato de ler requer a participação ativa do leitor, o qual constrói sentido por meio de um profícuo diálogo entre o texto, o leitor e o escritor. Assim, o leitor precisa ser visto como alguém que possui conhecimentos anteriores, uma vez que esse sujeito se constituiu por sua interação e experiência com o outro, isto é, ele amplia e modifica os significados que atribui aos textos e ao mundo, através do diálogo e da vivência que partilha com todas as pessoas e situações ao longo da vida.

No Brasil, com as contribuições de Paulo Freire (2001), para quem o processo de ler é fruto de um contexto social, pois “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 2001, p. 11-12), o ato de ler passa ser visto através de um vínculo entre o texto e o seu contexto, sendo necessário conectar o contexto do texto ao contexto do leitor, para que a experiência da leitura toque o leitor e se converta em uma atividade significativa.

Diante do exposto, concordamos com Freire (2001), quando este afirma que a leitura se constrói a partir do mundo no qual o sujeito está inserido, porque “[...] o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 2001, p. 11), visto que é um processo de compreensão da realidade que cerca o indivíduo; por esse motivo, ressaltamos que cada leitor é único

e este mobilizará todo o seu repertório, para que haja a compreensão do texto, verbal e/ou visual. Nessa perspectiva, o sujeito que se apropria do ato de ler poderá não somente ler a palavra, mas fazer uma leitura do mundo, associando linguagem e realidade, tornando-se este um leitor crítico e autônomo.

O que resulta no terceiro ponto a ser destacado por nós: o que podemos definir como um bom leitor? No ambiente escolar, ouvimos diversas denominações que visam a adjetivar o sujeito leitor, como, por exemplo, autônomo, ativo, crítico, entre outras definições de leitor competente. Para responder a essa incerteza, recorreremos a alguns autores com os quais tivemos contato, de modo a tentar sanar essa dúvida.

Quadro 4 - Construto teórico sobre diferentes concepções de leitor

Autor	Definição
Angela Kleiman	Leitor proficiente: “[...] é aquele que lê muito e que gosta de ler” (KLEIMAN, 1996, p. 8), que lê rapidamente e que ainda utiliza seus esquemas mentais e as estratégias de ordem superior ou seja, a partir da interação de seus diversos conhecimentos e o texto para “[...] chegar a compreensão” [...] (KLEIMAN, 1996, p. 17).
Isabel Solé	Leitor ativo: é aquela pessoa “[...] que processa e examina o texto [...]” (SOLÉ, 1998, p. 22) que constrói o significado do documento, ao utilizar concomitantemente o conhecimento de mundo e o conhecimento de texto do leitor; por isso, o sujeito processa o texto através de suas habilidades de raciocínio, conhecimentos, experiências e esquemas prévios e consegue construir uma interpretação singular, a qual difere de leitor para leitor.
Mary Kato	Leitor proficiente: é aquele que usa apropriadamente os processamentos ascendentes (<i>Buttom up</i>) e descendentes (<i>Top Down</i>), isto é, segundo a autora, a leitura ocorre quando “[...] os processos ascendentes e descendentes aparecem como duas possibilidades complementares [...]” (KATO, 1999, p. 67). Na primeira concepção, o leitor constrói o sentido basicamente por um processo de extração de informações; e, na abordagem descendente, a ênfase passa a ser atribuída ao leitor, e a leitura é vista como um procedimento de atribuição de significados realizado pelo leitor.
Tereza Colomer e Anna Camps	Leitor ativo: usa conhecimentos variados para obter informação do texto e reconstrói o sentido, ao interpretá-lo de acordo com seus próprios esquemas conceituais e a partir do conhecimento do mundo que possui. Segundo as autoras, a leitura é dialética, pois “[...] o leitor baseia-se em seus conhecimentos para interpretar o texto, para extrair um significado, e esse novo significado, por sua vez, permite-lhe criar, modificar, elaborar e incorporar novos conhecimentos em seus esquemas mentais.” (COLOMER, CAMPS, 2002, p. 31)
Ezequiel Theodoro da Silva	Leitor criativo: “[...] é aquele que interpreta o texto a luz do seu contexto, estabelecendo relações entre as ideias produzidas e a vida concretamente vivida na sociedade” (SILVA, 2003, p. 41), que constata as relações possíveis e ainda observa as contradições

	existentes na sociedade. Segundo o autor, ainda, o leitor necessita de liberdade para dar sentidos e compreender a realidade de forma cada vez mais profunda.
Tereza Colomer	Leitor competente: é aquele que sabe “[...] construir um sentido” nas obras lidas. E, para fazê-lo, “[...] deve desenvolver uma <i>competência específica</i> e possuir alguns <i>conhecimentos determinados</i> que tornem possível sua interpretação no seio de uma cultura.” (COLOMER, 2007, p. 31, grifos no original). Além disso, é na escola, de acordo com a autora, que o leitor deve desenvolver suas capacidades e competências, a partir de um “[...] itinerário formativo que se oferece aos meninos e meninas através da leitura.” (COLOMER, 2007, p. 11)
Antonio Mendoza Fillola	Leitor competente: é capaz de formular antecipações, construir e fornecer expectativas sobre o conteúdo, o significado e intenção de um texto; além disso, estabelece relações que, nos seus vários aspectos, conectam o texto com outros textos ou obras. “Certamente, entre os leitores competentes existem diferentes graus” (FILLOLA, 2007, p. 215, tradução nossa). Essas diferenças ocorrem, porque há, entre os leitores, um maior ou menor domínio de cada uma das diferentes habilidades envolvidas na leitura.
Ana Garralón	Leitor competente: é o sujeito “[...] capaz de compreender os textos, refletir sobre eles e utilizar recursos próprios para transformar a leitura em conhecimento” (GARRALÓN, 2015, p. 18), que não se rende passivamente ao texto e que “[...] contribui para a construção do significado.” (GARRALÓN, 2015, p. 177).

Fonte: Elaborado pela própria autora.

Ao nos pautarmos nos estudos dos distintos autores citados, afirmamos que as características aludidas por eles, independentemente do adjetivo atribuído, como: proficiente, ativo, competente e criativo, englobam os principais atributos que concebemos quando nos referimos aos leitores autônomos, uma vez que, com base nos pressupostos teóricos elencados acima, sustentamos que o leitor, tanto para Michel de Certeau, quanto para nós, é “[...] como um caçador que percorre terras alheias” (CHARTIER apud CERTEAU, 1999, p. 77), e que possui liberdade para “[...] discutir, concordar, renegar, deslocar, subverter ou se apropriar dos sentidos que ele pode atribuir ao texto, a partir da interação entre seus conhecimentos e suas experiências de vida, isto é, o sentido de um escrito sofre influências do conhecimento de mundo do ‘*fora-do-texto*’.” (GOULEMONT, 2001, p. 107, grifos no original).

Logo, quando os leitores se arriscam a trilhar “as terras alheias”, eles precisam desestabilizar o seu próprio mundo interno, pois a leitura serve para gerar dúvidas, anseios, inquietações e reflexões, os quais demandam que os sujeitos se posicionem perante o texto, concordando ou não com ele. Ressaltamos que “[...] todas essas ações subjacentes ao trabalho de interlocução do leitor crítico podem ser amalgamadas num

único conceito, qual seja o de POSICIONAMENTO” (SILVA, 2002, p. 29, destaque do autor); isto é, colocar-se de forma ativa perante o escrito é fundamental para um leitor autônomo.

Além disso, o leitor volta-se sempre, no ato da leitura, para a obtenção de sentido no texto, em função de sua visão de mundo, de maneira que a leitura só é possível quando o sujeito tem um conhecimento prévio desse mundo (LEFFA, 1996). Em consequência, compreende-se que o processo de leitura do mundo começa antes de se entrar na escola e, por isso, deve-se valorizar as experiências e relações construídas pela criança, antes de adentrar o ambiente escolar. A criança, por ser um leitor em processo de formação, acumula saber produzido ao longo de suas experiências, que estão de acordo com o grupo social do qual ela faz parte, da época e cultura e da sociedade na qual o estudante está inserido. Desse modo, o ato de ler passa a ser uma experiência individual e flexível, porque dependerá do leitor, daquilo que ele viveu e das condições nas quais a leitura é produzida, resultando em distintas formas de compreensão por parte de um mesmo aluno, de acordo com sua trajetória de vida.

Enfim, nós entendemos que o leitor autônomo ainda é

[...] um sujeito ativo que utiliza conhecimentos de tipo muito variado para obter informação do escrito e que reconstrói o significado do texto ao interpretá-lo de acordo com os seus próprios esquemas mentais e a partir de seu conhecimento de mundo. (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 31)

Quando salientamos a formação de um leitor autônomo, nós nos referimos àquele sujeito que sabe selecionar, indicar e justificar a eleição de uma obra, que exerce sua liberdade de escolher o livro de que mais gostou e que opta, de forma consciente, pelo término ou não da leitura do volume que inicialmente lhe despertou interesse. Todas essas experiências só são possíveis, se o professor souber desenvolver com os seus alunos ações articuladas de leitura com objetivos e fundamentos bem elaborados.

Nesse sentido, reafirmamos que ler é um processo de atribuir significado ao texto e que esse significado depende de um leitor que irá construí-lo por meio dos conhecimentos prévios trazidos por ele e o contexto no qual está inserido. Assim, o sujeito aprenderá, na medida em que interagir com um outro, seja ele um adulto, seja outra criança, que modificará esses conhecimentos, pois “[...] aprendemos a ler, e aprendemos através da leitura, acrescentando coisas àquilo que já sabemos.” (SMITH, 1989, p. 21).

Outro fator importante para que haja compreensão da leitura é o uso, por parte dos sujeitos, no ato de ler, de processos mentais que os ajudem a compreender, porque os

leitores, “[...] diante de um texto, realizam simultaneamente vários passos interpretativos finalisticamente orientados, efetivos, eficientes, flexíveis e extremamente rápidos.” (KOCH, ELIAS, 2006, p. 39). Dessa maneira, os indivíduos elaboram ativamente o significado de um texto, quando os mesmos mobilizam suas estratégias de leitura. Reiteramos que é no ambiente escolar que se aprende a compreender o que se lê e, portanto, é papel do professor ensinar as estratégias de leitura:

O trabalho com estratégias de leitura no Ensino Fundamental é extremamente relevante para a formação de um leitor competente, que consiga ler qualquer texto da sociedade, compreendê-lo e fazer uso de seus conhecimentos. (MENEGASSI, 2010, p. 41)

De acordo com Menegassi (2010), é fundamental que, no ambiente escolar, haja o ensino de estratégias de leitura, as quais “[...] são procedimentos conscientes ou inconscientes utilizados pelo leitor para decodificar, compreender e interpretar o texto e resolver os problemas que encontra durante a leitura” (MENEGASSI, 2010, p. 41), a fim de que ocorra o processo de construção de sentidos do texto. Ainda conforme o autor, a proposta de trabalho com estratégias de leitura se efetiva, na sala de aula, a partir das condutas dos alunos e das propostas que o docente oferece aos estudantes. Em consonância com Girotto e Souza (2010), adotamos as estratégias de leitura metacognitivas: conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese:

- **Conhecimento Prévio:** é considerado por vários autores como a estratégia “guarda-chuva”, pois o leitor ativa conhecimentos que já possui com relação ao que está sendo lido a todo o momento.
- **Conexão:** o leitor faz conexões entre o conhecimento que ele já possui e o que está lendo, ou seja, permite ao leitor relembrar e relacionar fatos importantes de sua vida, de outros textos lidos e de outras situações que estão ocorrendo no mundo, em seu país ou sua cidade, ajudando-o, assim, a compreender melhor o texto em questão.
- **Inferência:** acontece quando o leitor percebe as informações que não estão explícitas no texto. Uma inferência é a leitura implícita realizada no ato de ler, possibilitando entender e compreender o texto.

- Visualização: é o processo que o leitor instaura, ao criar ilustrações em sua mente, em relação à leitura das palavras presentes no texto.
- Questionamento: o leitor faz perguntas ao texto, a fim de compreender o enredo da história; pode ainda fazer perguntas ao autor e a si mesmo.
- Sumarização: é o ato de determinar o que é importante e o que é detalhe, num texto, de acordo com a análise das informações presentes no escrito lido.
- Síntese: ocorre quando o leitor articula o texto lido com suas impressões pessoais, reorganizando-as internamente, a partir de suas experiências e vivências.

Partimos do pressuposto de que o papel do docente é expor para os discentes, em voz alta, os pensamentos que estão em sua mente, partilhando com os estudantes o que está ocorrendo em seu cérebro, no ato da leitura. Portanto, o educador pode “[...] oferecer à criança as técnicas, os segredos utilizados pelo professor quando lê e escreve, de modo que ela possa se apropriar progressivamente dos mesmos.” (SOLÉ, 1998, p. 63).

Assim, o papel do docente é de alguém mais experiente, que programa as atividades visando a que os leitores iniciantes aprendam a utilizar suas estratégias, pois, nesse caso, “[...] o mais importante é a aprendizagem dos alunos, o que estes descobrem, o que fazem, o que pensam, o que dizem, o que projetam e organizam, com a ajuda, orientação e mediação do professor [...]” (TÉBAR, 2011, p. 39), visto que a responsabilidade primordial “[...] é potencializar o rendimento do educando.” (TÉBAR, 2011, p. 51). Desse modo, enfatizamos que o processo de aprendizagem de leitura requer um docente que tenha consciência de seu papel de mediador do ensino, e que esse caminho é construído através de propostas pedagógicas, que não se limitam a ensinar o aluno a decodificar, mas também que o ensinem a se apropriar de procedimentos mentais que o ajudarão a compreender o texto.

1.4 – As ações no movimento para formar leitores autônomos

Conforme apresentamos anteriormente, para que as escolhas em sala de aula sobre leitura fossem significativas e os objetivos alcançados, realizamos com os alunos

múltiplas atividades de leitura, visando a formar um leitor autônomo, sendo as mesmas denominadas de Oficinas de estratégias de leitura, Clube do livro e Baú de leitura.

Inicialmente, discorreremos sobre a Oficina de estratégias de leitura, cuja metodologia de ensino foi baseada nos estudos norte-americanos de David Pearson e colaboradores. Essa metodologia chegou ao Brasil recentemente, por meio da Professora Doutora Renata Junqueira de Souza, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – FCT/UNESP – e coordenadora do Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil (CELLIJ) “Maria Betty Coelho”, da Faculdade de Ciências e Tecnologia UNESP – Campus de Presidente Prudente, que implementou os pressupostos teóricos desses autores e sistematizou, em nosso país, práticas de leitura pautadas nas estratégias americanas.

A docente coordenou, junto com uma equipe de pesquisadores, uma investigação intitulada “A literatura na escola: espaços e contextos – a realidade brasileira e portuguesa” (2007 - 2011), que pesquisou práticas de ensino de leitura nas escolas das cidades de Presidente Prudente, Assis e Marília (São Paulo/SP). No decorrer da pesquisa, os professores participantes receberam uma formação sobre a metodologia de ensino de leitura, na perspectiva dos teóricos norte-americanos, isto é, tiveram contato com o aporte teórico de Pressley (2002), Harvey e Goudvis (2007) e Pearson e Cervetti (2009), para quem as estratégias de leitura estadunidenses estão embasadas na metacognição. Importante ressaltar que tais autores consideram fundamental que as estratégias de compreensão leitora devam ser ensinadas. Concomitantemente ao trabalho no Brasil, docentes de Portugal tiveram essa formação e participaram da pesquisa.

Pautados nos estudos de Pressley (2002), Harvey e Goudvis (2007), nós propusemos a primeira ação de formação de leitura, através das “Oficinas de estratégias de leitura”, nas quais

[...] o professor modela uma aula de estratégia para o grupo todo e, então, dá aos alunos o tempo necessário para ler e praticar em pequenos grupos, em pares ou individualmente. Durante este tempo, o professor atende aos diferentes grupos, conversando sobre suas leituras e, ao final da oficina, a classe toda se reúne para partilhar seus aprendizados. (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 59)

Cada oficina compreendia primeiramente o ensino de uma estratégia de leitura, com um ou mais textos, por parte do educador, e, em seguida, as crianças realizavam, individualmente ou em grupo, registros escritos, discussões orais e gráficos

organizadores, com o intuito de aprender a utilizá-las e incorporá-las e, por conseguinte, melhorar a capacidade leitora dos participantes.

As oficinas, segundo Girotto e Souza (2010), possuem uma sequência didática definida em etapas: modelagem, prática guiada, prática colaborativa, prática individual e o momento de avaliação, em uma aplicação da estratégia com situação autêntica de leitura, isto é, com textos completos e não fragmentos, conforme ocorre muito vezes nas escolas.

Ressaltamos que as oficinas elaboradas e aplicadas se constituíram como uma importante fonte de dados, porque geraram muitos subsídios e que maiores informações e discussões sobre as estratégias foram abordadas no capítulo 2 deste texto.

A segunda proposta de ação leitora foi o Clube do Livro (COSSON, 2014), que abordaremos no capítulo 3 desta tese e que se pautava em uma prática de leitura coletiva e compartilhada, na qual o grupo se reunia em encontros semanais, para discutir os capítulos da obra literária, seguindo um roteiro com atividades propostas por nós.

Depois, nós fazíamos uma discussão e o compartilhamento e, em seguida, os estudantes realizavam atividades com os gráficos organizadores, visto que o grupo de alunos e a pesquisadora se reuniam em encontros semanais regulares, para compartilhar a leitura da obra literária.

Para essa propositura, fornecemos para cada estudante um volume do título *Chapeuzinho Adormecida no País das Maravilhas*, (2010), de Flávio de Souza, da Editora FTD. Nossa opção pela obra se deu, porque a mesma atendia a alguns critérios adotados por nós, tais como: o fato dela ser escrita por um autor brasileiro, pois preferimos obras de escritores nacionais, para ampliar o contato das crianças com nossa cultura; o fato de o livro possuir elementos de humor que agradam bastante aos alunos; além de ser uma literatura que visa a emancipar o leitor (COELHO, 2000) e as personagens principais não serem estereotipadas.

Ademais, selecionamos o livro infantil de Flávio de Souza, em virtude de o mesmo apresentar um enredo em capítulos e possibilitar diversas interpretações, por parte das crianças que liam os capítulos da obra em casa e faziam suas anotações em *post it*. Na sala de aula, nós compartilhávamos os sentidos construídos durante a leitura e as anotações feitas por todos os leitores, instituindo a interação entre os estudantes, por meio do diálogo estabelecido como objetivo de formar leitores.

Essa proposta valorizou as experiências colaborativas de leitura, através do diálogo, e ainda instigou a construção mútua de sentidos que resultaram na compreensão,

uma vez que essa vivência compartilhada instigou o fomento à formação de leitores, pois “[...] o ato físico de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário.” (COSSON, 2006, p. 27).

O “[...] bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo” (COSSON, 2006, p. 27); Ora, o compartilhamento de leituras permitiu que todos os envolvidos, pudessem opinar, discutir e ressignificar as leituras. Tal situação possibilitou que as crianças se tornassem partícipes do desenvolvimento do processo de ler.

A última ação de leitura proposta aos estudantes foi a instalação de uma biblioteca na sala de aula, denominada Baú de Leitura, já que a leitura é extremamente importante para o sujeito, pois o ato de ler ocorre ao longo da existência de um indivíduo, tanto dentro quanto fora da escola:

Lê-se para entender o mundo, para viver melhor. Em nossa cultura, quanto mais abrangente a leitura de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela. (LAJOLO, 1993, p. 7)

Nesse sentido, nós nos preocupamos em escolher uma ação de leitura na qual os discentes tivessem contato com vários livros que despertassem o interesse das crianças. Optamos pela diversidade de obras presentes no Baú de leitura, pois concordamos com a proposição de que a variedade de volumes deve estar presente no espaço escolar. Esse tema foi discutido mais profundamente, no capítulo 4 da tese. Enfatizamos que esse acervo foi constituído por um grande número de volumes que englobavam diversos assuntos, diferentes autores e obras que abrangiam distintos gêneros, tais como volumes com textos informativos, jornalísticos, científicos e de literatura, porque, assim, eles puderam ter contato com variados livros. Ressaltamos, ainda, que o conjunto de exemplares foi se constituindo primeiramente através de uma seleção da pesquisadora, mas que, com o passar do tempo, foi ampliado por meio de sugestões de títulos solicitados pelos estudantes.

Inicialmente, pensamos que um possível “[...] primeiro passo na formação de leitores é a sedução, tornando a atividade de leitura o mais atraente possível.” (KLEIMAN, 2002, p. 25), pois refletimos que uma das possibilidades para instigar os alunos a lerem seria ouvir suas opiniões e dialogar com eles sobre as leituras que os atraem ou não, uma vez que muitos discentes não demonstram interesse pelas obras indicadas

pelos docentes. Logo, nós ponderamos sobre a necessidade de a escola descentralizar o trabalho de seleção de obras a serem lidas pelos estudantes, permitindo aos leitores que participem da triagem dos livros, mudando assim a tradição escolar em eleger sozinha o que seria lido nos bancos escolares.

Nessa perspectiva, as crianças podem desenvolver uma postura mais ativa, isto é, as múltiplas ações de leitura propostas permitem a ampliação do horizonte de expectativas dos estudantes, porque oferecem aos discentes outros volumes que levam os leitores a se opor “[...] às convenções conhecidas e aceitas por esse” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 83), e porque “[...] reflete[m] sobre o fenômeno literário sob a ótica do leitor [...]”, já vez que a obra é constante e continuamente preenchida com os saberes do fora-do-texto (GOULEMONT, 2001), que faz uma nova releitura ou recria o escrito, a partir do contexto social e histórico. Nesse sentido, o leitor torna-se um interlocutor, o qual, a partir do diálogo estabelecido com o autor, por meio da obra, vê criar-se novos sentidos para o escrito.

Os estudantes puderam ler em um ambiente (extra)escolar, posicionando-se de forma ativa, pois exerceram a liberdade de selecionar e sugerir obras, além de negociar com a professora suas leituras: o tempo de ler, os gêneros, a continuidade ou não da leitura etc. Assim, as crianças selecionavam os livros que iriam ler, anotavam em um caderno de controle, discutiam se poderiam ou não trocar de livro nas próximas semanas, de acordo com o ritmo de cada criança e, no ato da troca, a pesquisadora conversava com os estudantes ou anotava em seus diários recados sobre o que tinham lido e registrado.

As três ações de leitura alvitradas, que em conjunto buscaram desenvolver a autonomia leitora dos sujeitos, ocorreram de maneiras distintas, sendo que a primeira etapa das Oficinas de estratégias de leitura aconteceu no primeiro semestre do ano letivo, no período de março, abril e maio, porque desejávamos que as crianças entendessem as estratégias de leitura e como utilizá-las, e a segunda etapa se deu nos meses de agosto, outubro e novembro, após discutirmos a necessidade de retomar as estratégias, em razão de averiguarmos que alguns alunos ainda não tinham se apropriado delas.

Já no Clube do Livro, fizemos a leitura da obra *Chapeuzinho Adormecida no País das Maravilhas* (2010), de Flávio de Souza, nos meses de outubro e novembro, conforme o cronograma proposto por nós.

As retiradas dos livros do Baú de leitura se sucederam no segundo semestre do ano letivo de 2015, do período de agosto a dezembro, uma vez que fomos coletando os

dados relativos aos livros que os discentes queriam ler; além de observar o desenvolvimento da formação leitora deles.

A introdução das múltiplas ações de leitura foi feita paulatinamente, de acordo com o desenvolvimento apresentado pelas crianças e levando em consideração atividades regulares da escola e presentes no plano de ensino da instituição escolar. Outro ponto que gerou a introdução das ações em momentos distintos, foi o fator financeiro, pois em alguns momentos não tínhamos dinheiro para comprar os livros, por isso, as ações foram implementadas desta forma.

Em alguns momentos, as ações se deram de forma isolada, como a primeira rodada das oficinas; em outros, aconteceram simultaneamente, visando a retomar dificuldades ou atender as crianças que não haviam se apropriado das estratégias de leitura.

A pesquisa-ação, segundo Tripp (2005), ao mesmo tempo em que altera o que está sendo pesquisado, é limitada pelo contexto e, por isso, muitas vezes a pesquisa sofreu interrupções por causa de atividades externas ao ambiente escolar, as quais acarretaram mudanças em cronogramas ou o atraso, provocando dificuldades em colocá-la em prática. Todo professor inserido no ambiente escolar conhece essas dificuldades, pois muitas vezes surgem atividades não programadas anteriormente pelo professor, como por exemplo, a utilização das instalações da unidade escolar investigada como alojamento para atletas em jogos estaduais. Outras mudanças foram decorrentes de problemas internos, tais como a falta de horário para o uso da sala de vídeo para a realização das oficinas nas datas programadas, ou a quebra do único datashow da escola, que interferiram no andamento da pesquisa, gerando atrasos e/ou interrupções esporádicas na coleta de dados.

Os materiais procedentes das ações de leituras propostas por nós, nesta investigação, constituíram o *corpus* analisado, sendo que, em virtude do grande volume de material coletado, foi necessário identificar os momentos mais significativos para compreender questões referentes ao ensino e à aprendizagem de leitura, revelados nos escritos e nas respostas dadas pelos alunos, nas produções durante as oficinas, nos diários e gráficos organizadores; bem como nas falas entre as crianças ou delas com a pesquisadora, que constituíram ocasiões de interação e/ou mediação.

Dessa maneira, salientamos que trouxemos apenas uma parte desses dados nesta tese, em face de nossa seleção daquilo que poderia contribuir para responder ou gerar reflexão sobre os questionamentos levantados e objetivos estabelecidos, através dos estudos abordados por nós.

Mediante aos dados coletados e aos construtos teóricos adotados, organizamos nossa tese em quatro capítulos, que subdividem-se em três subtítulos diferentes. No primeiro momento de cada capítulo fizemos a introdução e discussão dos aportes teóricos que embasaram nossas reflexões. Na segunda parte do capítulo descrevemos como cada ação foi oferecida aos discentes; e no último item, apresentamos os resultados e reflexões realizadas a partir dos dados elencados.

No primeiro capítulo, ponderamos sobre a trajetória inicial da presente pesquisa, as teorias que embasaram nosso trabalho, ao longo da produção escrita e, também, descrevemos o caminho metodológico selecionado e percorrido por nós. Introduzimos as múltiplas ações de leitura denominadas de “Oficina de estratégias de leitura, Clube do livro e Baú de leitura” e suas concepções; e a forma que as três interligadas poderiam vir a contribuir para a formação de leitores autônomos.

Já no capítulo segundo, centramos nossas discussões nas “Oficina de estratégias de leitura”, cujas atividades pautaram-se na metodologia de ensino das estratégias americanas de leitura, introduzidas no Brasil por Souza (2010) e colaboradores. Primeiramente, apresentamos o aporte teórico relativo as estratégias de leitura, introduzindo a definição e a relevância de cada uma das estratégias. Em seguida, descrevemos cada uma das oficinas trabalhadas com discentes e por último apresentamos nossas reflexões por meio dos dados analisados dos instrumentos elegidos por nós.

No terceiro capítulo, apresentamos o Clube do livro, que baseou-se na leitura compartilhada e no intercâmbio de opiniões. Nessa ação, os discentes leram em casa, nos meses de outubro e novembro, durante cada semana, o mesmo capítulo da obra *Chapeuzinho Adormecida no País das Maravilhas*, de Flávio de Souza (2010), publicada pela Editora FTD, e adquiridos por nós com recursos próprios e discutiam em sala os significados e pensamentos deles durante a leitura. Iniciamos com a apresentação da teoria. Depois, descrevemos a ação proposta e por último apresentamos nossas reflexões através dos dados coletados e escolhidos por nós.

No quarto capítulo, descrevemos a ação designada de Baú de leitura, a qual se constituiu na organização de uma biblioteca na sala de aula, cujos livros foram comprados por nós sem financiamento. Conforme selecionamos os dados e iniciamos as análises foram realizadas, nos deparamos com um grupo de estudantes que não liam e se envolviam nesta ação, por isso neste capítulo abordamos os tipos de leitores, sendo eles: o básico, o competente, o leitor como referente do texto e o implícito (FILLOLA, 2007) e o relutante (JOBE; DATON-SAKARY, 1999). Apresentamos primeiramente a base

teórica adotada por nós. Posteriormente, descrevemos o desenvolvimento da ação e depois expusemos nossas reflexões a partir dos dados coletados e selecionados por nós.

Ressaltamos que, no decorrer de todos os capítulos, nós expusemos os dados selecionados e os debatemos, com base no aporte teórico escolhido, visando, assim, a analisar de forma qualitativa as relações detectadas no processo de formação leitora, por meio das múltiplas de ações de leitura sugeridas. Nós introduzimos também dados quantitativos que nos auxiliaram nas reflexões relativas a pesquisa.

Encerramos o presente capítulo, após discutirmos a trajetória inicial da pesquisa, quando igualmente debatemos as teorias que embasaram nossas concepções e apresentamos o caminho metodológico percorrido por nós, até o presente. A partir deste ponto, introduziremos o segundo capítulo e aprofundaremos a ação, designada por nós, Oficinas de estratégias de leitura.

2 - A MEDIAÇÃO: ESTRATÉGIAS DE LEITURA

2.1 – Nas trilhas das estratégias de leitura

Ao abordarmos as estratégias de leitura, o faremos a partir dos estudos de Solé (1998), Owocki (2003), Harvey e Goudvis (2007), Keene e Zimmerman (2007), Girotto e Souza (2010) e Miller (2013) que têm demonstrado que ler é um ato que vai muito além do decodificar símbolos, pois a leitura pressupõe a capacidade do sujeito de interpretar a informação recebida, estabelecendo conexões entre os conhecimentos que ele possui com aqueles que estão em construção. Nesse sentido, afirmamos que a leitura não é uma atividade natural e inerente ao ser humano, isto é, nós não aprendemos a ler espontaneamente, mas através de um ensino intencional e sistemático que se dá na escola.

Entendemos, portanto, que é função da instituição escolar intervir e ampliar os conhecimentos prévios dos educandos, apresentando caminhos para que os estudantes adentrem mais profundamente os textos, uma vez que os “[...] livros, como os fatos, jamais falam por si mesmos. O que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola.” (COSSON, 2006, p. 26).

A leitura é vista por nós, por conseguinte, como um processo que envolve várias ações, nas quais os alunos atribuem sentido ao texto, através de seus engajamentos cognitivos e das experiências deles. Assim, há a necessidade de intervenção e orientação docente, para que haja a construção de significados por parte dos estudantes, pois o papel do professor é de ser “[...] o incentivador da leitura e, portanto modelo de leitor apaixonado pelo livro, por um lado, e o de mediador das atividades de compreensão do texto, por outro.” (KLEIMAN, 2002, p. 26).

Dessa forma, a leitura para nós é concebida como o resultado de um processo no qual interagem os aspectos textuais com os conhecimentos e experiências acumulados pelo leitor, que são acionados na leitura, pois ele utiliza processos mentais para compreender os documentos escritos, posto que o sujeito, no ato de ler, mobiliza procedimentos conscientes ou inconscientes, de sorte a decodificar, compreender e interpretar o texto e resolver os problemas que encontra (MENEGASSI, 2010).

Segundo Kleiman (1996, 2013a, 2013b), a leitura requer das pessoas o emprego de estratégias, que são “[...] as operações regulares para abordar o texto” (KLEIMAN, 2013b, p. 74) e que se dividem em dois tipos diferentes: o primeiro é denominado estratégias de leitura cognitivas, e o outro, metacognitivas (KLEIMAN, 1996, 2013b).

As estratégias cognitivas são aquelas ações inconscientes e automáticas realizadas pelo leitor, para atingir seu objetivo de leitura, isto é, o conhecimento no qual o sujeito não utiliza “[...] reflexão nem controle consciente” (KLEIMAN, 2013b, p. 75) daquilo que está lendo; elas se referem ao processamento linguístico da língua.

Já o segundo tipo destacado, ou seja, as estratégias metacognitivas, se distinguem por serem 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, 2013b, p. 74) e que envolvem “[...] a elaboração de objetivos de leitura, a ativação de conhecimentos prévios e a formulação de hipóteses” (KLEIMAN, 2002, p. 38), a fim de que consigamos compreender o texto. Nessa perspectiva, as estratégias metacognitivas supõem que o indivíduo consiga realizar comportamentos desautomatizados, porque, no decorrer de sua leitura, ele se volta para si mesmo e se concentra, não no conteúdo do documento lido, porém, nos processos que conscientemente emprega para chegar ao conteúdo, checando ao longo do ato de ler se houve ou não compreensão.

Leffa (1996) acrescenta que as estratégias cognitivas pressupõem inconsciência do processo, não do resultado, uma vez que, segundo o autor, o critério ideal para classificar as atividades cognitivas e metacognitivas seria o tipo de conhecimento usado para executar a atividade, que ele chama de conhecimento declarativo e conhecimento processual. O conhecimento declarativo “[...] envolve apenas consciência da tarefa a ser executada. O indivíduo sabe o que tem que fazer e é capaz de fazê-lo” (LEFFA, 1996), e Brown (apud LEFFA, 1996) classifica as seguintes atividades como cognitivas e, conforme salienta Leffa (1996), elas não estariam abaixo do nível da consciência:

- Responder a perguntas de compreensão sobre um determinado texto (1996, p. 48) – ler questões sobre um texto, como, por exemplo, uma fábula, e respondê-las;
- Procurar o significado de uma palavra no dicionário. (1996, p. 48) – consultar o dicionário, utilizando a ordem alfabética e os conhecimentos sobre o gênero para encontrar um verbete solicitado;

- Relacionar uma informação nova com uma informação dada anteriormente. (1996, p. 48) – tangenciar uma informação sobre o Projeto Tamar com o texto “A lebre e a tartaruga”.
- Fazer o esquema de um texto (1996, p. 48) – anotar as informações importantes relativas a um texto instrucional, em forma de esquema, quadro ou mapa conceitual.
- Reordenar os acontecimentos de uma narrativa. (1996, p. 48) - através de imagens ou oralmente, ao recontar uma história.
- Relacionar um fato do texto a uma imagem visual (1996, p. 48) – uma história com as ilustrações;
- Identificar as palavras-chave de um parágrafo. (1996, p. 48) – para congregar o tema ou assunto do texto, a partir de palavras mais importantes;
- Usar o contexto para descobrir o significado de uma palavra desconhecida (1996, p. 48) – no decorrer da leitura, inferir o significado, com base no contexto em que a palavra se encontra.
- Fazer uma paráfrase de um texto de difícil compreensão para entendê-lo melhor (1996, p. 48) – reescrever o texto, em função dos próprios conhecimentos do leitor.

Resumidamente, podemos dizer que as estratégias cognitivas permitem a leitura rápida e consciente, entretanto, a apreensão do texto fica prejudicada, quando o leitor está com problemas de compreensão.

O segundo tipo de conhecimento é denominado processual, por Leffa (1996), e pertence ao domínio das atividades metacognitivas, pois envolve não apenas a consciência da tarefa a ser executada, mas a consciência da própria consciência.

Essa avaliação pressupõe tanto o produto do conhecimento quanto o controle do próprio processo, quer dizer, o sujeito não tem apenas consciência da resolução da tarefa, mas também a consciência do processo que deve seguir para chegar ao resultado. Assim, uma das características da estratégia metacognitiva é o fato de possibilitar a regulação da atividade, por parte de quem efetua a tarefa, permitindo ao leitor selecionar, avaliar, persistir ou abandonar a leitura, de acordo com suas necessidades, através da modificação da execução da tarefa.

Brown (1980 apud LEFFA, 1996, p. 46) define metacognição como um conjunto de estratégias de leitura que se caracteriza pelo “[...] controle planejado e deliberado das atividades que levam à compreensão.” Entre essas atividades, destacam-se:

- Definir o objetivo de uma determinada leitura (LEFFA, 1996, p. 46) – saber que lerá uma lista telefônica, porque precisa de um número de telefone específico.
- Identificar os segmentos mais e menos importantes de um texto (LEFFA, 1996, p. 46) – os elementos mais importantes de um conto ou de um texto informativo;
- Distribuir a atenção, de modo a se concentrar mais nos segmentos mais importantes. A importância de um segmento pode variar de um leitor para outro, de uma leitura para outra (LEFFA, 1996, p. 47) – de acordo com o objetivo da leitura, define-se o que é preciso procurar.
- Avaliar a qualidade da compreensão obtida da leitura (1996, p. 47) – retomar a leitura, voltar no texto ou continuar a ler são decisões relativas ao entendimento do leitor.
- Definir se os objetivos de uma determinada leitura foram alcançados (1996, p. 47) – refletir se o leitor atingiu ou não os objetivos propostos para a leitura.
- Tomar as medidas corretivas, quando falhas na compreensão são detectadas (1996, p. 47) – solicitar auxílio de alguém ou de outros portadores, quando necessário.
- Corrigir o rumo da leitura, nos momentos de distração, divagações ou interrupções (1996, p. 47) – constatar que divagou e retomar o ponto em que a confusão ocorreu.

Resumidamente, as estratégias metacognitivas possibilitam que o sujeito tenha consciência do resultado da tarefa e do processo que ele deve seguir, para chegar à compreensão.

Acreditamos, assim, que não se pode restringir o ato de ler à mera decodificação, porque ler é um processo que envolve uma série de ações mentais, ou seja, o leitor adota várias estratégias de leitura, que são “[...] procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança.” (SOLÉ, 1998, p. 69-70). Assim, se as estratégias são procedimentos, então os mesmos são conteúdos de ensino; por esse motivo, é possível e “[...] é preciso ensinar estratégias de compreensão dos textos” (SOLÉ, 1998, p. 70) na escola, por meio de um ensino sistematizado e elaborado por um profissional da educação, quer dizer, pelo professor.

Essas estratégias possibilitam ao leitor, no decorrer de sua leitura, fazer uso de uma mentalidade estratégica, que é a “[...] capacidade de analisar e representar os problemas e a flexibilidade para encontrar soluções” (SOLÉ, 1998, p. 70), já que ela permite ao sujeito identificar o equívoco na compreensão de um texto e, diante disso,

saber o que ele deve fazer para corrigi-lo. São as estratégias metacognitivas, então, que levam o sujeito a controlar as suas ações, durante a realização das leituras, isto é, planejar, monitorar, analisar, revisar e avaliar se as estratégias usadas foram as melhores para aquela situação de leitura específica.

Enfatizamos que 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, 2013b, p. 46) e evitam que o professor forneça aos estudantes mais uma série de atividades que tornam a compreensão do texto mais difícil, ao invés de auxiliá-lo no processo de entendimento.

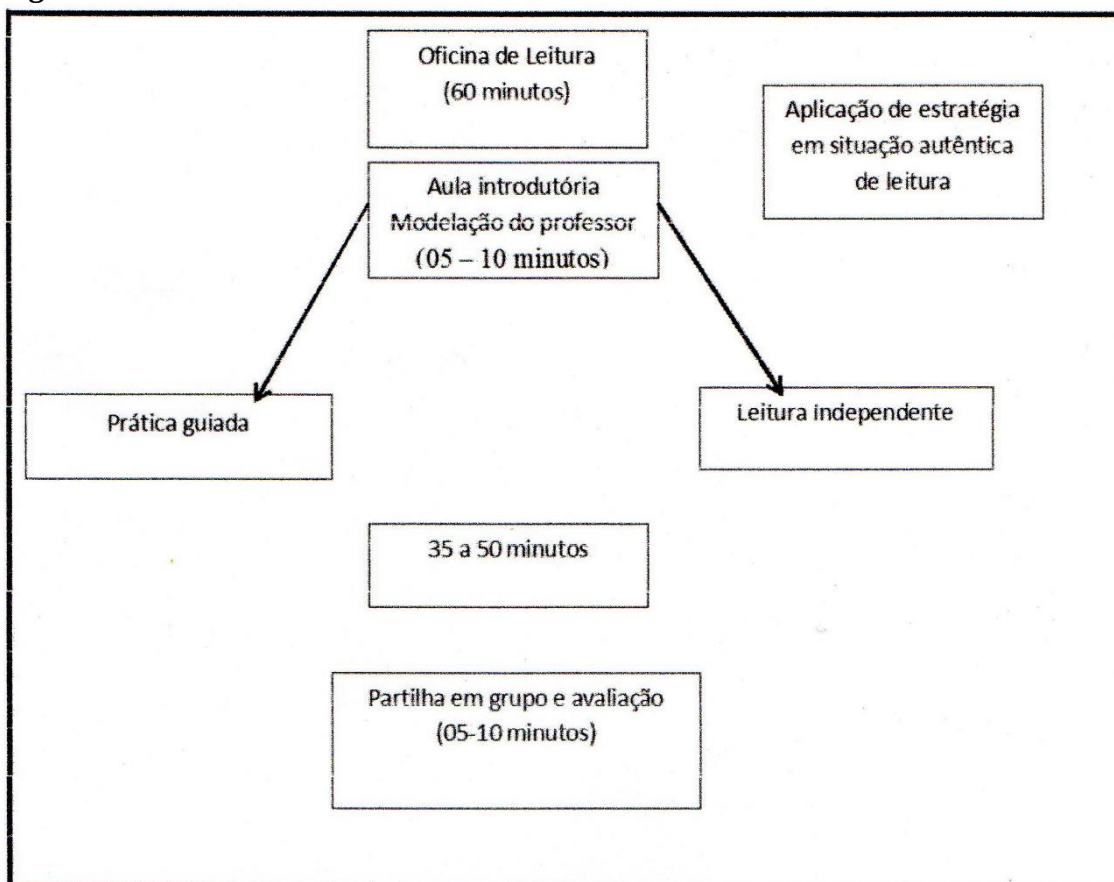
Dentre os dois tipos de processos cognitivos citados anteriormente, nossos estudos focaram nas estratégias metacognitivas, pois visávamos ao desenvolvimento da consciência dos processos de leitura empregados pelos alunos e que os mesmos conseguissem controlar esses processos, porque “[...] o ensino de estratégias de compreensão devem ser realizada de forma explícita ao leitor iniciante visando que os alunos pensem sobre o seu próprio pensamento e entendam como eles leem” (HARVEY; GOUDVIS, 2007, p. 26, tradução nossa), de sorte que o ensino da metacognição amplia o conceito de consciência e controle do ato de ler. Segundo Harvey e Goudvis (2007), no ato de ler, a compreensão pode ser afetada e, se o leitor for proficiente, nesse momento, seus mecanismos mentais lhe dão um “sinal” consciente de seu não entendimento, o que acarreta a capacidade do sujeito de identificar o problema e corrigi-lo.

Logo, concordamos com os autores, pois as estratégias de leitura metacognitivas possibilitam ao leitor o monitoramento do seu próprio processo cognitivo, estimulam pensamentos conscientes para constatar como está a sua compreensão, posto que as mesmas desenvolvem, no sujeito, a consciência sobre o seu próprio ato de ler, adquirindo diferentes ações sobre o procedimento de leitura, como, por exemplo, verificando que seu conhecimento prévio é importante para o entendimento da leitura e que a compreensão ocorre antes, durante e depois do ato de ler, conforme destaca Isabel Solé (1998).

Giroto e Souza (2010) chamam de *Oficinas de estratégias de leitura*, tendo como base a metacognição e pautadas nos estudos de Harvey e Goudvis (2007). Nesse sentido, têm-se os momentos dirigidos pelos professores e reservados para o ensino do ato de ler, no qual os alunos têm contato com as estratégias de leitura e cuja aprendizagem é acompanhada por meio de diferentes registros na sala de aula. Essa metodologia apresenta o desenvolvimento das estratégias de compreensão, a saber: “[...] fazer conexões,

inferências, visualizações, questionamentos, sumarizações e sínteses.” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 65). Ainda de acordo com as autoras, há uma estratégia essencial para a compreensão leitora, que é a ativação dos conhecimentos prévios.

Figura 2 – Modelo de estrutura de uma oficina



Fonte: Girotto; Souza (2010, p. 61)

A parte prática desta ação basear-se-á no trabalho de Girotto e Souza (2010), que propõe o ensino de estratégias de leitura através de quatro etapas: modelagem/aula introdutória, prática guiada, leitura independente e avaliação.

De acordo com as autoras mencionadas, a primeira atividade de oficina de leitura é denominada *aula introdutória*, na qual o docente faz uma instrução explícita e curta, apresenta aos alunos uma ou duas estratégias de compreensão do texto de forma direta, demonstrando como um leitor proficiente faz uso dela efetivamente. O professor modela em voz alta os pensamentos que passam por sua mente, revelando às crianças os seus raciocínios para compreender o escrito.

Em seguida, Girotto e Souza (2010) descrevem o período no qual o educador e os discentes colocam em prática a estratégia. Esse momento divide-se em duas etapas:

prática guiada e leitura independente. A *prática guiada*, como o próprio nome indica, caracteriza-se quando o docente, por ser o leitor mais experiente, orienta os estudantes individualmente ou em grupos, ensinando-os a utilizar de forma independente a estratégia estudada. Já a *leitura independente* é o momento no qual o educando coloca em prática as estratégias explicitadas pelo docente.

A etapa final das oficinas de leitura é a avaliação e a conversa em grupo sobre o texto lido, porque “[...] o professor precisa ainda retomar o processo de leitura a fim de verificar o quê, para quê, como e em que momento os alunos utilizaram a referida estratégia de leitura.” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 63). Assim, esse instante serve para que o educador possa avaliar se os objetivos propostos para a atividade foram alcançados, através da recepção dada pelos discentes e o envolvimento dos mesmos, no momento da leitura. Destacamos que, na avaliação, o docente pode adotar alguns recursos avaliativos, como cartazes, gráficos organizadores etc., com o objetivo de que os estudantes possam tomar “[...] consciência da estratégia mobilizada na compreensão.” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 63).

Resumidamente, de acordo com Harvey e Goudvis (2007), nas oficinas, primeiramente o docente deve explicar aos estudantes em que consiste a estratégia com que vão trabalhar. Depois, o professor deve modelar para eles, pensando em voz alta, como usar a estratégia. Logo após, os educandos colocam em prática a estratégia, com a supervisão e ajuda do docente. E, por último, os discentes empregam a estratégia em diferentes textos e situações de leitura, com o apoio do educador.

Desse modo, as oficinas se caracterizam pela alternância de momentos de leitura individual com momentos de leitura partilhada, nos quais o professor, enquanto leitor mais experiente, mostra aos menos experientes como ele emprega as estratégias de compreensão, isto é, ele torna visível aos leitores iniciantes os processos de compreensão que emprega conscientemente. Em seguida, o sujeito que utiliza suas estratégias metacognitivas auxilia os menos experientes, em situações de leitura individuais ou em grupos, a fazer uso da estratégia; e, para finalizar, os sujeitos buscam aplicar suas estratégias de maneira autônoma.

Nós optamos por essas estratégias, pois elas possibilitam o ensino propriamente dito da leitura, uma vez que a estrutura das oficinas requer um docente que demonstre ao educando como ele lê, quais estratégias e pistas utilizar e como recorrer constantemente ao seu conhecimento prévio, a fim de compreender o ato de ler, ou seja, realmente há a sistematização do ensino de leitura.

Inicialmente, quando selecionamos as oficinas, pensamos em apenas uma etapa da intervenção, conforme o modelo apresentado no Figura 2 (p. 44). Entretanto, ao introduzirmos a primeira oficina, constatamos que o tempo estipulado para duração da atividade, não era condizente com o trabalho proposto para o ensino de estratégias de leitura americanas. Por esse motivo, o primeiro problema enfrentado foi a necessidade de adaptar o trabalho com a nossa realidade, e esse fato exigiu de nós, enquanto pesquisadores, um olhar mais flexível e autônomo perante a dificuldade inicial.

Na verdade, mesmo após a expansão do tempo de duração das oficinas de estratégias de leitura, por Girotto e Souza (2010), no Brasil, no momento da prática de nossa pesquisa, percebemos que o tempo previsto ainda não era suficiente para a realização das atividades propostas, uma vez que encontramos alguns obstáculos que impediram que as crianças se apropriassem das estratégias de leitura, de acordo com a proposta das autoras aludidas.

O primeiro empecilho encontrado por nós foi a falta de experiência anterior dos estudantes com as ações cognitivas exigidas, visto que o ensino de língua portuguesa na rede municipal e, mais especificamente, na unidade escolar na qual a pesquisa ocorreu, na maior parte das vezes se baseia principalmente em propostas dos livros didáticos, nos quais “[...] o texto é apenas pretexto para o ensino de regras sintáticas, isto é, para procurar adjetivos, sujeitos ou frases exclamativas.” (KLEIMAN, 2013b, p. 25).

Conforme Regina Zilberman (2009), o livro didático passou por diversas mudanças, no decorrer das últimas décadas, no entanto, sua função não se alterou, porque continua a servir para “[...] acompanhar o estudante durante o transcurso das atividades discentes, servindo como depósito de informações e exercícios.” (ZILBERMAN, 2009, p. 34). Dessa forma, o foco no manual didático é o estudo dos aspectos estruturais da língua. Além disso, de acordo com a autora, o uso do manual didático impossibilita que o discente faça diferentes interpretações, posto que ele traz um único sentido para o texto, anulando o diálogo entre o leitor e a obra.

A leitura é uma atividade complexa, porque ela não se caracteriza apenas por ser a “[...] extração da mensagem através do domínio das palavras” (KLEIMAN, 2013b, p. 27), mas é considerada uma atividade cognitiva e social, na qual o leitor produz significação a partir das relações que estabelece entre as informações do texto e suas experiências, integrando a nova informação aos seus conhecimentos anteriores. Logo, o ato de ler se especifica como uma atividade cognitiva, já que pressupõe que, no ato da leitura, as pessoas executam várias operações mentais, as quais vão além do ato de

decodificar, e utilizam estratégias inconscientes e conscientes, para compreender o documento escrito.

Um segundo ponto que dificultou a realização das atividades pelas crianças foi a extensão dos textos escolhidos: em virtude da adoção dos livros didáticos pelos docentes, os estudantes constantemente têm contato com textos fragmentados ou curtos, que constituem o manual didático. Ora, se o foco do trabalho de leitura do docente é o livro didático, e este apresenta textos fragmentados ou de curta extensão, os alunos não conseguem ler um texto de “fôlego longo” – ou até o fazem, mas levam muito tempo para isso, o que inviabiliza o trabalho no tempo proposto por Girotto e Souza (2010). Nesse sentido, optamos pela divisão da oficina em mais dias e aumentamos o horário de trabalho com a mesma.

O terceiro fator que prejudicou a introdução das oficinas foi a prática de leitura “inocente” (JOUVE, 2002, p. 28), recorrente nas salas de aulas; nesse caso, o ato de ler se restringe somente a uma primeira leitura, que ocorre a partir do desenvolvimento linear do texto. Nessa perspectiva, a escola vem transmitindo, ao longo da história, a ideia de que ler é oralizar qualquer tipo de texto escrito, sem descolar-se dele e sem cometer equívocos, isto é, o bom leitor é aquele sujeito que lê o texto do início ao fim continuamente e sem suspensões. Segundo Jouve (2002), esse tipo de leitura é necessário na escola, contudo, não deve ser o único, porque, para que o entendimento seja possível, faz-se necessário que o indivíduo leia o documento diversas vezes, quer dizer, é imperiosa a prática de leitura pautada também na releitura, possibilitando ao sujeito explorar o texto, avançar e retroceder à vontade, de sorte a encontrar ou retificar informações. Entretanto, a prática da releitura, de acordo com o autor, ainda não é usual nas salas de aula.

Michel Charles (apud JOUVE, 2002, p. 31) afirma que o texto é “uma máquina de produzir leituras”; assim, para que as diversas leituras possam nascer de um mesmo leitor ou de diferentes sujeitos, é preciso que quem esteja em contato com o documento o releia quantas vezes forem possíveis e necessárias, pois é pelo movimento destas leituras que leitor construirá diversas conexões.

Segundo Jouve (2002), se a obra foi minimamente bem construída, ela necessitará de releitura, porque, para que certas passagens das publicações sejam apreciadas e até compreendidas, o leitor precisa fazer quantas releituras ele achar mister, pois “[...] é preciso ler para formar leitores e escritores, mas principalmente é preciso reler, conversar, pensar, discutir, ensaiar, brincar e analisar [...] e voltar a fazê-lo muitas vezes.” (GOLDIN apud LERNER, 2002, p. 14).

Nesse sentido, para reduzir o impacto desses obstáculos que citamos até aqui, nós refletimos e decidimos retomar com as crianças as estratégias de leitura apresentadas antes, de sorte a promover a tomada de consciência dos alunos em relação aos procedimentos mentais envolvidos no ato de ler.

Em virtude das situações expostas anteriormente, aproveitamo-nos do fato de a pesquisadora ser também a docente da turma, e expandimos o horário de duração para 120 minutos e a realização das oficinas para dois dias na semana, pois nos dispusemos a tentar formar leitores estratégicos e conscienciosos.

Além disso, introduzimos na estrutura original das oficinas americanas o aporte teórico de Isabel Solé (1998), no qual a autora sustenta que o processo de compreensão acontece por meio das estratégias que são usadas alternadamente ou mesmo pelo leitor, em três momentos: antes, durante e depois da leitura. Por isso, propomos situações nas oficinas nas quais as crianças expandiam o processo de entendimento em situações de pré-leitura, ao longo da leitura e após a leitura, como, por exemplo, a inserção de gráficos organizadores no decorrer do ato de ler.

Um gráfico organizador é, de acordo com Bromley, De Vitis e Modlo (1995), a representação visual do conhecimento, pois se trata de uma forma de estruturar e organizar informações, demonstrando ao leitor que existem relações entre os fatos, conceitos e ideias presentes no texto. Ainda segundo as autoras, o gráfico organizador promove um aprendizado ativo, porque orienta o pensamento do aluno, à medida que os leitores se apropriam da linguagem, visto que conseguem refletir sobre “[...] como eles leem, conversam, ouvem, pensam e escrevem. E ainda exige que os alunos se envolvam com a informação e lidem com o que sabem e não sabem.” (BROMLEY; DE VITIS; MODLO, 1995, p. 6).

Os gráficos organizadores (também denominados mapas conceituais e mapas mentais) são uma maneira de apresentar e organizar informações, utilizando-se de desenhos. Eles auxiliam o discente a sintetizar várias informações textuais, as quais, principalmente para o leitor iniciante, pareçam desarticuladas em uma imagem ou tabela, de modo a simplificar a leitura.

Quando a criança usa o gráfico organizador, ela precisa encontrar as relações entre os itens do texto e refletir sobre os significados relacionados a cada um deles (BROMLEY; DE VITIS; MODLO, 1995). Ademais, o aluno deve também priorizar as informações e determinar quais partes do documento são essenciais para a compreensão do texto.

Além de todas as modificações e adaptações realizadas por nós, que citamos antes, cabe-nos aqui salientar que toda e qualquer metodologia introduzida na sala de aula apresenta problemas e, para debater de forma consciente a metodologia de estratégias de leitura, não podemos nos abster de discutir reflexivamente sobre as dificuldades com as quais nos deparamos, ao longo dessa primeira ação de leitura proposta aos estudantes, para que os docentes que venham a adotar essa prática já estejam conscientes e possam, assim refletir, e quiçá, superar as dificuldades que encontramos, ao trabalhar com as estratégias de leitura.

Quando iniciamos as Oficinas de estratégias de leitura, notamos que o conhecimento prévio é fundamental para que haja a compreensão da leitura por parte do leitor, assim como para que não haja. Outros autores, como Kleiman (1996, 2013a, 2013b) e Solé (1998), destacam esse fato, entretanto, ficou visível para nós, no decorrer da investigação, o quanto as diferenças entre os conhecimentos prévios dos sujeitos pode vir a ser um fator prejudicial ou benéfico para a compreensão leitora.

Segundo Hirsch Junior (2003), os docentes precisam ter uma atenção especial, quando trabalham com estratégias de leitura, pois, de acordo com o autor, quando os docentes embasam seus trabalhos nesta metodologia, muitos focam principalmente no ensino das estratégias - nomenclatura, definição e características - e isso faz com que a visão dos professores sobre a incompreensão no ato de ler seja equivocada, porque questionam se a criança se apropriou ou não das estratégias de leitura e acabam não refletindo sobre a influência dos conhecimento prévios dos estudantes, no processo de atribuição de significado ao documento lido.

Dessa forma, reafirmamos que o sentido de um texto varia de leitor para leitor, porque não se trata de “[...] tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas [de] uma construção que envolve o texto e os conhecimentos prévios do leitor”, como postula Solé (1998, p. 22). É esse conhecimento produzido social e culturalmente que o estudante utiliza, na construção do sentido atribuído ao escrito com o qual ele tem contato, discutindo com o texto, questionando seu sentido e atualizando sua “biblioteca” (GOULEMOT, 2001), o seu “repertório de leitura” (SILVA, 2002; COSSON, 2006). Esse fator possibilita ao docente intervir no processo de formação leitora de seus educandos, com o seu trabalho, uma vez que os educadores podem propor, na escola, ações sucessivas e programadas, com o intuito de ampliar gradativamente o conhecimento prévios dos leitores.

Conforme Hirsch Junior (2003), quanto mais conhecimento prévio um sujeito possuir sobre o tema a respeito do qual lerá, melhor será sua compreensão, uma vez que ele terá informações suficientes em relação ao texto para entendê-lo. Ele afirma ainda que todo texto é composto por diversos espaços em branco, por isso, apresenta diferentes níveis de compreensão. Nesse sentido, podemos sustentar que o significado do documento escrito é preenchido pelo leitor, no ato da leitura, pois ele se apropria – ou não – tanto das palavras explícitas quanto do não dito no texto.

Assim, o autor supracitado defende que o docente pode usar o tempo pedagógico não somente para fazer atividades sobre as estratégias, mas também para fornecer leituras que ampliem os conhecimentos anteriores dos alunos e provoquem uma expansão sistemática do crescimento de conhecimentos prévios, por meio de textos que gerem oportunidades para o leitor aprender um vocabulário potencialmente mais rico (KLEIMAN, 1996, 2013a, 2013b), de acordo com o contexto no qual a criança se encontra.

Logo, temos que repensar as ações de leitura propostas aos discentes em sala de aula, para introduzir práticas que visem ampliar os conhecimentos prévios dos estudantes, pois esses conhecimentos são fundamentais para a compreensão do texto. De nosso ponto de vista, trata-se de um novo desafio, ao pensar sobre as estratégias de leitura, isto é, quais atitudes e ações o professor tomará, para que as crianças consigam se apropriar de forma mais igualitária dos sentidos do texto.

Resumidamente, podemos afirmar que o processo de compreensão da leitura depende em grande parte do conhecimento prévio e das experiências do leitor e também das particularidades do contexto da leitura além, é claro, das estratégias utilizadas pelo sujeito para compreender o texto.

Tendo recorrido sobre os princípios que sustentam a metodologia de ensino selecionada para esta ação do trabalho, apresentamos, a seguir, a metodologia das oficinas americanas com as crianças envolvidas nesta pesquisa.

2.2 – Um convite para a compreensão

Ao optarmos pela metodologia das Oficinas de estratégias de leitura, salientamos que, segundo Harvey e Goudvis (2007), as estratégias podem ser apresentadas aos

discentes da forma que o educador achar mais conveniente, uma vez que não há uma sequência fixa para ensiná-las, pois o importante é que as crianças utilizem-nas de maneira flexível, de acordo com as exigências dos textos e as tarefas com as quais se defrontarão.

Nessa perspectiva, reiteramos que a ordem das estratégias trabalhadas por nós e elencadas, no quadro a seguir, é de nossa inteira responsabilidade, isto é, somos os responsáveis pela seleção, sequência e introdução das atividades elaboradas para os discentes. Outra característica das estratégias americanas de leitura é que o docente deve

[...] introduzir as estratégias uma de cada vez, entretanto precisamos incluir rapidamente estratégias adicionais a fim de que as crianças construam um repertório de estratégias e que elas possam utilizar esses procedimentos de forma flexível para compreender o que leem. (HARVEY; GOUDVIS, 2007, p. 34, tradução nossa)

Segundo Harvey e Goudvis (2007), as estratégias devem ser modeladas separadamente, pois os discentes, principalmente os mais novos, não conseguem lidar com todas as informações de uma vez, por isso, elas propõem a modelagem do professor em momentos distintos, com obras e atividades diversas sempre que os alunos não estiverem conseguindo utilizá-las de forma consciente, motivo pelo qual prezamos o máximo possível a premissa de trabalhar uma estratégia de cada vez.

Assim, conforme os sujeitos da pesquisa foram se apropriando e usando as estratégias já modelados por nós, introduzimos outras estratégias, para que os estudantes percebessem que um leitor proficiente faz uso de vários procedimentos mentais simultaneamente, quando está lendo.

Após destacar esses dois pontos relativos às estratégias de leitura, apresentamos os dados de cada oficina realizada, na qual inserimos as datas, as definições e os livros selecionados por nós para aplicar a estratégia estudada.

Na primeira etapa, nós propusemos um total de cinco oficinas, as quais se estenderam de março a maio do ano letivo de 2015 e se pautaram em obras de autores brasileiros, sendo a única exceção o clássico mundial *O Flautista de Hamelin*, usado na oficina que abrangeu a estratégia de questões ao texto.

Quadro 5 – Cronograma da 1ª Fase das Oficinas de estratégias de leitura

1ª FASE DE OFICINAS		
Data	Estratégia abordada	Obra selecionada
30/03/2015 31/03/2015	- Conhecimentos Prévios - Previsões (levantamento de hipóteses/checagem)	<i>O problema do Clóvis</i> , Eva Furnari

14/04/2015	- Conexão - Visualização	<i>O Príncipe Sapo do jeito que o príncipe contou</i> , Maurício Veneza
17/04/2015	- Visualização	<i>Procurando firme</i> , Ruth Rocha
05/05/2015	- Questões ao texto	<i>O Flautista de Hamelin</i>
12/05/2015 15/05/2015	- Inferência	<i>O caso da lagarta que tomou chá-de-sumiço</i> , Milton Célio de Oliveira Filho

Fonte: Elaborado pela própria autora.

A seguir, descreveremos as oficinas propostas realizadas com as crianças, ao longo do ano letivo de 2015, sendo que o objetivo da primeira oficina era ensinar as estratégias de conhecimentos prévios e previsões - levantamento de hipóteses e checagem, através da leitura do livro *O Problema do Clóvis*, de Eva Furnari (2003).

Iniciamos a leitura do volume pelo título e ilustrações da capa, os quais foram cobertos com tarjetas pretas. Conforme retirávamos cada tarja, fazíamos questões aos alunos, objetivando que eles levantassem hipóteses e ativassem os conhecimentos anteriores em relação à obra, pois, segundo Solé (1998), quando trabalhamos com estratégias de leitura, faz-se necessário que, antes de ler, o docente proponha atividades que possibilitem aos discentes fazer previsões sobre o que acontecerá. Dessa forma, modificamos a estrutura inicial da oficina, ao inserirmos momentos de reflexão antes da leitura, conforme estudos de Solé (1998).

Questionamos os estudantes sobre quais hipóteses eles levantaram, a partir do título da história e das perguntas realizadas por nós:

- Qual o título da história?
- Quem seria o Clóvis?
- Qual será o problema que o Clóvis tem?

Após anotar as respostas dadas pelos discentes para as perguntas feitas, deixamos registrado na lousa o que eles disseram, para que, depois, nós pudéssemos confirmar ou refutar as hipóteses suscitadas.

Figura 3 – Estratégia de Previsão: levantamento de hipóteses



Fonte: Capturada pelo fotógrafo⁹ do dia em 30/03/2015.

Em seguida, tiramos o pedaço de papel que cobria a personagem princesa, que estava na capa do livro, e pedimos que os alunos escrevessem em pedaços de papéis, que depois foram pendurados em fitas coloridas de um guarda-chuva, os questionamentos que propusemos, com o intuito de despertar os conhecimentos prévios dos estudantes:

- Que personagem é esse?
- Vocês conhecem alguma história que tenha esse personagem?
- Como é o jeito de ser dessa personagem, nas histórias que você conhece?

Solicitamos que os educandos anotassem em um papel o nome de uma princesa que conheciam e, em outro papel, as características psicológicas e físicas dela¹⁰. No final da história, nós discutiríamos com as crianças se a jovem da história lida possuía características semelhantes àquelas que elas citaram.

Posteriormente, nós fizemos a modelagem das três primeiras páginas da história e seguimos a leitura, realizando paradas ao longo do enredo, para que os estudantes emitissem em voz alta as previsões e as conexões realizadas. As previsões são os procedimentos usados pelos leitores no ato da leitura, sendo marcadas pelo lançamento de hipóteses (predição ou previsões), a partir do conhecimento prévio e suposições (ou

⁹ Os alunos revezavam-se na função de fotógrafos, sendo que, durante um período de tempo, crianças diferentes tiravam retratos da turma fazendo as atividades.

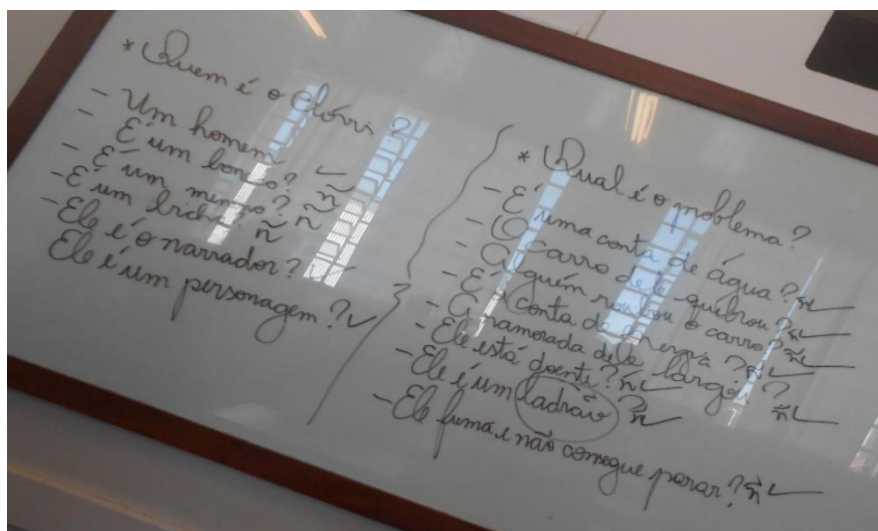
¹⁰ Conforme pronunciamos anteriormente, as análises dos dados referentes a essa ação encontram-se na terceira parte deste capítulo, denominada de *As conversas sobre as estratégias de leitura*.

inferências) que o leitor confirma ou refuta, ao revisar as hipóteses e inferências geradas por ele.

Após a leitura, retomamos a parte relacionada com a princesa e os discentes puderam observar e discutir se a personagem da obra tinha as características que eles atribuíram para ela. Em seguida, todos debateram se e como ela era, no enredo, levantando as diferenças entre aquelas que eles conheciam e a personagem da história.

Fizemos o mesmo procedimento de checagem de hipóteses no final da leitura, em relação ao personagem Clóvis e ao problema que ele poderia apresentar, durante a história. Depois, nós realizamos a avaliação, ao retomarmos as respostas dadas pelas crianças e discutirmos com elas sobre as hipóteses levantadas e se o que os estudantes disseram estava condizente ou não com o texto lido.

Figura 4 – Estratégia de Previsão – checagem de hipóteses



Fonte: Capturada pelo fotógrafo em 30/03/2015.

Ao analisarmos as respostas dos alunos, notamos que eles elencaram questões relativas ao cotidiano, como o possível problema de Clóvis: contas a pagar, roubo, tabagismo, etc. Neste sentido, as crianças não se reportaram a fantasia ou se deixaram levar pela imaginação, mas utilizaram elementos reais para pensar algo que faz parte da ficção.

Para trabalharmos a estratégia de visualização, propusemos duas oficinas com as obras *O Príncipe Sapo do jeito que o príncipe contou*, de Maurício Veneza, e *Procurando firme*, de Ruth Rocha. De acordo com Girotto e Souza (2010), a visualização é o processo

no qual o leitor cria ilustrações em sua mente, em relação à leitura das palavras presentes no texto:

Quando os leitores visualizam, eles constroem significado, ao criar imagens mentais. Nós descobrimos que, quando criamos cenários e figuras em nossas mentes enquanto lemos, aumentamos nosso nível de interesse e nossa atenção não se dispersa. Crianças mais novas aparentam ser capazes particularmente de sustentar um entendimento enquanto elas escutam ou leem histórias, geralmente “vivenciando através ou vivenciando nas” histórias que leram. (HARVEY; GOUDVIS, 2007, p. 18-19, tradução nossa)

Todavia, após a primeira oficina, constatamos, mesmo que de forma incipiente, o quanto a falta de conhecimentos prévios tinha interferido no processo de leitura das crianças; por esse motivo, repensamos como poderíamos trabalhar as oficinas de visualização de um jeito que realmente auxiliássemos os estudantes a criar ilustrações nas mentes deles que os ajudassem a entender o enredo.

Inicialmente, levamos os discentes para a sala de vídeo da escola e realizamos a modelagem, com a versão da história *O Príncipe Sapo*, presente no livro *O problema do Clóvis*. Antes da leitura, demonstramos imagens relativas aos trechos do livro, como, por exemplo, a floresta e a princesa, a fim de que as crianças pudessem usar essas figuras no ato da leitura, isto é, quando lessem o vocábulo *floresta*, as crianças teriam a ideia de como é uma floresta e poderiam utilizá-la para visualizar, durante a leitura.

Figura 5 – Imagem apresentada aos alunos para a visualização



Fonte: Imagem retirada da Internet: <https://www.google.com.br>. 12/04/2015.

A prática guiada realizou-se por meio de *slides* que reproduziam o enredo da obra *O Príncipe Sapo do jeito que o príncipe contou*, de Maurício Veneza. Nós lemos a história promovendo duas paradas no decorrer da leitura: a primeira ocorreu no trecho em que a princesa

beijou o sapo. Nesse momento, nós interrompemos a leitura e pedimos às crianças que levantassem hipóteses sobre o que achavam que aconteceria após o beijo.

A etapa da leitura independente aconteceu quando interrompemos a leitura do livro pela segunda vez e pedimos para as crianças que registrassem, por meio de um gráfico organizador, o final da história que elas tinham visualizado.

Em seguida, após os estudantes visualizarem o desfecho e desenharem no local indicado, nós encerramos a leitura. No momento da avaliação, cada criança apresentou oralmente para o grupo qual final tinha visualizado, enquanto mostrava para os colegas o desenho feito.

Ao verificar que muitos estudantes não aplicaram a estratégia corretamente, porque muitos não seguiram as pistas dadas pelo enredo da história, mas ficaram presos aos desfechos tradicionais dos contos de fadas, nós retomamos a estratégia de visualização, pois não tínhamos atingido o nosso objetivo de ensinar os alunos a usarem a visualização, e por isso elegemos a obra *Procurando firme*, de Ruth Rocha, para retomar a estratégia de visualização mais uma vez com os discentes.

Ressaltamos que a publicação da autora Ruth Rocha, denominada *Procurando Firme*, chamou a atenção dos educandos em virtude do humor presente no enredo, e a nossa atenção, enquanto educadores, porque o livro traz uma crítica às histórias de contos de fadas tradicionais, nas quais as princesas ficam enclausuradas em um castelo, esperando passivamente por um príncipe encantado para salvá-las.

Objetivando estimular as crianças para que visualizassem o enredo, nós não empregamos o material visual de apoio (*datashow*), como usamos na oficina anterior, ou seja, não usamos os *slides* e optamos por ler o livro em voz alta, para que os alunos imaginassem a história e utilizassem as pistas dadas pelo texto, no decorrer da leitura.

A fim de que os educandos não tivessem acesso às ilustrações da obra, nós escondemos com tarjas pretas o desenho da capa do livro, de modo que os estudantes empregassem o texto escrito que estavam ouvindo para visualizar – e não as imagens do volume.

Nós iniciamos a modelagem lendo o livro e anotando em *post its* as estratégias que empregávamos. Em seguida, lemos a obra na íntegra e observamos a reação das crianças no decorrer da leitura, como os comentários, os risos e até as expressões faciais, para detectar se elas estavam utilizando a estratégia de visualização.

Depois para prática guiada, fizemos a leitura independente, quando as crianças tiveram que desenhar em um gráfico organizador como era a princesa, na primeira parte

do enredo, e como ela ficou, depois das mudanças que ocorreram com a personagem. Para isso, fornecemos aos alunos trechos da obra que descreviam a princesa ao longo da história.

Figura 6 – Gráfico organizador para visualização

Crie uma ilustração/imagem na sua cabeça usando as pistas e as palavras da história que você ouviu. Em seguida, ilustre a princesa nos dois momentos diferentes da história de acordo com as pistas dadas pelo texto:

A personagem no início da história	A personagem no final da história

Posteriormente à leitura de *Procurando firme*, de Ruth Rocha, no momento da avaliação, fizemos uma roda de conversa para discutirmos o quanto a narrativa era questionadora, pois a mesma debatia os costumes e posicionamentos sociais esperados de meninos e meninas, com as seguintes perguntas:

- Como era o comportamento da princesa, no início da história?
- O que ela esperava da vida?
- Por que a mulher tem que ser aquela que fica sempre em casa, fazendo coisas delicadas?
- O que a família esperava do príncipe, irmão da princesa? E da princesa?
- Qual a reação dos pais, quando os príncipes chegam para salvar a princesa?
- Será que a princesa precisava ou queria ser salva?
- No final, quem salvou a princesa?

As crianças discutiram e se posicionaram perante o texto lido por nós, na sala de aula, e conseguiram oralmente relacioná-lo com as experiências vivenciadas por elas.

A oficina apresentava a estratégia de *Questões ao texto* e foi realizada no dia 05/05/2015, com uma versão do conto *O Flautista de Hamelin*, escrita por Walkíria Garcia e retirada de um livro paradidático. No caso específico dessa investigação, a versão selecionada se adequou tanto em extensão quanto em qualidade aos nossos objetivos, uma vez que a história narrada pela autora não foi fragmentada, isto é, incluía o começo, o meio e o fim da trama. Além disso, a autora manteve o desfecho original, isto é, o final no qual as crianças nunca mais retornam para a cidade.

Principiamos o nosso trabalho no dia anterior à data da oficina, ao decorar toda a escola e a sala de aula com silhuetas de ratos e das personagens confeccionadas em EVA, para despertar a curiosidade e a receptividade dos educandos em relação ao texto. Nosso propósito, ao usar todo o espaço da instituição, era estimular a leitura, por meio dos sentidos das crianças, e despertar nelas sensações que as preparassem para a leitura influenciassem na compreensão dos alunos na hora da leitura.

Figura 7 – Decoração do espaço escolar



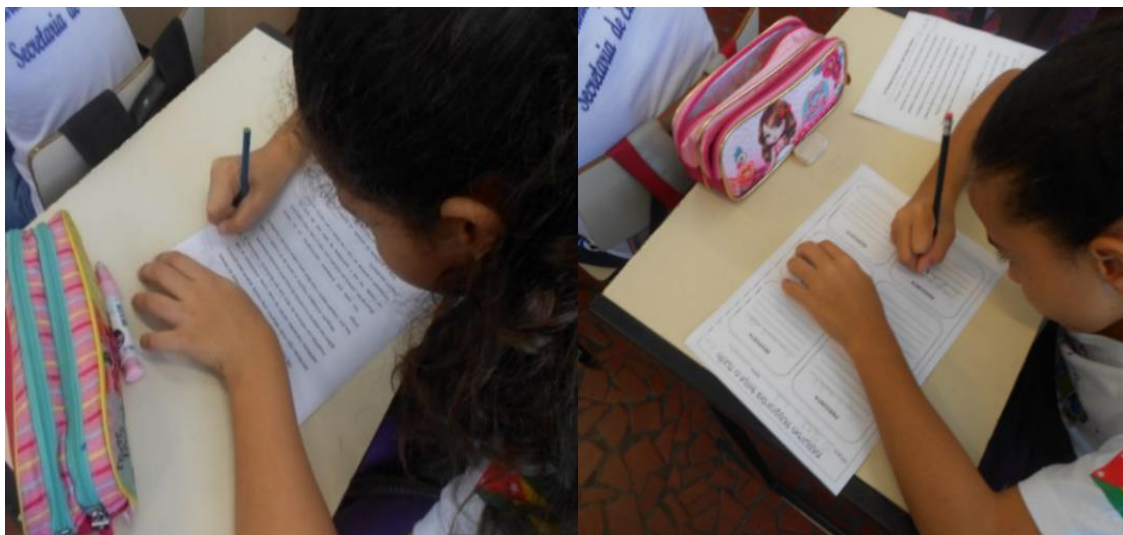
Fonte: Capturada pelo fotógrafo do dia em 05/05/2015.

Nós fornecemos uma cópia da história para cada criança e fizemos a prática guiada com o título e os três primeiros parágrafos do texto, para demonstrar aos discentes como a estratégia funcionava, pois:

Eles precisam nos ver fazendo perguntas e respondendo no decorrer da leitura, pois elaborar perguntas nos envolve e nos mantém lendo. Quando os alunos nos fazem perguntas e procuram respostas, sabemos que eles estão monitorando a compreensão e interagindo com o texto, isto é, estão construindo significados, que é exatamente o que esperamos de leitores em desenvolvimento (HARVEY; GOUDVIS, 2007, p. 109, tradução nossa)

Logo, destacamos que leitores proficientes formulam perguntas ao texto, por esse motivo, precisamos ensinar os estudantes a elaborar questões que tenham real importância para a construção da compreensão do documento lido. Em seguida, os discentes realizaram a leitura independente e, conforme eles liam, registravam com o lápis preto, na folha do texto, as questões que vinham à mente deles.

Figura 8 – Momento de leitura independente



Fonte: Capturada pelo fotógrafo do dia. MCLB, 05/05/2015. RCBB, 05/05/2015.

Depois, as crianças anotaram em um gráfico organizador as perguntas feitas e as respostas implícitas ou explícitas que elas tinham encontrado. Posteriormente, cada uma delas leu as questões que anotaram em *post its*, os quais foram colados em um cartaz, de acordo com o momento em que fizeram a pergunta: se antes, no decorrer ou após a leitura (SOLÉ, 1998).

Em seguida, os estudantes compartilharam seus conhecimentos com os colegas, de modo que, ao final da atividade, os educandos puderam pensar sobre os seus escritos, ouvir as respostas de todos e compará-las com as suas. Essa iniciativa permitiu que os alunos ampliassem suas possibilidades de produção de significados acerca do texto, de maneira a repensar seus próprios repertórios, contribuindo, assim, para uma leitura compreensiva.

Figura 9 – Cartaz de questões ao texto



Fonte: Capturado pelo fotógrafo do dia em 05/05/2015.

A seguir, propusemos a *oficina de inferência* e iniciamos a modelagem usando uma tirinha da personagem Chico Bento da Turma da Mônica, de Mauricio de Sousa. Dividimos a tirinha em três partes, de acordo com os três quadros existentes, e colocamos cada um deles em um *slide* na sala de vídeo para os estudantes.

Figura 10 – Texto para modelagem da inferência



Fonte: <https://www.google.com.br>. Acesso em: 01/05/2015.

Conforme apresentávamos cada quadrinho, dirigíamos questões para os discentes e demonstrávamos, em voz alta, quais pistas utilizávamos para fazer inferências relativas ao que estava acontecendo, com quem estava acontecendo e sobre um possível final para

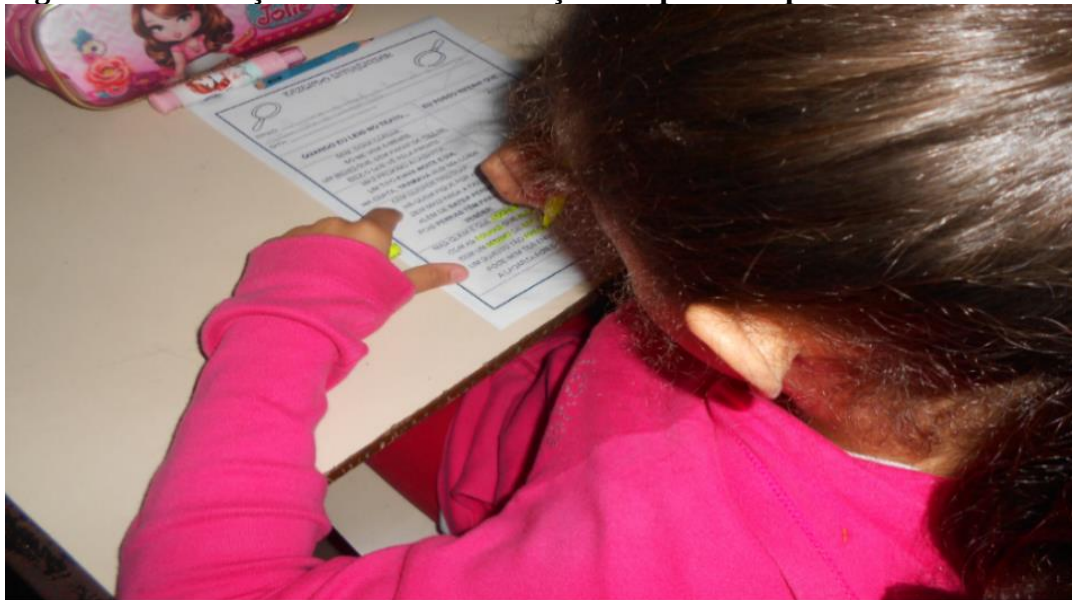
a narrativa. Usamos, como pistas, as personagens e suas expressões, as onomatopeias, as falas, o contexto em que viviam as personagens etc.

Daí em diante, apresentamos o livro *O caso da lagarta que tomou chá-de-sumiço*, de Milton Célio de Oliveira Filho, o qual nós digitalizamos e cujas páginas projetamos por meio do *datashow* na parede da sala de vídeo, enquanto as crianças tinham em mãos uma cópia do enredo. Digitamos cada enigma proposto na obra e os alunos deveriam inferir, através das pistas dadas no texto, qual animal era culpado do sumiço do inseto.

Nós fizemos a modelagem dos três primeiros bichos que iniciam a história, demonstrando aos estudantes quais palavras, expressões e partes do texto usamos para inferir, e os discentes realizaram a leitura independente.

Nós projetávamos a página do livro na parede e os estudantes liam o trecho do texto, pensavam individualmente e, por último, grifavam com a caneta marca-texto as palavras ou frases que serviram como pistas para eles. Em seguida, os alunos completavam na coluna deixada o nome do animal que eles inferiram que seria o próximo a ser investigado pela personagem coruja.

Figura 11 – Criança realizando a marcação das palavras para fazer a Inferência



Fonte: Grifos de ALGD, 12/05/2015.

O momento da avaliação foi realizado logo após a escrita das crianças, pois retomamos cada trecho do livro, discutimos oralmente quais as respostas os educandos ofereceram, quais dados eles selecionaram e o motivo de terem anotado aquele bicho em específico.

Ainda em relação à estratégia de inferências, optamos por usar outros livros do autor Milton Célio de Oliveira Filho: *O caso do favo de mel*, *O caso da banana*, *O caso do pote quebrado*; *E a lua sumiu* e *O enigma da lagoa*. Nós dividimos os alunos em trios e fornecemos uma obra para cada criança e, enquanto elas faziam a leitura independente, anotavam em um gráfico organizador o que tinham lido, as pistas e qual seria a inferência realizada.

Figura 12 – Gráfico organizador para realizar Inferência

Nome _____

Use as pistas do texto e os conhecimentos que você já tem e faça inferências. Escreva sua Inferência no lugar indicado **FAZENDO INFERÊNCIAS.**

Pistas que encontrei no texto...	O que eu já sei...	A inferência que eu fiz...

Fonte: Elaborado pela própria autora.

Após a escrita da primeira fase das oficinas de estratégias de leitura, nós propusemos uma segunda etapa para os alunos participantes da pesquisa. Com base nos dados levantados no decorrer da investigação, decidimos oferecer aos discentes mais oficinas, para que eles pudessem sanar possíveis dúvidas que ainda tivessem ou aprender a utilizar os procedimentos mentais, caso não tivessem se apropriado deles, visto que eles são necessários para compreender o texto.

A seguir, inserimos o segundo ciclo de Oficinas de estratégias de leitura proposto aos discentes, que se estruturou a partir de um total de cinco oficinas, que se estenderam de agosto a dezembro de 2015.

Quadro 6 – Cronograma da 2ª Fase das Oficinas de estratégias de leitura

2ª FASE DE OFICINAS		
04/08/2015	- Visualização - Questões ao texto	<i>Chapeuzinho Vermelho do jeito que o lobo contou</i> , Maurício Veneza.
14/08/2015 19/08/2015	- Inferência	<i>A princesa que tudo sabia menos uma coisa</i> , Rosana Pamplona e Dino Bernardi Junior.
Setembro/2015 1ª quinzena de Outubro/2015	- Sumarização - Síntese	<i>Pedra por Pedra</i> , Antonio Liccardo e Valentina Berger Liccardo.
28/10/2015	- Questões ao texto (Perguntas gordas/magras) - Previsões (levantamento de hipóteses/checagem)	<i>Presos</i> , Oliver Jeffers.
01/12/2015	- Inferência - Conexões	<i>O patinho feio que na verdade não era patinho e nem feio</i> , José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta.

Fonte: Elaborado pela própria autora.

Retomamos as oficinas com os procedimentos de Visualização e Questões ao texto, com o livro de imagens *Chapeuzinho Vermelho do jeito que o lobo contou*, de Maurício Veneza, que digitalizamos e projetamos as páginas na parede da sala de vídeo.

Antes ou depois das imagens, nós inserimos questões ao texto, a fim de demonstrar aos estudantes como um leitor competente utiliza essa estratégia e auxiliar as crianças no processo de entendimento. A modelagem foi feita com as primeiras páginas da obra:

Figura 13 – Modelo de slide montado para a estratégia de Questões ao texto

	- QUEM SERÁ ESSA MENINA? - O QUE ELA ESTÁ FAZENDO? - ELA LEMBRA ALGUÉM?
---	---

Fonte: Digitalizado pela autora, a partir de Veneza (1999, s/n)

Na sala de sala de vídeo da escola projetamos a página abaixo, retirada da obra. Na página há várias adivinhas que a princesa propôs para o pretendente dela como um desafio e se ele acertasse os enigmas propostos, a jovem aceitaria se casar com ele.

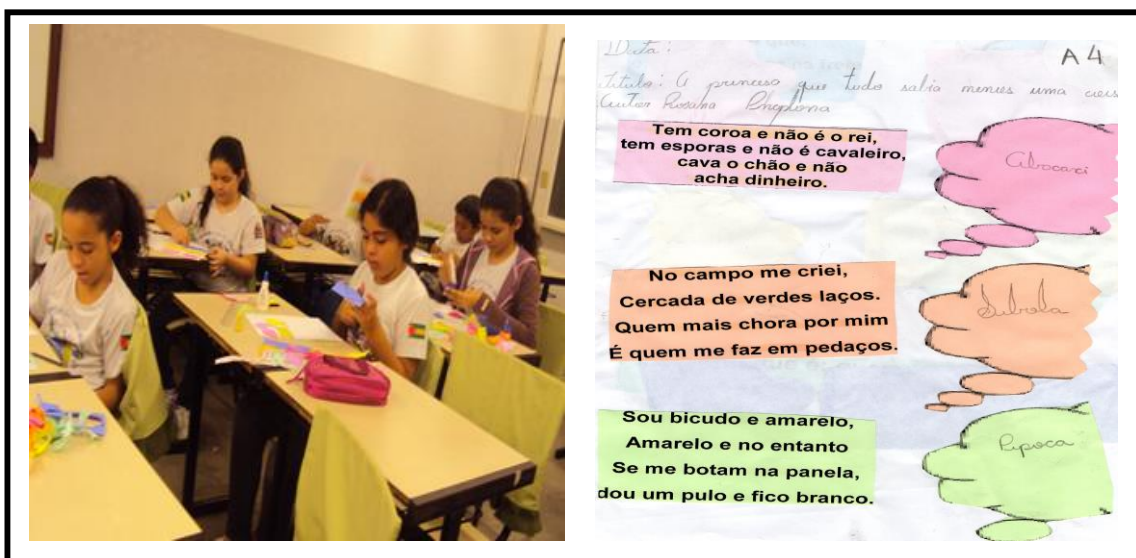
Figura 15 – Imagem do livro utilizada para leitura independente



Fonte: Pamplona (2001, p. 24-25)

Nós fornecemos aos educandos uma folha de almaço sem pauta, na qual eles colaram uma adivinha e, na frente desta, fixaram um balão de pensamento, para que anotassem o conhecimento prévio e, ao lado, um retângulo para escrever a resposta.

Figura 16 - Foto dos alunos preparando o material para realizar Inferências



Fonte: Digitalizada de BAT, 14/08/2015.

Destacamos que o processo de montagem da atividade levou mais tempo do que previmos, o que foi um obstáculo para a atividade e deixou pouco tempo para a prática

de leitura propriamente dita. Um outro fator que obstaculizou o trabalho foi a falta de conhecimentos prévios dos alunos, pois os discentes não apresentaram familiaridade com esse gênero textual, o que fez com que nossos objetivos não fossem atingidos plenamente. Outro ponto que destoou foi o fato de os educandos não conseguirem regular a leitura, a partir das pistas dadas no texto pelo autor.

Por isso, retomamos a estratégia de inferência a partir do gênero adivinha, no dia 19/08/2015. Na aula introdutória, explicamos novamente a estratégia e colamos na lousa folhas de sulfite, as quais englobavam as adivinhas do livro que os estudantes não tinham conseguido responder anteriormente. Em seguida, fizemos a leitura dos textos para as crianças e verbalizamos nossos pensamentos, explicitando como chegávamos às respostas.

A fim de demonstrar aos discentes, nós grifávamos as palavras que nos forneciam os vestígios para o entendimento e levantávamos questões, até chegar à resposta correta, isto é, nós mostramos aos alunos como utilizávamos nossos processos mentais em voz alta, salientando os conhecimentos e pensamentos empregados naquele momento por nós.

Figura 17 – Momento de modelagem da Inferência

Adivinha (Pistas do texto)	Conhecimentos prévios	Inferência
Tem coroa e não é o rei, tem espora e não é cavaleiro, cava o chão e não acha dinheiro.	Abacaxi, rainha Galo, galinha, cavalo Fazer buraco, ciscar	Galo
No campo me criei Cercada de verdes laços. Quem mais chora por mim É quem me faz em pedaços	É algo que cresceu no campo, fazenda, sítio, terra Fica triste por ele? Cortar em pedaços é fatiar.	Cebola

Fonte: Elaborada pela própria autora.

Depois, nós realizamos a prática guiada e leitura independente, visto que entregamos duas adivinhas diferentes aos estudantes que estavam reunidos em pequenos grupos, e solicitamos que eles colocassem a estratégia em prática e explicamos para os alunos que usariam um lápis colorido de cores diferentes para cada criança, para que elas pudessem anotar seus pensamentos. Assim, cada discente anotou aquilo que sabia, com a cor escolhida por ele, e contribuiu para que o grupo chegasse a uma resposta com base nas dicas do texto escrito.

No ato da avaliação, todos leram suas adivinhas e demonstraram, para os colegas, como haviam chegada àquela resposta, entretanto, ressaltamos que o importante não era o estudante responder corretamente a adivinha, mas entender como ele chegara à resposta, isto é, se usou os vestígios dados, se analisou todas as possibilidades e se empregou as estratégias de leitura para realizar a atividade.

Na primeira etapa, não efetivamos o ensino das estratégias de sumarização e síntese, porque optamos por introduzir essa oficina por meio da leitura de um livro de não-ficção. Em virtude de um evento anual proposto pela Secretaria Municipal de Educação, denominado de *Feira de Ciências*, no qual as crianças estudam um assunto profundamente relacionado aos conteúdos de Ciências, deixamos essa estratégia para ser abordada com o livro *Pedra por Pedra: mineralogia para crianças*, de Antonio Liccardo e Valentina Berger Liccardo. Essa obra é constituída por quatro capítulos com textos informativos, relativos ao tema pedra.

Constatamos, ao longo do processo, o quanto era importante para a compreensão leitora dos alunos a aquisição de conhecimentos prévios sobre o assunto, por esse motivo, optamos por introduzir, antes da leitura dos capítulos, *slides* que apresentassem imagens e explicações referentes às definições, informações e fatos históricos que seriam abordados nos capítulos estudados. Assim, antes da leitura, nós levávamos as crianças para a sala de vídeo e disponibilizávamos os *slides* para oportunizar aos estudantes conhecimentos novos e/ou para ampliar os já existentes, além de possibilitar discussões entre todos sobre o tema.

Decidimos fornecer aos discentes as cópias dos capítulos do livro, de sorte que eles tivessem contanto com o texto escrito. Para começar a oficina relacionada ao capítulo 1, nós pedimos aos educandos que, antes de iniciar a leitura propriamente dita, preenchessem um gráfico organizador que continha três divisórias. As crianças completaram duas delas, no dia 14/09/2015, e a última, no dia 15/09/2015, depois do término do tópico. Nesse gráfico, as crianças tinham que elencar o que já sabiam e o que queriam saber sobre o tema pedras. Depois de lido o capítulo 1, elas preencheram a terceira coluna, com o que haviam aprendido sobre o assunto.

Figura 18 - Gráfico organizador de conhecimentos prévios dos alunos

O que eu já sei...	O que eu quero saber...	O que eu aprendi...

Fonte: Elaborado por Souza, Renata Junqueira de.

No decorrer da leitura do primeiro capítulo 1, *Os homens e as pedras*, as crianças anotavam ao longo do texto seus pensamentos, isto é, elas empregavam suas estratégias de questões ao texto e conexões.

Já no capítulo 2, intitulado *Minerais e Rochas*, os estudantes fizeram o gráfico organizador chamado Guia de discussão 4-3-2-1, no qual tinham que anotar 4 novas aprendizagens, 3 comentários, 2 perguntas e 1 exame mais aprofundado em relação ao assunto lido.

Figura 19 - Gráfico organizador 4-3-2-1.

Tópico:	Capítulo 2
Texto:	
4 Novos Aprendizados	
3 Comentários/ Opiniões	
2 Perguntas	
1 Exame mais Aprofundado	
Extraído de <i>35 estratégias para desenvolver a leitura com textos informativo</i> , de Barbara Moss e Virginia S. Loh. 2012, Penso Editora Ltda. Permissão para fazer fotocópia garantida aos compradores desse livro somente para uso pessoal.	

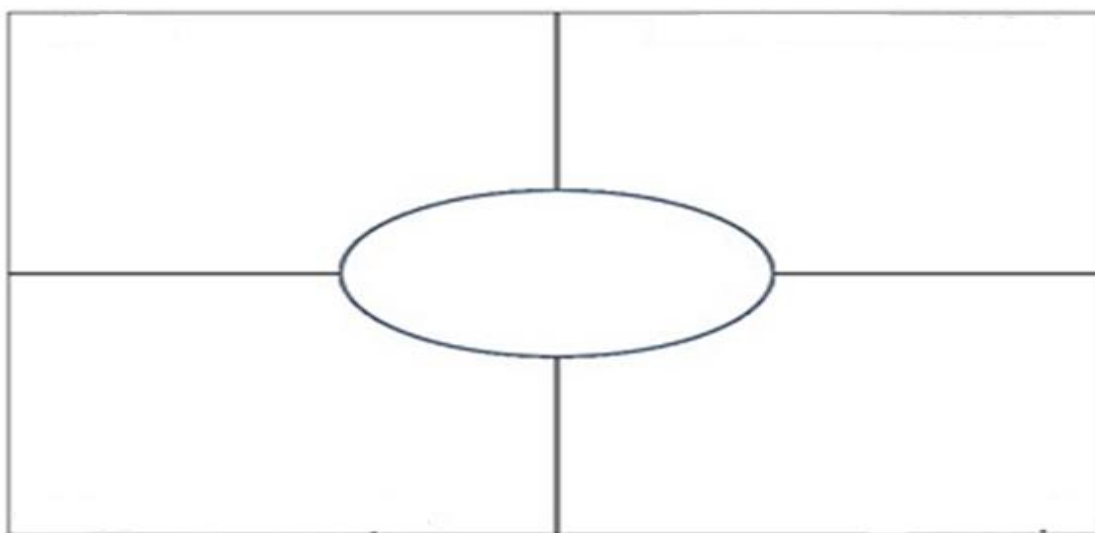
Fonte: Moss, Loh (2012, p. 105).

Selecionamos esse gráfico organizador, posto que os estudantes tinham que refletir sobre as informações essenciais do texto e sobre os detalhes que eles precisavam

excluir, fazendo assim com que os eles decidissem o que era relevante ou não, em relação ao documento escrito.

Quanto ao capítulo 3, ressaltamos com as crianças a necessidade de sumarizar, porque, ao fazer a sumarização, o sujeito ordena as ideias centrais de um texto, selecionando os dados mais importantes: “Sumarizar é aprender a determinar a importância, é buscar a essência do texto.” (SOUZA, et al., 2010, p. 93). Por esse motivo, oferecemos o próximo gráfico organizador, o qual os estudantes tinham que ler e dele retirar informações que os ajudariam a sumarizar o tópico lido.

Figura 20 - Gráfico organizador para Sumarizar

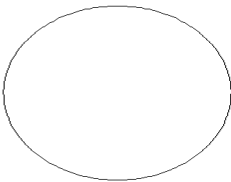


Fonte: Digitalizado pela autora.

Após a leitura do quarto capítulo, intitulado *Conhecendo os minerais*, os estudantes leram o texto e, além de usar as estratégias de leitura, eles preencheram ainda um gráfico organizador, no qual anotaram as sumarizações e sínteses que fizeram. Tal fato foi possível, pois o capítulo trazia muitas explicações sobre as características e as definições de um mineral, e esclarecia ao leitor como ele poderia reconhecer se uma rocha seria mineral ou não.

Nesse gráfico, as crianças tinham que completar o círculo central com o nome do capítulo estudado e os retângulos à esquerda, com a descrição sobre como era estruturado o capítulo. Nos retângulos com a borda em destaque, os alunos tinham de anotar o nome da característica do mineral e, nos outros quadriláteros, escrever a explicação sobre o que era cada uma delas, de acordo com o texto.

Figura 21- Modelo do gráfico organizador de Síntese oferecido aos alunos

TÍTULO:			DATA:	ALUNO:
				

Fonte: Digitalizado pela autora. 07/10/2015.

O quinto capítulo, que encerrava a obra, visava a despertar o interesse dos estudantes para que eles fizessem coleções de rochas, porque explicava como cada criança deveria montar sua própria coletânea de minerais.

Destacamos que, no decorrer da leitura dos capítulos, as crianças escreviam os pensamentos e as estratégias que usaram, pois precisavam “[...] efetuar recapitulações e sínteses frequentes, sublinhar e anotar...” (SOLÉ, 1998, p. 96), isto é, durante a oficina os estudantes tinham que elaborar resumos e esquemas sobre o que haviam lido e anotar as dúvidas, para apreender os significados dos textos. Tal situação buscava facilitar a aprendizagem dos discentes, porque eles tentavam compreender os novos termos com os quais se deparavam, além de selecionar as informações importantes e as triviais encontradas ao longo da leitura.

A partir das leituras e atividades propostas e descritas até aqui, em relação ao livro *Pedra por Pedra: mineralogia para crianças*, de Antonio Liccardo e Valentina Berger Liccardo, sugerimos aos discentes que, em trios, escrevessem um texto que seria empregado como apoio na apresentação oral que eles fariam, no dia da *Feira de Ciências*, para os visitantes e colegas da escola.

Após os estudos relativos à oficina de sumarização e síntese, decidimos retomar a estratégia de Questões ao texto com os discentes, pois muitos alunos ainda se limitavam a fazer perguntas atinentes apenas ao sentido das palavras desconhecidas que encontravam no texto. Por esse motivo, realizamos a aula introdutória, com um gráfico matemático presente no material didático das crianças, e introduzimos o conceito de

“perguntas magras e gordas” (DAVIS; SOUZA, 2009) e aprofundamos os pensamentos estratégicos, almejando que eles compreendessem as diferenças entre os tipos de questões que um leitor promove, ao ler uma obra.

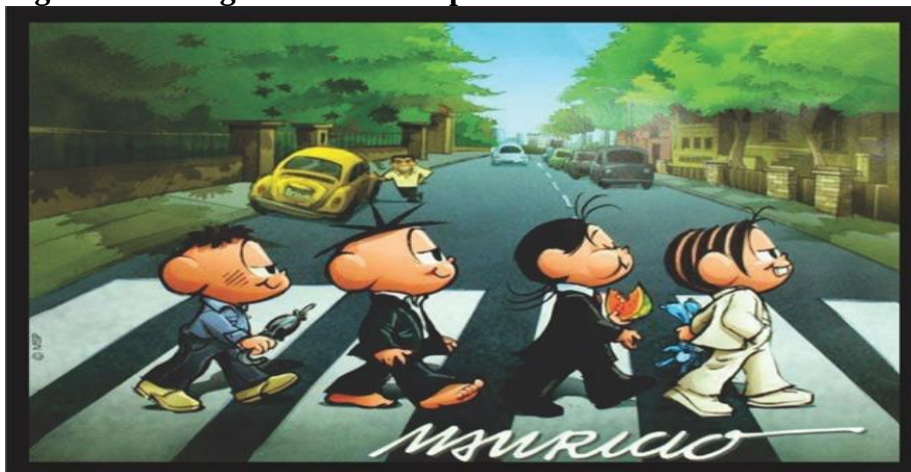
Depois da modelagem, nós fizemos a prática guiada com a obra *Presos*, de Oliver Jeffers, a qual se mostrou uma escolha conveniente, em virtude de a personagem principal chamar a atenção das crianças por suas ações e pelas confusões criadas no transcorrer do enredo. Essa oficina aconteceu na sala de vídeo da escola, por meio da projeção, com o *datashow*, dos *slides* que traziam as páginas do livro, e também várias questões no começo da história que preparamos sobre o texto, para ajudar os alunos a entenderem o enredo.

No momento da leitura independente, os discentes continuaram a fazer as questões ao texto, sozinhos. Os estudantes tinham que observar a página do livro, fazer uma pergunta em relação ao enredo e escrevê-la na primeira coluna. Depois, tinham que anotar um X para marcar se a questão era magra ou gorda e respondê-la na quarta coluna. No momento da avaliação, partilhamos as questões e respostas elaboradas por todos.

Na última etapa das oficinas, nós nos dispusemos a retomar as estratégias de inferência e conexão, para aprofundar o uso da estratégia de inferência, visto que o pensamento inferencial é complexo e por isso requer que o docente esteja sempre o retomando, a fim de que o leitor consiga utilizá-lo.

Começamos com a modelagem de diversas imagens de capas de histórias em quadrinhos e tirinhas da Turma da Mônica, de Mauricio de Sousa. Nós escolhemos várias ilustrações com elementos que possibilitavam aos leitores estabelecer conexões com outros textos já conhecidos, conforme exemplo abaixo:

Figura 22 - Imagem selecionada para fazer conexões

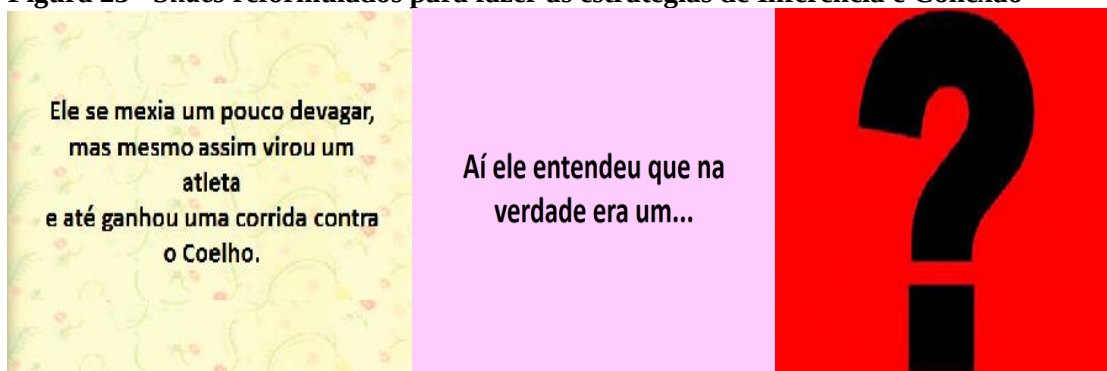


Fonte: Imagens retiradas da Internet: <https://www.google.com.br>. Acesso em: 15/11/2015

Implementado o processo de modelagem por nossa parte, adotamos o livro *O patinho feio que na verdade não era patinho e nem feio*, de José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta. Realizamos a leitura inicial coletivamente, destacando para as crianças as pistas fornecidas ao longo do texto, pelos autores, e fizemos isso até a página treze do volume. Enfatizamos que tais palavras e expressões ajudavam o leitor a inferir qual bicho seria o próximo a participar da história. Dessa maneira, as crianças traziam à tona os conhecimentos prévios que elas possuíam sobre animais que nasciam de ovos, através das descrições oferecidas na obra.

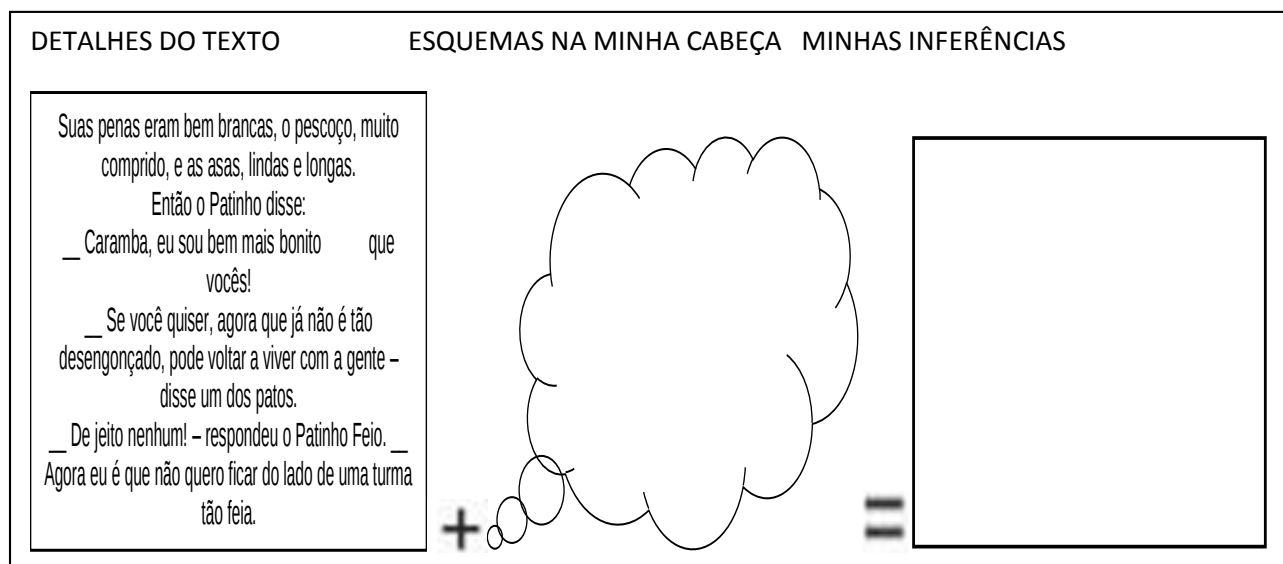
Para executar a etapa da leitura independente, nós digitalizamos o livro e reformulamos o texto nos *slides*, excluindo o nome dos animais e deixando apenas as partes que revelavam as características de cada personagem apresentada na obra, conforme modelo abaixo:

Figura 23 - Slides reformulados para fazer as estratégias de Inferência e Conexão



Fonte: Torero; Pimenta. (2011, p. 26-27)

Para fazer a leitura independente, as crianças preencheram um gráfico organizador (modelo abaixo) dividido em três partes: na primeira, vinha o trecho do enredo modificado por nós, no segundo espaço, havia um balão de pensamento no qual os estudantes deveriam anotar quais conhecimentos eles usaram, para pensar sobre o animal; finalmente, no quadrado, os alunos tinham que relacionar as pistas lidas no texto com os conhecimentos prévios recuperados por eles e anotar ali as inferências realizadas.

Figura 24 - Gráfico organizador para Inferência

Fonte: Gráfico organizador digitalizado pela autora.

Encerramos aqui a descrição da ação de Oficinas de estratégias de leitura, cujo intuito era demonstrar aos leitores um pouco do trabalho realizado com os estudantes, empregando a metodologia de Oficinas de estratégias de leitura.

2.3 – As conversas sobre as estratégias de leitura

Após discutir a teoria que embasou o nosso trabalho com as Oficinas de estratégias de leitura e descrever como foi proposta essa ação de leitura para os estudantes, nosso próximo ponto é analisar os dados levantados a partir dessa ação e refletir sobre eles. Assim, nós destacamos que, a partir das oficinas elaboradas, selecionamos os elementos que foram relevantes e os debatemos, a seguir.

2.3.1 – Conhecimento prévio

O trabalho com as estratégias de leitura reafirmou nossa convicção de que a estratégia de conhecimentos prévios é essencial para a formação leitora dos sujeitos, em especial para as crianças que estão em desenvolvimento, já que, quanto mais

conhecimento um leitor tiver sobre um determinado tópico, mais fácil o texto se tornará para ele e, conseqüentemente, o sujeito reterá e compreenderá as informações.

Essa estratégia é constantemente ativada pelo leitor, a fim de que ele possa relacionar o conhecimento novo ao conhecimento que ele possuía anteriormente, permitindo que o indivíduo outorgue sentido ao documento lido, pois “[...] os leitores tomam a palavra escrita e constroem o significado baseado em seus próprios pensamentos, conhecimentos e experiências.” (HARVEY; GOUDVIS, 2007, p. 13).

Nesse sentido, percebemos que as crianças participantes da pesquisa apresentavam *know-how* diferente, porque cada uma delas vivenciaram situações e experiências distintas. Tais discrepâncias auxiliavam ou minavam o entendimento dos estudantes, pois a diversidade e a quantidade do conhecimento prévio interferiam na compreensão dos textos.

Quando o professor propõe leituras para os discentes, sem cogitar que existem desigualdades entre eles e que estas interferem na compreensão, ele contribuirá para a ampliação dessas diferenças, e isso resultará no aumento das discrepâncias entre a turma. Logo, um dos papéis do docente enquanto leitor mais experiente e consciente da importância dos conhecimentos prévios é proporcionar ações de ensino, nas quais o ele procure interceder para que os resultados se modifiquem.

Nessa perspectiva, enfatizamos que, ao constataremos que o trabalho com estratégias de leitura poderia aumentar as dificuldades dos estudantes, em virtude da dissonância entre eles, nós optamos por inserir, antes e/ou durante o ato de ler, diversas imagens e textos que traziam informações que poderiam servir de base para entendimento deles.

Ressaltamos, então, que a ausência de conhecimentos *a priori* era um obstáculo para o entendimento, motivo pelo qual fizemos a inserção de *slides* que traziam informações relativas aos assuntos abordados em cada material de leitura preparado, como na oficina *O Príncipe Sapo*, presente no livro *O problema do Clóvis*. Nesse caso, colocamos imagens de florestas, porque as características da flora brasileira são distintas daquelas existentes nos países do Hemisfério Norte, por isso, usamos o recurso tecnológico para expor essas particularidades.

Figura 25 – Imagem apresentada para ampliar conhecimento prévio



Fonte: Imagem retirada da Internet: <https://www.google.com.br>. Acesso em: 15/03/2015

Outro exemplo sobre a importância das imagens para enriquecimento dos conhecimentos prévios e, consequentemente, para a diminuição do abismo entre os conhecimentos dos participantes, no decorrer da leitura dos capítulos da obra *Pedra por Pedra*, de Antonio Liccardo e Valentina Berger Liccardo.

Por tratar-se de uma obra de não ficção, o volume apresentava um vasto número de palavras características da Mineralogia, com as quais as crianças tiveram pouco ou nenhum contato, anteriormente; logo, para evitar possíveis dificuldades em relação ao entendimento dos estudantes, preparamos previamente um conjunto de *slides* com informações relativas ao assunto estudado, a fim de que embasassem os conhecimentos dos alunos e os ajudassem a entender o texto lido em cada capítulo.

Destacamos a seguir a imagem de uma fazenda de pérolas que despertou nos educandos muita admiração, questões e comentários, porque eles não tinham conhecimento sobre a possibilidade de os homens poderem criar ostras.

Figura 26 – Imagem apresentada de uma Fazenda de Pérolas



Fonte: Imagem retirada da Internet: <https://www.google.com.br>. Acesso em Agosto/2015.

Enfatizamos que a presente pesquisa aconteceu em uma escola no interior do Estado de São Paulo, o que tornaria impossível o conhecimento *in loco* da criação de ostras ou até mesmo uma visitação, ou seja, a aprendizagem através de uma experiência direta. Por esse motivo, nós utilizamos as ferramentas de multimídia para aproximá-la de uma experiência da vida real por uma midiática, a qual oferecia às crianças a experiência a partir das representações. De acordo com Neuman, Kaefer e Pinkhan (2014), uma das formas de alimentar os conhecimentos prévios dos alunos é através do uso das multimídias, em virtude da impossibilidade de se vivenciar pessoalmente tudo o que lemos, em especial quando se trata de textos de não-ficção.

Dessa forma, cabe-nos afirmar que é possível, no ambiente escolar, intervir na construção e na ampliação dos conhecimentos prévios dos estudantes, ao propor imagens, passeios virtuais, fotografias, programas educacionais, filmes e o próprio vocabulário dos textos.

Quando nos referimos ao conhecimento prévio dos alunos, evidenciamos as divergências existentes com respeito ao vocabulário apresentado por eles, sendo que algumas crianças exibiam uma linguagem rica e ampla, enquanto outras mostravam um vocabulário limitado. Essas diferenças também influenciam a compreensão leitora dos discentes, tornando-se uma variante que interfere na compreensão dos leitores e deve ser levada em consideração pelo professor.

Assim, cabe ao docente discutir com os estudantes quais palavras estão obstaculizando a compreensão e solicitar que a turma toda debata qual o sentido das

palavras, no texto. A partir dessa situação, com o passar do tempo, as próprias crianças passam a se autorregular em relação às dificuldades de entendimento do vocabulário, no ato da leitura.

Nós discutimos antes que o leitor faz uso de seus conhecimentos prévios para atribuir sentido à leitura. Desse modo, “[...] quando os leitores têm uma grande quantidade de conhecimento anterior sobre uma área de conteúdo específico, eles entendem melhor as novas informações que leem.” (HARVEY; GOUDVIS, 2007, p. 17). Ao longo da pesquisa, enfrentamos situações que exemplificam o quanto os conhecimentos referentes à língua das crianças são diversos, demonstrando que o domínio da mesma auxilia ou não o estudante a compreender.

Por essa razão, citamos um dos exemplos concernentes ao vocabulário, que ocorreu durante a pesquisa:

P: Olha, muitos de vocês sabiam identificar um ornitorrinco.

Crianças: Sim, professora! (risos de alegria)

P: Como é que vocês descobriram que era esse animal?

(As crianças começaram a falar todas juntas e eu não consegui entender nada)

P: Um de cada vez, por favor! Levantem o braço, que eu chamo um por um!

WLN: Professora, eu gosto daqueles programas de bichos da TV... e eu assisti um que falava desse animal e dizia que ele tinha bico de pato e cauda de castor.

(Ah, ele falou o que eu iria falar! - disseram algumas crianças.)

MCLB: Eu conheço do desenho da televisão!

ANGS: E eu tenho esse mesmo desenho no meu tablet, professora!

(Retirado do Diário de Campo da Pesquisadora, 01/12/2015)

Dessa conversa coletiva com as crianças, uma das muitas que tivemos, reiteramos que o ensino da leitura parte sempre dos conhecimentos dos alunos e não daquilo que o docente crê que o estudante conhece ou não, pois, muitas vezes, nós, professores, não estamos *por dentro* do contexto histórico, cultural e social dos estudantes. Ora, se conhecêssemos um desenho animado americano, cujas personagens são os irmãos *Phineas e Ferb*, os quais possuem um animal de estimação chamado *Perry*, o *Ornitorrinco*, um agente secreto, nós acharíamos que os estudantes empregariam a estratégia de leitura nesse trecho da leitura.

Esse equívoco ocorre também quando os educadores pautam o ensino de leitura em livros didáticos, visto que eles trazem em seu interior um vocabulário pronto, isto é, apresentam *a priori* em quais palavras as crianças terão dificuldade, porque fornecem um glossário com palavras em destaque, cujo sentido os autores acreditam que elas não sabem. Isso restringe a aprendizagem e impede que os estudantes reflitam sobre quais vocábulos prejudicam sua compreensão.

Um outro exemplo, sobre conhecimento prévio, que nos marcou, aconteceu durante a oficina de Questões ao texto, com a obra *O Flautista de Hamelin*. Ao lermos as perguntas feitas pelos educandos, verificamos que o título do texto gerou neles algumas perguntas iniciais, tais como:

O que é Hamelin?
ADS, ANG, ABA, WLN

Onde Fica Hamelin?
ANG

Qual o nome do Flautista?
KDF

No entanto, durante a realização da oficina, o aluno JPLP anotou em seu texto a seguinte pergunta:

O que é um flautista?
JPLP

Como estávamos andando pela sala para ajudá-los, se necessário, observamos tal fato e questionamos o estudante:

JPLP, você não sabe o que é um flautista?
Professor

No mesmo instante, o aluno se retraiu e não nos respondeu. Ao término da atividade, o referido educando devolveu a folha e, no título, havia outra pergunta no lugar:

Quem é o Flautista?
JPLP

Essa situação demonstrou que, no ambiente escolar, encontramos crianças com conhecimentos diferentes e, frequentemente, enquanto professores e com o objetivo de ajudar os educandos, nós presumimos quais conhecimentos os estudantes possuem ou não, o que dificulta a compreensão do texto por eles. Assim, ao recebermos o texto do

educando, notamos que JPLP tinha realizado cinco perguntas, ao longo do texto, e não conseguiu responder a nenhuma delas:

Quem é o Flautista?
Quem é Hamelin?
Quem são os homens?
Quem é o celeiro?
Por que eles estão com tristeza?
 JPLP

É possível refletir, por conseguinte, que o educando supracitado não conseguiu compreender a leitura, ao analisar as respostas feitas, pois ele utilizou o pronome interrogativo “quem” incorretamente, visto que, ao ler, não compreendeu o texto e ficou em dúvida se a palavra lida se referia a uma pessoa ou a um objeto, quando formulou a questão. Logo, o entendimento do texto ficou prejudicado, porque, quanto maior a quantidade de conhecimentos acumulados pelo sujeito, melhor será sua apreensão. Assim, o conhecimento linguístico da criança comprometeu seu entendimento, no entanto, o inverso também é verdadeiro: quanto mais conhecimento o estudante tiver, menos dificuldades para compreender o texto ele apresentará.

Defendemos que uma das possibilidades de ampliar esse conhecimento é o educador, no decorrer da leitura, discutir com o grupo de estudantes o vocabulário empregado pelo autor e, assim, aprofundar o sentido das palavras, solicitando que os alunos encontrem e ressaltem quais palavras são obstáculos para sua compreensão. Além disso, o docente pedirá aos estudantes que compreenderam o sentido das expressões para partilhar com os colegas essa informação, o que acarretará a ampliação dos conhecimentos de todas as crianças envolvidas.

O trabalho com a estratégia de conhecimentos prévios pode ser realizado, a partir das ilustrações das obras, como fizemos com o livro *O problema do Clóvis*, de Eva Furnari, quando pedimos que os alunos observassem a imagem da princesa na capa e anotassem em um *post it* o nome de uma princesa que eles já conheciam. Em seguida, propusemos para eles que escrevessem em outro papel colorido as características da personagem que eles citaram.

Pelo quadro abaixo, percebemos que os discentes mencionaram as princesas dos contos clássicos tradicionais, além de atribuírem a elas características físicas e psicológicas consideradas positivas, tais como: boas, bonitas, sorridentes, caridosas, gentis, entre outras. Isso nos leva a refletir que, anteriormente, as crianças tiveram contato com versões das histórias nas quais as personagens eram vistas com base em uma

concepção estereotipada de personagens, isto é, como modelos de bom comportamento e virtude.

Quadro 7 – Observação de conhecimentos prévios e hipóteses feitas sobre a princesa

Imagem exibida aos alunos	Conhecimento Prévio - Que princesa você conhece?	Hipóteses levantadas - Que características uma princesa tem?
	A Princesa e a ervilha (01) A Bela Adormecida (08) Branca de Neve (06) Cinderela (05)	Bonita, preguiçosa e loira; Bonita, calma e loira; Bonita, gentil, bondosa e loira; Bonita, grande, preguiçosa, calma e loira; Bondosa, gentil, bonita, sorridente, educada e humilde; Generosa, muito boa e simples; Bonita, legal e linda; Bonita, loira, pele branca, simpática, gentil, sorridente e boazinha; Linda, simpática, carinhosa, educada e rica; Bonita, elegante, charmosa, amorosa, gentil e pensativa; Bondosa, bonita, gentil, legal, inteligente, simpática e sorridente; Nobre, calma; Cheirosa; Bonita, amorosa, charmosa; Bonita, elegante, charmosa, gentil Tímida, inteligente, linda, esforçada.

Fonte: Elaborado pela própria autora. Furnari, (2003)

Verificando o quadro, averiguamos que apenas duas crianças citaram a palavra *preguiçosa*, que teria um teor mais negativo em relação à personagem observada. Dessa maneira, analisamos que os conhecimentos prévios dos estudantes eram contrários ao texto escrito, uma vez que, apesar de grande parte das crianças citarem as princesas com uma postura mais conformista e de acordo com o padrão de “boa moça”, a personagem da história lida contradizia esses conhecimentos.

Tal fato possibilitou que os alunos notassem que essas personagens também tinham características não tão conformistas, isto é, elas podiam ser impulsivas, mentirosas e desobedientes.

O conflito existente entre os conhecimentos prévios e o texto resultou em novas experiências e na ampliação do pensamento dos estudantes, que refletiram sobre as personagens e como elas revelaram características diferentes, quer dizer, quebraram a expectativas do leitor e ajudaram o aluno a repensar sobre os estereótipos.

No decorrer dessa ação de leitura, pareceu-nos necessário propor também situações nas quais os sujeitos pesquisados fizessem a comparação entre os saberes prévios deles e aqueles adquiridos ao longo das leituras, pois isso indica ao leitor como seus conhecimentos se ampliam com base nas leituras que ele realiza. Uma forma de registrar esse processo foi por meio do uso dos gráficos organizadores, que permitiram que os discentes discutissem sobre os conhecimentos primários e aqueles adquiridos durante o ato de ler, conforme o modelo abaixo:

Figura 27 - Gráfico organizador de conhecimentos dos alunos preenchido

O que eu já sei...	O que eu quero saber...	O que eu aprendi...
A rocha é dura. Existem vários tipos de pedras. Algumas são grandes e outras pequenas. Algumas são valiosas.	De onde elas vêm? Onde eu encontro? Qual a pedra mais conhecida? Porque ela é tão conhecida? A pedra é antiga? De que ano? Meteoro é um tipo de pedra? Como as rochas surgiram? Existe pedra perigosa? Quais? Para que servem as pedras? Será que existe pedra de ouro?	A rocha serve para construção. A rocha é constituída de minerais. Algumas rochas são mais antigas que os dinossauros. A pedra serve para: caçar, cortar, moer grãos e amassar. O cobre é uma pedra. Com o cobre, os homens fizeram ferramentas.

Fonte: Elaborado de MCLB, 14 e 15/09/2015.

Quando as crianças têm a oportunidade de comparar o ponto inicial de sua aprendizagem com o ponto final, elas refletem sobre a transformação e a flexibilidade do conhecimento, constatando que os pensamentos se modificaram, a partir da leitura e da interação com outros sujeitos da pesquisa.

2.3.2 – Previsão

Apesar de nos basearmos nas estratégias americanas de leitura, nas quais não consta a previsão, nós introduzimos em nossa pesquisa a estratégia de previsão (SOLÉ, 1998; OWOCKI, 2003), pois, quando a criança faz previsão, ela se arrisca a antecipar o que poderá vir mais adiante, no texto, e, para que isso aconteça, faz-se necessário que o estudante ative seu conhecimento prévio e o utilize para descobrir sobre o que ele tratará. Logo, segundo Owocki (2003), o ato de prever auxilia os leitores a aportar o que eles estão lendo ao que eles sabem, atribuindo sentido ao texto.

De sorte a trabalhar a estratégia de previsão, iniciamos com o livro *O problema do Clóvis*, de Eva Furnari. Nós mostramos aos alunos a ilustração da capa do volume e pedimos a eles que fizessem previsões em relação às duas questões atinentes ao título da obra.

Em relação ao levantamento de hipóteses sobre quem era Clóvis, as crianças conseguiram manter-se vinculadas às pistas do texto e fizeram previsões pautadas nelas, ao afirmar: “É um bicho” – ou se, de alguma forma, ela participaria da história ao prever: “Ele é o narrador da história?” e “Ele é o personagem da história?”

Conforme observarmos no quadro anterior, por se tratar da primeira vez que abordávamos essa estratégia, percebemos que os estudantes não se fixaram nos elementos dados, isto é, a capa do livro e o título da obra, mas nas palavras ditas pelos próprios colegas, pois os alunos se apropriaram da fala dos outros discentes e mudavam a frase, como nos exemplos: “O carro dele quebrou?” e “Alguém roubou o carro dele?” Além disso, os discentes basearam-se em problemas da vida cotidiana para fazer suas inferências, tais como: problemas de saúde, tabagismo etc.: “É comum que os alunos, sobretudo se forem pequenos, expliquem aspectos ou experiências próprias sobre o tema, cuja relação pode ser muito evidente para eles, mas difícil de estabelecer para o resto dos mortais.” (SOLÉ, 1998, p. 106).

Destaca-se, nesse ponto, o papel de mediação do docente, o qual pode ser um leitor questionador das ideias dadas e demonstrar para as crianças se elas usaram uma pista dada ou aquilo que o colega disse, apontando para elas a necessidade de se autorregular, no ato da leitura.

Desse modo, observamos que a inferência se pauta nos conhecimentos do leitor e em pistas dos textos, tais como “[...] títulos, ilustrações, cabeçalhos... e em nossas próprias experiências e conhecimentos sobre o que estes índices textuais” (SOLÉ, 1998, p. 107):

A previsão é o núcleo da leitura. Todos os esquemas, *scripts* e cenários que temos em nossas cabeças – nosso conhecimento prévio de lugares e situações, de discurso escrito, gêneros e histórias – possibilitam-nos prever quando lemos, e assim, compreender, experimentar e desfrutar do que lemos. A previsão traz um significado potencial para os textos, reduz a ambiguidade e elimina, de antemão, alternativas irrelevantes. (SMITH, 1989, p. 34)

Ressaltamos que, para fazer previsão, o leitor não deve realizar adivinhações incoerentes, porém, deve excluir alternativas improváveis, propondo as alternativas mais prováveis.

Segundo Solé (1998), a leitura é um processo contínuo de formulação e verificação de hipóteses, as quais precisam ser checadas pelos alunos e pelo docente, para que os estudantes

possam reler as informações do texto, visando, através da participação de todos, a confirmar ou refutar os dados do texto. Nós fizemos a checagem das informações com os educandos, pois assim eles podiam verificar suas próprias previsões, discutir as hipóteses levantadas e atualizar seus conhecimentos.

Nessa perspectiva, nós anotamos as hipóteses levantadas por todos os educandos e fizemos a checagem das suposições, ratificando ou não as respostas emitidas pelos alunos.

Após essa primeira etapa do trabalho, nós retomamos a previsão, pois, conforme notamos, as crianças não se apoiavam nas pistas do texto, por isso, retomamos a estratégia com o livro *O Príncipe Sapo do jeito que o príncipe contou*, de Maurício Veneza, e registramos as hipóteses levantadas pelas crianças no quadro abaixo.

Quadro 8 – Previsões de *O Príncipe Sapo do jeito que o príncipe contou*

	O sapo vai virar príncipe! (ABA, BKO, BAT, JPLP, 14/04/2015)
	Ela vai jogar o sapo longe. (JBJ, 14/04/2015)
	O sapo vai morrer. (CCM, 14/04/2015)
	A princesa vai virar sapo. (KDF, 14/04/2015)
	pela pesquisadora.

Nessa segunda etapa, as crianças fizeram previsões que estavam mais próximas do enredo da obra, porque seguiram as pistas e utilizaram os conhecimentos prévios que possuíam, já que a história havia sido vista em sua versão tradicional, na obra *O problema do Clóvis*, de Eva Furnari. Avultamos que a maioria das crianças observou que, após o beijo, o príncipe viraria um sapo, todavia, somente a criança KDF conseguiu prever que, depois de uma reviravolta no enredo, a princesa viraria sapo mais à frente, na história.

Logo, as crianças apresentam uma evolução no uso da estratégia, pois conseguiram pensar em diferentes possibilidades, o que se confirmou na última etapa de oficinas de estratégia de previsão, por meio do livro *Presos*, de Oliver Jeffers.

Inicialmente, nós apresentamos somente o título da obra e as crianças utilizaram as pistas para realizar as previsões, destacando a ideia de que alguém foi preso por ter cometido um delito.

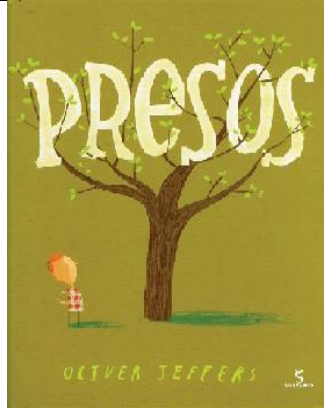
Quadro 9 – Previsões dos alunos a partir do título de uma obra

Identificação do aluno	Previsões
CCM	Tem uma pessoa presa na história.
GUP	A personagem principal foi presa por cometer um crime.
BAT	A personagem da história é um ladrão.
ADS	Conta a história do autor que foi preso.

Fonte: Elaborado pela própria autora.

Em seguida, por meio dos *slides*, nós disponibilizamos para os leitores a capa do livro e pedimos que usassem as pistas, isto é, o título da obra e a capa do livro, para fazer previsões em relação ao enredo.

Quadro 10 – Previsões de *Presos* a partir da capa da obra

Imagem	Previsão
	Alguém ficou preso na árvore. MFS, 28/10/2015
	O menino ficou preso na árvore. MCLB, 28/10/2015
	Algum bicho ficou preso na árvore. LBS, 28/10/2015
	As coisas deles ficaram presas. RCBB, 28/10/2015
	O menino vai prender os pássaros. WLN, 28/10/2015
	Tem gatos presos na árvore. ABA, 28/10/2015

Fonte: Jeffers, (2011).

No quadro acima, observamos que as crianças fizeram previsões baseadas nos elementos da ilustração, prevendo o desenvolvimento do enredo a partir das imagens da árvore, do menino, do pássaro e do próprio título do livro. Nesse sentido, aos poucos, as crianças foram se apropriando do uso da estratégia de previsão, ao ler, não mais criando ideias vagas ou generalizadas em demasia ao fazer previsões, mas se pautando nas pistas para formular possibilidades de continuidade para o texto, usando-as como suporte para confirmar ou refutar as previsões emitidas.

No decorrer da história, as crianças foram convidadas a fazer mais previsões e demonstraram conseguir tal feito e, por meio dos vários comentários orais (e registros escritos), confirmaram que estavam colocando essa estratégia em prática.

2.3.3 – Conexão

Ao discutirmos a estratégia de conexão, ressaltamos outra vez a importância dos conhecimentos prévios, pois, para conseguir fazer ligações entre o conhecimento que possui e o texto que está lendo, o leitor precisa usar conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida, as experiências vividas *in loco* ou através da leitura de livros, do cinema, de computadores, de televisores, entre outros, porque são esses conhecimentos que possibilitarão ao sujeito relacionar em seu cérebro todas as informações com as quais teve contato, durante sua vida, com as novas.

Introduzimos a estratégia de conexão com a versão da história *O príncipe sapo*, dos Irmãos Grimm, recontada por Monteiro Lobato. Nesse ponto do trabalho, os leitores fizeram a conexão texto-texto, a qual ocorre quando o sujeito relaciona o que leu a algum fato, conteúdo ou aspecto presente em um outro texto com o qual teve contato anteriormente e que lhe venha à memória.

Para que isso aconteça, enquanto mediador, o docente pode ampliar a biblioteca vivida dos estudantes por meio da prática de ler para os alunos em sala de aula, através de rodas de leitura compartilhada e das leituras individuais, para que os estudantes possam recuperar as histórias armazenadas, sempre que necessitarem.

Assim, as crianças fizeram diversas conexões com outras histórias que já conheciam anteriormente, ao ler trechos da versão do conto *O Príncipe Sapo*, conforme quadro demonstrativo:

Quadro 11 – Análise das conexões texto-texto de *O Príncipe Sapo* das crianças

Parágrafo lido	Conexão realizada pelo aluno
– Oh, foi você que falou, sapo? Estou chorando porque perdi minha bola de ouro neste riozinho.	Eu me lembrei do patinho feio que ficava em um lago. (WLN-07/04/2015)
– Abra a porta, princesinha! Exclamou alguém.	Eu me lembro da história do Lobo Mau que os porquinhos não abriram a porta, mas o lobo continuou a bater e gritar! (LBS-07/04/2015)
Mas ao cair o sapo se transformou num belo príncipe, o qual lhe contou de como fora virado em sapo por uma bruxa e condenado a ficar sapo até que uma linda princesa o tirasse do riacho [...]	A Bruxa me lembrou a história da Branca de Neve. (JPLP-07/04/2015)

Fonte: Elaborado pela própria autora.

Verificamos que os alunos fizeram conexões viáveis, a partir do texto, relacionando-o com as histórias conhecidas anteriormente por eles. Nesse sentido, reafirmamos que, quanto maior o contato do estudante com outros textos, seja por ele mesmo, seja por intermédio de um adulto, maior será seu repertório e maiores serão suas chances de estabelecer conexões, isto é, quanto mais textos lidos e ouvidos, mais amplas serão as oportunidades de compreender a leitura.

Um outro tipo de conexão é a texto-leitor, que se trata da relação que o leitor formula entre o texto lido e algum evento relativo à sua vida e que, segundo Owocki (2003), enriquece o processo de compreensão das crianças em relação aos textos, auxiliando-as a vincular as alegrias e as tensões vividas pelas personagens aos seus próprios anseios e experiências.

Quadro 12 – Análise das conexões texto-leitor de O Príncipe Sapo das crianças

Parágrafo lido	Conexão realizada pelo aluno
___ Já que prometeu, agora cumpra! Ordenou o rei. Vá abrir a porta.	- Já aconteceu que eu prometi uma coisa e não quis cumprir, mas meu pai falou que eu tinha que cumprir. (BKO-07/04)
Em dias de muito calor a princesinha caçula costumava ir a essa floresta para sentar-se à beira do riacho refrescante, divertindo-se com uma bola de ouro	- Eu não tenho bola de ouro, mas uma bola de plástico. (KDF-07/04) - Eu não tenho bola de ouro, mas sim uma bola de plástico que eu e meus amigos brincamos de queimada. (MCLB-07/04)

Fonte: Elaborada pela própria autora.

Logo, ao fazer a leitura das respostas dadas pelos discentes, notamos que eles conectaram a história às experiências pessoais e individuais, tornando o texto lido mais significativo.

Por último, enfatizamos que o sujeito pode realizar conexões texto-mundo, as quais ocorrem quando o leitor pauta o conteúdo lido com algum assunto, relacionado a um patamar mais amplo, que vá além de seu cotidiano ou de suas experiências particulares, ampliando a compreensão sobre aspectos mais globais, aprofundando suas reflexões sobre temáticas que lhes proporcionem conhecimento sobre um tema real.

Na primeira etapa de estudo da estratégia de conexão, nenhuma criança conseguiu realizar conexões texto-mundo, e a maior parte das que fizeram conexões se restringiram

à conexão texto-leitor, pois estas se constituem principalmente por memórias e emoções particulares, ou seja, um conhecimento particular ao qual os estudantes recorreram.

Já as conexões texto-texto foram em menor número, mas também aconteceram e refletem o fato de que os alunos se apropriaram de várias leituras com as quais tiveram contato, para construir o seu conhecimento prévio, de sorte a conseguir relacioná-las com a história lida.

Após verificar que os participantes não haviam feito as conexões texto-mundo, retomamos essa estratégia com a obra *O patinho feio que na verdade não era patinho e nem feio*, de José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta. Essa história constitui versão lúdica do conto clássico *O patinho feio*, e convida o leitor a participar da história, “adivinhand” qual bicho vem a seguir. No dia em que realizamos a leitura da obra, estavam presentes 17 crianças, as quais foram registrando as conexões feitas.

Quadro 13 – Conexões realizadas pelas crianças

Trecho do texto	Conexões realizadas	Animal
___ Caramba, eu sou feio mesmo! E ficou com tanta vergonha que escondeu a cabeça dentro de um buraco.	Eu fui na Pousada Bom Samaritano e lá tem um. GUP (01/12/2015)	Avestruz
Sua cauda era um espetacular leque de penas, seu pescoço era azul e de sua cabeça saía um penacho gracioso.	Eu vi um animal igual a esse no zoológico. BAT (01/12/2015)	Pavão
Ele se mexia um pouco devagar, mas mesmo assim virou um atleta e até ganhou uma corrida contra o Coelho.	No desenho a tartaruga e o coelho eu vi que a tartaruga era mais lenta e ganhou do coelho. BKO (01/12/2015) Por ele se mexer devagar só pode ser o jabuti da história “O Coelho e o Jabuti”. GLD (01/12/2015)	Tartaruga/ Jabuti
Sua boca era enorme, seus dentes, afiados, e ele tinha uma pele verde e dura.	Eu já vi esse bicho na TV porque meu pai assiste um programa que tem esse um homem que mata esse bicho. ANGD (01/12/2015) Eu me lembrei do jacaré porque eu já vi uma foto e ele tem essas características. LBS (01/12/2015)	Jacaré

Um outro ponto relevante, no decorrer dessa atividade, em especial, foi o comportamento de algumas crianças, como IMC, JPLP, MFS e SLS, as quais, em muitos momentos do trabalho, simplesmente escreveram “não sei”, nos quadros do gráfico, ou deixaram em branco. Essa situação foi constatada por nós outras vezes, por parte desses mesmos alunos, durante a pesquisa, e inclusive nos momentos de empréstimo de livros do “Baú de leitura”, chamando nossa atenção para esses estudantes. Não adentraremos no assunto neste capítulo, mas destacamos que tal fato foi fundamental para que investigássemos mais de perto o comportamento leitor dessas crianças.

2.3. 4 – Visualização

Quando nos referimos a estratégias de visualização, estamos tratando, de acordo com Keene e Zimmerman (1997), sobre a formação de imagens mentais enquanto realizamos uma leitura, uma vez que, à medida que lemos, associamos as palavras da página com várias imagens armazenadas, as quais podem ser modeladas pelo docente e aprendidas pelo estudante, conforme salienta o registro da criança:

Nós aprendemos uma coisa: a visualização. Então, você imagina como vai ser a história [...]

(Diário de leitura de JJBJ, 17/04/2015)

Assim, a pesquisa visava a formar um leitor, que faria uso da estratégia de visualização e para discuti-la, optamos por *Procurando firme*, de Ruth Rocha, do qual fizemos a leitura oral na sala de aula, sem usar *slides*. Primeiramente, nós ocultamos a capa do livro com um papel escuro, para que os estudantes não vissem as ilustrações, e destacamos que a recepção do texto foi interessante, uma vez que eles se envolveram com o enredo da história. Selecionamos alguns trechos retirados do diário da pesquisadora, para exemplificar essa recepção:

A reação das crianças foi muito boa, elas gostaram bastante do enredo que é muito divertido, trazendo marcadamente o humor. Conforme eu lia as crianças faziam comentários e se divertiam muito.

O BKO foi um aluno que chamou muito a minha atenção. Ele é um leitor que faz uso da visualização. Ele se destaca, pois acompanha a história e suas expressões e reações refletem como está imaginando e se divertindo.

(Diário de Campo da Pesquisadora, 17/04/2015).

Avultamos a importância da visualização para o leitor, pois, conforme demonstramos com o exemplo do aluno BKO, a criança, quando faz uso dessa estratégia, se envolve e é possível ver suas respostas físicas ao texto, porque ela reage ao documento lido. Além disso, essas reações demonstram que a criança atribuiu sentido ao texto, ou seja, à medida que ela escutava a história, ela compreendia o texto.

Nessa oficina, estavam presentes 23 estudantes, e nós solicitamos aos mesmos que completassem um gráfico organizador depois da leitura. O gráfico se constituiu de folha de sulfite dividida em dois quadros; no primeiro, as crianças tinham que desenhar como visualizaram a princesa, no começo da história; e no outro espaço, elas ilustraram a princesa no desfecho da história. Esse gráfico foi selecionado em virtude da história escolhida, porque a personagem principal da história sofre mudanças físicas e de comportamento, ao longo do texto.

Ao analisarmos a forma como cada criança do grupo usou a estratégia de visualizar, notamos que 03 estudantes colocaram malas ao desenhar o desfecho, o que não condiz com a história lida, pois não seria possível para a princesa sair pelo mundo carregando bagagens.

Figura 28 – Ilustração com discrepâncias de IMC do desfecho de Procurando firme

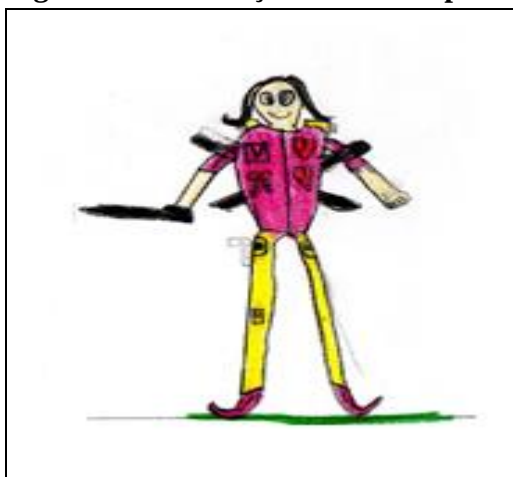


Fonte: Imagem digitalizada pela autora. IMC, 17/04/2015

Outros 10 alunos, principalmente os meninos, ao ilustrar como a princesa tinha ficado, no fim da história, colocaram armas letais, para que a princesa pudesse sair do castelo e conquistar o mundo. Assim, ressaltamos que esses alunos tinham, de algum modo, realizado uma imagem mental que, apesar de contradizer as pistas deixadas no documento escrito, estavam inter-relacionadas e traziam elementos de outros textos, com os quais eles tiveram contato, durante suas vidas.

Enfatizamos, por conseguinte, que as crianças, em especial os meninos da sala, introduziram, em suas visualizações, os elementos alusivos a filmes e desenhos com heróis, guerreiros, entre outros; e inseriram, no seu gráfico de visualização, objetos relacionados com os conhecimentos trazidos pelos estudantes, conforme podemos verificar na imagem seguinte:

Figura 29 – Ilustração com discrepâncias de ABA do desfecho de Procurando firme



Fonte: Imagem digitalizada pela autora. ABA, 17/04/2015.

O restante dos alunos, ou seja, os outros 10 discentes, que totalizavam 44% da sala, fizeram a visualização do desfecho da história, de acordo com informações fornecidas pelo texto, por isso, afirmamos que os leitores proficientes usam a estratégia de visualização do texto para melhorar a compreensão leitora.

No desenho ilustrativo abaixo, constatamos que, por via do procedimento de visualizar, a criança destacou elementos do texto na imagem. Na primeira parte, a princesa está com um lindo vestido, a pele mais clara e o cabelo longo, conforme o texto: “[...] e tinha cabelos tão dourados quanto as espigas do campo e que tinha uma pele tão branca como as nuvens nos dias de inverno...” (ROCHA, 1984, p. 13) e “Até estava deixando o cabelo crescer pra fazer que nem a Rapunzel, que jogava suas tranças para o príncipe subir por elas.” (ROCHA, 1984, p. 17). Já no segundo quadro, ela representa a princesa após as mudanças ocorridas com a personagem e descritas no texto: “Linda Flor tinha cortado os cabelos [...]” (ROCHA, 1984, p. 17) e “[...] agora estava usando...calças compridas!” (ROCHA, 1984, p. 17). Assim, as crianças conseguiram, pelos sinais do texto, criar imagens mentais sobre o enredo e demonstraram esse fato no desenho delas.

Figura 30 – Ilustrações no gráfico organizador de aluno baseado no texto escrito



Fonte: Imagem digitalizada pela autora. MCLB, 17/04/2015

Uma última oficina de visualização foi proposta, sendo que a obra lida foi *Chapeuzinho Vermelho do jeito que o lobo contou*, de Maurício Veneza, pois, conforme afirmam Girotto e Souza (2010), o docente precisa ir retomando as oficinas ao longo do

ano, várias vezes e de maneiras diferentes, porque assim o modelo mental do aluno pode vir a se ampliar e modificar.

Do total de 20 crianças participantes, uma não conseguiu levantar hipótese e visualizar, deixando sua atividade em branco; 09 estudantes não chegaram a visualizar o final proposto, no entanto, as imagens construídas em suas mentes possibilitaram a criação de finais críveis, visto que eles se apropriaram do processo de criar um filme mental, a partir do texto escrito.

Constatamos, após nossa análise, que 03 crianças acharam que o lobo era um carteiro e 06 alunos, mesmo retornando aos finais conhecidos de que o lobo iria comer a Chapeuzinho e a Vovó, usaram as pistas para visualizar a história, como no caso a seguir.

Figura 31 – Gráfico organizador de Visualização com discrepâncias



Fonte: Imagem digitalizada pela autora. RCBB, 04/06/2015

Mesmo a criança desenhando que o lobo atacaria as personagens, ela introduziu no desenho os elementos que apareceram durante a história: como a faca ser retirada da bolsa do lobo para matá-las e as imagens da festa, tais como: o bolo, as velas e o próprio cenário da casa. Um detalhe que enriqueceu a ilustração dos alunos e demonstrou como eles empregaram seus conhecimentos prévios foi a introdução dos balões de fala, um elemento do gênero histórias em quadrinhos.

Selecionamos nesta oficina um livro constituído de ilustrações, porque, com os “[...] livros de imagens, os leitores podem usar as ilustrações”, e “[...] leitores emergentes utilizam frequentemente pistas de imagem para ganhar significado” (HARVEY;

GOUDVIS, 2007, p. 140, tradução nossa). Nesse sentido, nós salientamos que o docente pode proporcionar vários momentos, nos quais sejam priorizados atos de leitura que possibilitem o uso da estratégia de visualização, como contar histórias para as crianças, destacar um parágrafo específico do enredo e solicitar que os alunos desenhem ou ilustrem o final da história, isto é, estimular a leitura de obras que se estruturam a partir do entrelaçamento da linguagem escrita e a verbal, como o volume *Procurando firme*, que usamos anteriormente.

Reafirmamos que visualizar é uma habilidade que torna o leitor capaz de conceber em imagens mentais o texto lido, através da combinação do conhecimento anterior de cada sujeito em conjunto com as pistas no documento, como títulos, legendas, fotografias, ilustrações e as palavras propriamente ditas. As 11 crianças restantes usaram as pistas do texto e conseguiram visualizar o final proposto pelo autor, conforme exemplos abaixo.

Figura 32 – Gráfico organizador de Visualização baseado no texto escrito



Fonte: Imagem digitalizada pela autora. LBS, 04/06/2015.

Ressaltamos que, apesar de o procedimento de visualizar parecer fácil para leitores mais experientes, o mesmo não o é para as crianças e, por esse motivo, essa estratégia precisa ser modelada e ensinada pelo docente desde a mais tenra idade.

2.3.5 – Questões ao texto

Enfatizam Harvey e Goudvis: “Curiosidade gera questões, e estas são a chave mestra para o entendimento” (2007, p. 109), porque “[...] a estratégia de perguntar é a que leva os leitores adiante.” (HARVEY; GOUDVIS, 2007, p. 17, tradução nossa). O leitor proficiente, ao longo da leitura, faz questões que podem ou não ser respondidas e que levam o sujeito a continuar a ler, uma vez que despertam sua curiosidade, durante o ato de ler.

Nesse sentido, afirmamos que o questionamento é uma das estratégias que um leitor utiliza e que os indivíduos fazem questões diferentes entre si, pois as pessoas possuem processos de leitura e compreensão de textos distintos uns dos outros. Assim, como as demais estratégias, para realizar perguntas ao texto, o sujeito depende do seu conhecimento prévio e do seu desenvolvimento cognitivo.

Após debatermos a importância da estratégia de leitura de questão ao texto, esclarecemos ao leitor que trabalhamos esse procedimento mental através do texto *O Flautista de Hamelin*, cuja oficina foi realizada em maio de 2015, e do livro *Presos*, de Oliver Jeffers, cuja oficina ocorreu em outubro do mesmo ano.

Com *O Flautista de Hamelin*, nós optamos por ofertar cópias do texto para os alunos, nas quais eles registraram suas perguntas com lápis preto, isto é, durante a leitura, eles paravam e anotavam as questões que elaboravam, estabelecendo assim um constante diálogo com o enredo. Conforme as crianças realizavam as questões, elas constataavam que algumas podiam ser respondidas por meio do próprio texto, ou seja, estavam explícitas, no entanto, perceberam também que outras não eram respondidas pelo texto.

Nessa oficina, estavam presentes 20 crianças; ao refletirmos sobre as questões feitas por elas, nós entendemos que se restringiram a retirar do texto informações explícitas e objetivas, de acordo com a observação registrada por nós, durante a oficina.

Talvez, em virtude do uso constante de materiais didáticos com questões prontas e superficiais (respostas explícitas), as crianças não conseguem elaborar questões. (ADS, ANG, GUP, JPLP, MFS, MMTC).

(Diário de Campo da Pesquisadora, 05/05/2015).

Agrupamos as questões levantadas pelos estudantes no quadro abaixo, a fim de que pudéssemos analisar os dados a partir do grupo total.

Quadro 14 - Análise de questões feitas pelos alunos para *O flautista de Hamelin*

ANTES	DURANTE	DEPOIS
O que é Hamelin? LBS, KDF, RCBB, WLN, LAS, MMTC, BAT	Por que os ratos invadiram a cidade de Hamelin? LBS, RCBB, WLN, SLS	
Onde fica Hamelin? KDF, RCBB, LAS	Como eles exterminaram os ratos? LBS	
<u>O que é um flautista?</u> JPLP	Como será que ele vai espantar os ratos? CCM, LAS	
Por que o texto se chama o flautista de Hamelin? JJBJ	<u>O que é taciturno? O que é incessantemente?</u> LBS	
Quem é o flautista? BKO	<u>O que é caudaloso?</u> LBS, BAT	
	Por que será que as crianças seguiram o flautista? LBS	
	A flauta é dele? KDF	
	<u>O que é arrebatada? O que é manjar?</u> IMC	
	<u>O que é inquietante?</u> CCM	

Fonte: Elaborado pela própria autora.

Inicialmente, destacamos que os estudantes realizaram perguntas antes e durante a leitura, no entanto, após a leitura, nenhuma criança fez questões, o que expõe o fato de que, no geral, os alunos não são estimulados a formular questões depois que encerram uma leitura. Além disso, afirmamos que as crianças se acostumaram a formular respostas oriundas do ambiente externo, isto é, provenientes do professor ou do livro didático – e não aquelas elaboradas por elas, no ato de ler.

A esse propósito, enfatiza Miller (2013, p. 118, tradução nossa): “Os leitores ativos fazem perguntas espontaneamente e propositadamente antes, durante e depois da leitura”. Tal assertiva nos faz refletir sobre a necessidade de proporcionar aos educandos ações de leitura nas quais eles mesmos façam perguntas relativas ao conteúdo, ao autor, aos eventos do enredo e às ideias do texto. Além disso, vale destacar que algumas

perguntas não serão respondidas imediatamente, mas, de fato, no decorrer e após o final da leitura.

Evidenciamos que a escolha do texto se deu justamente porque ele desperta a curiosidade do leitor: seu desfecho deixa uma incógnita ao leitor sobre o destino das crianças da cidade, uma vez que ninguém sabe o que teria ocorrido com elas, porque ninguém nunca mais as viu. Entretanto, quando os sujeitos pesquisados, após encerrar a leitura do texto, não se perguntaram: para onde foram as crianças da história? O que havia acontecido com elas, afinal?

Retomamos o material sobre a estratégia dos educandos e notamos que a maior parte das perguntas feitas por eles se “[...] restringem às conhecidas indagações objetivas: O quê? Quem? Quando? Onde? Qual? Como? Para quê?” (MARCUSCHI, 2008, p. 266), isto é, questões padronizadas e repetitivas.

O que é Hamelin?

LBS, KDF, RCBB, WLN, LAS, MMT, BAT

Onde fica Hamelin?

KDF, RCBB, LAS

O fato de as crianças formularem perguntas que demandem apenas informações objetivas, de acordo com Marcuschi (2008), reflete a experiência que os estudantes tiveram, ao longo da vida escolar, com as questões presentes nos manuais escolares. Segundo o autor, a maioria absoluta dos exercícios de compreensão dos manuais escolares resume-se a perguntas e respostas que “[...] raramente levam a reflexões críticas sobre o texto e não permitem expansão ou construção de sentido, o que reforça a noção de que compreender é apenas identificar conteúdos.” (MARCUSCHI, 2008, p. 267).

Ainda em relação a essa oficina, analisamos que os discentes demonstraram também as dúvidas com respeito ao significado dos vocábulos que eles não compreendiam, os quais estão em destaque a seguir:

O que é caudaloso?

LBS, BAT

O que é arrebatada? O que é manjar?

IMC

O que é inquietante?

CCM

Conforme Angela Kleiman (2013 a, b), para que ocorra a compreensão, faz-necessário que os alunos recorram ao conhecimento linguístico, que, nesse caso específico, desvela a ausência de conhecimento sobre as palavras presentes no texto lido. Nesse sentido, o encontro com um vocabulário não familiar pelos leitores resultou nessas dúvidas, provocando, de acordo com Keene e Zimmermann (2007), perguntas pertinentes, pois servem para esclarecer o significado de uma palavra para o leitor. Entretanto, ressaltamos que “[...] a compreensão do texto não depende de conhecer a definição exata da palavra [...]” (KLEIMAN, 2013b, p. 106).

Ainda segundo Kleiman (2013 a,b) e Smith (1989), existem outras abordagens, que imitam a maneira natural de aprender palavras, as quais são mais adequadas para a aprendizagem de vocabulário e merecem, de preferência, ser ensinadas pelo docente, a fim de que os estudantes possam entender o texto, sem ficar parando o ato de ler e procurando o sentido exato de uma palavra, ao se deparar com ela, em um texto; sem essa providência, muitos leitores “[...] passam a acreditar que a única maneira de aprender novas palavras é através no glossário ou dicionário que tem funções semelhantes” (KLEIMAN, 2013b, p. 104).

Após essa atividade, averiguamos a dificuldade de os discentes fazerem eles mesmos as perguntas ao texto, por isso, introduzimos, ao longo de todas as outras oficinas trabalhadas, várias questões visando a que os estudantes se familiarizassem, ao observar a modelagem específica dessa estratégia. Todavia, como precisávamos retomar esse procedimento de forma sistematizada e ampliar os conhecimentos dos alunos, selecionamos o livro *Presos*, de Oliver Jeffers, que se mostrou uma escolha interessante. Os discentes registraram em seus diários o quanto a personagem e o enredo da obra os afetaram:

O livro é muito legal, divertido e engraçado. O personagem é muito engraçado, ele se chama Felipe e faz coisas inacreditáveis: ele joga um carro, um caminhão, baleia e até uma casa!

Fonte: Diário de aula de GLD, 28/10/2015.

Eu gostei do livro, porque ele é engraçado, mas eu fiquei um pouco revoltada porque o garoto é meio idiota. O Felipe é bem bobinho e ele joga muitas coisas na árvore para derrubar apenas uma pipa.

Fonte: Diário de aula de MMTTC, 28/10/2015.

A personagem impactou os alunos, de forma boa ou má, conforme nos apercebemos, ao ler os apontamentos acima, mas o importante é que, de alguma forma,

eles lançaram um olhar crítico sobre essa personagem, isto é, ficaram ativos perante as ações realizadas ao longo do enredo pelo Felipe.

Ainda nessa oficina, propusemo-nos a aprofundar a estratégia de questões ao texto, ao modelar os diferentes tipos de perguntas que o leitor elabora ao ler, que, segundo os estudos de Harvey e Goudvis (2007) e de Davis e Souza (2009), são denominadas perguntas magras e perguntas gordas.

As perguntas magras são entendidas como aquelas cujas repostas estão explícitas no texto, servindo para compreender palavras ou para alcançar um índice objetivo, pois “[...] são dúvidas que podem ser respondidas com um número ou com simples sim ou não.” (HARVEY; GOUDVIS, 2007, p. 116, tradução nossa).

Já as perguntas gordas são aquelas que abordam grandes áreas de conteúdo, conceitos universais, por isso são mais complexas e suas respostas nem sempre são encontradas, isto é, as “[...] respostas a estas perguntas são muitas vezes longas, e requerem mais discussão e pesquisa” (HARVEY; GOUDVIS, 2007, p. 116, tradução nossa), quer dizer, necessitam que o leitor utilize um pensamento inferencial.

Ao entregarmos o gráfico organizador, os discentes tinham que preencher o espaço com a pergunta que haviam feito. Em seguida, deveriam anotar com um X se era uma questão magra ou gorda e analisar se havia resposta para a pergunta, no texto.

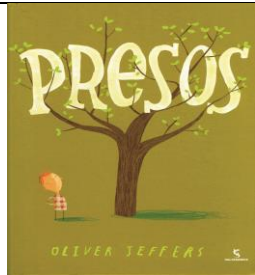
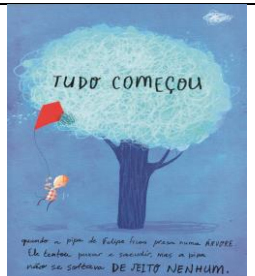
Com exceção de uma criança, a qual não a realizou, do total de 18 alunos que estavam na sala de aula, no dia dessa atividade, 17 estudantes fizeram questões, porém, somente uma questão gorda foi elaborada, de sorte que o restante do total de perguntas foi constituído de questões magras. Esse resultado não nos surpreendeu, primeiramente, em virtude de os estudantes estarem acostumados a responder apenas às questões do livro didático ou àquelas propostas por alguém que não ele próprio – pelos professores, por exemplo. Apesar da grande quantidade de perguntas magras, consideramos uma etapa importante na aprendizagem de leitura das crianças:

Questionar é uma habilidade de pensamento essencial, habilidade de aprendizagem e habilidade democrática. Não há um conjunto de perguntas certas, mas sim, todo mundo precisa de oportunidade para descobrir as perguntas que são as mais adequadas para realizar. (MILLER, 2013, p. 133)

Destacamos assim que, por se tratar de uma escola marcada por práticas tradicionais de ensino, nas quais o livro didático se tornou a principal ferramenta de trabalho dos docentes, ao longo dos anos, ponderamos ser um avanço o fato de as crianças

fazerem perguntas por si mesmas, embora se tenham se restringido a perguntas com respostas mais explícitas.

Figura 33 - Questões ao texto realizadas pelos alunos referentes ao livro *Presos*

	PERGUNTA	MAGRA	GORDA	RESPOSTA
	Eu me pergunto se algum bicho ficou preso na árvore.	X		Sim, porque o Felipe jogou um gato chamado Mitch em cima da árvore e ele ficou preso.
	Será que ele conseguirá tirar a pipa de lá?	X		Sim, mas só quando terminar de jogar as coisas lá em cima.
	Será que sapato ficou preso na árvore?	X		Sim, os dois sapatos ficaram presos.
	Será que o Felipe caiu da escada?	X		Não, ele jogou a escada na árvore.
	Será que ele irá cortar a árvore?	X		Não, ele vai jogar o serrote lá em cima.

Fonte: Elaborado pela própria autora. Jeffers (2011)

As perguntas feitas pela criança, cujas questões acima reproduzimos, exemplifica o que os outros alunos fizeram, isto é, em geral, eles propuseram questões que foram

respondidas a partir do texto, isto é, mantiveram-se focados nas pistas da história, sem ainda ampliar o olhar em relação ao significado que eles mesmos poderiam atribuir.

Logo após, fornecemos para as crianças outro gráfico organizador, constituído por três repartições, nas quais elas tinham que escrever as questões elaboradas por elas e destacar em qual momento os estudantes fizeram as perguntas: se antes, durante ou depois da leitura.

Quadro 15 – Perguntas realizadas pelas crianças na obra Presos.

ANTES DA LEITURA	DURANTE A LEITURA	DEPOIS DA LEITURA
<u>- Depois de ler o título:</u> O personagem principal é um ladrão? Será que a história se passa na cadeia? O que será que acontece no enredo da história? <u>- Após ver a capa da história:</u> Será que alguém ficou preso numa árvore? Será que algum bicho ficou preso na árvore?	Será que o sapato ficou preso na árvore? Será que o sapato derrubou a pipa? O que será que ele vai jogar agora? Quem será Mitch? Será que ele vai jogar o Mitch? Será que o Felipe vai cair da escada? Será que a escada ficou presa? Será que, quando o Felipe jogar a baleia, a árvore irá cair? Eu me pergunto se os bombeiros conseguiram tirar a pipa de lá. Ele irá jogar o serrote lá de cima? Será que ele vai cortar a árvore? Será que ele esqueceu o seu sapato na árvore?	Será que Felipe conseguiu tirar as coisas da árvore?

Fonte: Elaborado pela autora

Ao observarmos os gráficos organizadores da turma, constatamos que houve um avanço em relação à situação anterior, porque, dos 18 estudantes que realizaram a

atividade, 11 discentes formularam perguntas depois da leitura, isto é, 61% dos sujeitos conseguiram elaborar as questões após a leitura. Se, na oficina anterior, as crianças não conseguiram preparar nenhuma questão, nesta, as crianças evoluíram e fizeram 14 questões depois do texto. Observamos, ainda, que algumas crianças fizeram mais de uma pergunta, conforme os exemplos:

Como ele vai fazer para tirar as coisas de cima da árvore?
GUP

Tudo o que ele jogou vai ficar preso na árvore?
GLD

Por que o autor bagunçou a história toda?
IMC

O menino era louco?
O que aconteceu com as pessoas, objetos e animais?
KDF

Será que o menino vai levar uma bronca?
LAS

A estratégia de elaboração de perguntas ao texto apresentou-se como a mais difícil para as crianças, pois, conforme já frisamos, muitas delas ficaram ligadas àquelas questões que podiam ser respondidas durante a leitura, principalmente embasadas no texto, ou seja, restringiram seus pensamentos a fazer perguntas cujo objetivo era a obtenção de resposta específica, o que denominamos informação literal. Marcuschi (2008) revela que, na realidade, 70% das questões das perguntas presentes nos manuais estão fundadas unicamente no texto, sendo caracterizadas por cópias exatas ou perguntas nas quais os estudantes copiam informações textuais.

Nesse sentido, o trabalho equivocado de responder às perguntas, nos materiais didáticos, acabou acarretando o engessamento das práticas e do próprio raciocínio do educando, porque, para uma grande parte dos estudantes, o material didático é o único modelo com os quais eles tiveram contato, no decorrer da vida escolar.

Quando focalizamos o processo de leitura, no ambiente escolar, evidencia-se que o mesmo é visto como algo passivo e estanque, no qual o leitor encerra a leitura do texto e não reflete sobre ele, quer dizer, não fica pensando sobre ele, já que, de alguma forma, o texto não o incomoda ou o leva a pensar. Quando um leitor experiente faz a leitura de uma obra que lhe causa impacto, ele pondera, dialoga com e sobre ela. Esse fato

geralmente não é estimulado, no ambiente escolar, fazendo com que, muitas vezes, os leitores incipientes creiam que, no momento em que ele encerrou o enredo ou fechou o livro, a leitura também se finalizou.

Destacamos, assim, a necessidade de uma reflexão em relação às perguntas propostas aos discentes, no interior escolar, e a importância da modelagem dessas estratégias, para um avanço do processo de formação leitora dos estudantes.

2.3.6 – Inferência

Harvey e Goudvis (2007, p. 131, tradução nossa) declaram que a “[i]nferência envolve a fusão do conhecimento prévio com as pistas do texto para que o leitor chegue a uma ideia que não está explicitamente no texto”, ou seja, quando o leitor infere, ele está fazendo a leitura entre as linhas, conhecida como implícita. Nesse sentido, a inferência nasce de uma necessidade presente no texto, de algo não dito de forma explícita e do conhecimento de mundo do leitor.

As oficinas de inferência foram propostas por nós, através de três obras: *O caso da lagarta que tomou chá-de-sumiço*, de Milton Célio de Oliveira Filho, *A princesa que tudo sabia menos uma coisa*, de Rosana Pamplona e Dino Bernardi Junior, e, por último, *O patinho feio que na verdade não era patinho e nem feio*, de José Roberto Torero e Marcus Aurélio Pimenta. Confessamos que as oficinas relativas a essa estratégia foram as que mais nos desafiaram, na qualidade de pesquisadoras e professoras, e as que mais expuseram os alunos que não inferiam ainda.

Para a primeira oficina, usamos a obra *O caso da lagarta que tomou chá-de-sumiço*, de Milton Célio de Oliveira Filho, e solicitamos que os estudantes grifassem as pistas do texto. Com isso, detectamos um certo padrão nos registros das leituras feitas pelos alunos, os quais resumimos e exemplificamos pela escolha das crianças abaixo:

Figura 34 - Marcação das pistas dos textos dos alunos para Inferir

MFS	QUANDO EU LEIO NO TEXTO...	EU POSSO INFERIR QUE...
	MAS QUEM É QUE ENCHE A PANÇA COM AS FOLHAS QUE ALCANÇA SEM UM MÍNIMO DE ESFORÇO? UM SUJEITO TÃO PREGUIÇOSO PODE BEM TER ENGOLIDO A LAGARTA POR ENGANO.	A LAGARTA

WLN QUANDO EU LEIO NO TEXTO...	EU POSSO INFERIR QUE...
MAS QUEM É QUE ENCHE A PANÇA COM AS FOLHAS QUE ALCANÇA SEM UM MÍNIMO DE ESFORÇO? UM SUJEITO TÃO PREGUIÇOSO PODE BEM TER ENGOLIDO A LAGARTA POR ENGANO.	O BICHO PREGUIÇA

Fonte: Elaborado pela própria autora. MFS, 12/05/2015; WLN, 12/05/2015

A parte sublinhada refere-se às expressões que os discentes marcaram com a caneta grifa-texto e que utilizaram como pista, para responder à segunda coluna. No exemplo citado e nas atividades das crianças, evidenciou-se o que vemos na atividade acima.

A criança MFS ressaltou todas as palavras da frase, mesmo após as orientações sobre quais pistas ela deveria destacar. Um olhar atento mostra que o estudante não faz a seleção das palavras que poderiam levá-lo à compreensão, isto é, ele não desenvolveu essa estratégia, visto que “[...] os próprios alunos devem selecionar marcas e indicadores, formular hipóteses, verificá-las, construir interpretações [...]” (SOLÉ, 1998, p. 117). Já a criança WLN consegue, no decorrer das atividades, selecionar palavras-chave que auxiliaram na compreensão do texto e permitiram que inferisse o animal corretamente. Afirmamos, então, que o ato de inferir envolve fazer uma conclusão ou interpretação daquilo que não está explícito no texto. Logo, registramos esse fato no Diário de pesquisa da docente:

Os estudantes grifaram de maneiras diferentes, ou seja, algumas crianças, como o WLN, a GLD e a LBS, destacaram apenas palavras-chave, demonstrando que conseguiram selecionar as partes mais importantes do texto. Já o GUP e o MFS grifaram todas as frases, demonstrando que não conseguem restringir ainda o pensar deles ao essencial do texto.

(Diário de Campo da Pesquisadora, 12/05/2015).

Os textos não trazem todas as ideias explícitas em uma página, mas as apontam vagamente, de maneira que o leitor proficiente, de acordo com Harvey e Goudvis (2007), toma o que já sabe, isto é, os seus conhecimentos prévios, e funde com as “dicas” do texto, para chegar a uma conclusão e trazer para a superfície o que está implícito no escrito. Para fazer inferências adequadas, é necessário que o leitor tenha o maior número de conhecimentos prévios possíveis, a fim de estabelecer a compreensão do texto.

Realçamos esse fato, ao analisarmos a anotação realizada pela pesquisadora, no decorrer da atividade proposta:

Elas (as crianças) afirmaram que a borboleta foi fácil; a abelha também, em virtude dos conhecimentos que já tinham. Em relação ao TUCANO, fiz uma intervenção e acabei ajudando-os com o vocábulo NOTÁVEL. E esse fato ficou mais evidente no trecho da MOSCA, que foi muito difícil para eles, pois o conhecimento que eles tinham não foi suficiente para embasar as inferências.

(Diário de Campo da Pesquisadora, 02/05/2015).

A citação do diário da pesquisadora concerne ao trecho do texto relativo à mosca, transcrito do livro por nós: *“Mas quem é 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?”* (OLIVEIRA FILHO, 2007, p. 16). Apesar de grande parte dos alunos alegarem que esse enigma tinha sido o mais difícil, ao analisarmos as respostas dadas por eles, nós nos surpreendemos.

Realmente, se pensarmos que a resposta correta era mosca, nenhuma criança conseguiu inferir corretamente. Entretanto, das 20 crianças presentes na oficina, 05 deixaram especificamente essa resposta em branco; no entanto, dos outros 15 alunos, um total de 06 deles afirmaram que a resposta era tartaruga (pois, em algum momento, elas ouviram falar sobre a sopa de tartaruga; 02 escreveram mosquito e não mosca (por causa de piadas de restaurante); e 02 crianças escreveram cobra (sopa de cobra). Assim, eles recorreram a conhecimentos anteriores, baseados no fragmento *“E, mais ou mais tarde, acaba num prato de sopa?”* (OLIVEIRA FILHO, 2007, p. 16).

Logo, evidenciamos a realização da estratégia pelos alunos, sem nos atermos ao resultado correto, mas observando como eles se propuseram tentar colocá-la em prática. No quadro abaixo, anotamos os animais que as crianças tinham que ter inferido e a quantidade de acertos em relação ao total de 20 alunos presentes na sala:

Quadro 16 - Quadro com o número de acertos das crianças

Animal	Total de inferências corretas dos alunos
A Preguiça	12
Abelha	19
Tatu	03
Camaleão	16
Tucano	11
Borboleta	18

Fonte: Elaborado pela própria autora.

A despeito de grande parte dos educandos alegar que a inferência quanto ao tucano foi a mais difícil, o quadro anterior comprova que, na verdade, a pista relativa ao tatu

levou os estudantes a cometerem erros e inferirem que o bicho descrito era um cachorro. Isso confirma a nossa concepção com respeito às diferentes vivências dos alunos e à leitura, pois a maior parte das crianças conhece um cachorro, por se tratar de um animal doméstico.

Já o tatu é silvestre e pouco conhecido pelas crianças, o que demonstra a ausência de informações, por parte delas, sobre o fato de o bicho viver em buracos, conforme sinais presentes na obra: *“Minha vida é um livro aberto! Mas quem se esconde do mundo enterrando o focinho pelos buracos que encontra?”* (OLIVEIRA FILHO, 2007, p. 20).

De um total de 20 crianças que participaram da oficina, 11 delas deram respostas pertinentes a quem fez uso da estratégia, pois 08 estudantes responderam cachorro, 02 anotaram tamanduá e 01 registrou toupeira, porque todos esses animais possuem focinho e enfiam-no em buracos na terra. Outros 02 discentes afirmaram que seria minhoca, baseados em parte da pista deixada, entretanto, não atentaram para a circunstância de a minhoca não ter focinho. Salientamos a importância de as crianças conseguirem usar os sinais do texto para tentar inferir, todavia, nosso trabalho estava somente começando, por isso, retomamos a estratégia de inferência.

A segunda oficina de inferência foi proposta a partir da obra *A princesa que tudo sabia menos uma coisa*, de Rosana Pamplona. Inicialmente, destacamos a qualidade da obra; entretanto, afirmamos que, mesmo livros excelentes, como o caso deste, podem tornar-se uma escolha prejudicial ao trabalho com as oficinas, quando o docente (por algum motivo) planeja de forma errônea a proposta de ensino das estratégias. Foi o que ocorreu conosco, uma vez que, ao planejarmos a atividade, não calculamos o tempo corretamente, o que prejudicou o momento de leitura independente dos sujeitos.

Após realizarmos a etapa de modelagem, na sala de vídeo, projetamos a obra com o *datashow* e selecionamos a página da obra para propormos a estratégia de inferência aos discentes, com base nas adivinhas que a princesa fez ao seu pretendente.

As crianças não conheciam as adivinhas e muitas delas estavam além da capacidade de compreensão dos estudantes. A estratégia de inferência, de acordo com Owocki (2003), faz uso dos conhecimentos prévios dos alunos, para que estes consigam se posicionar perante e sobre o texto lido. Nesse sentido, nossa proposta não atingiu os objetivos traçados e as crianças também manifestaram essa dificuldade:

Eu não gostei, porque na hora das perguntas (adivinhas) eu não consegui fazer, eu fiz somente três.

Fonte: Diário de aula de GLD, 12/08/2015.

Gostei muito, tive um pouco de dificuldade, mas consegui responder algumas.

Fonte: Diário de aula de RCBB, 12/08/2015.

Ao expor nossa falha enquanto docentes, esperamos que os demais professores que possam, um dia, vir a ter contato com nosso texto, percebam que, quando reformulamos nossas práticas de ensino, nós temos momentos de erros e acertos, assim como os discentes, ao tentarem colocar suas estratégias em ação. Logo, reafirmamos que “[...] a qualidade do que as crianças aprendem depende de como os professores as ensinam.” (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 57).

Após essa reflexão, retomamos nossas análises e observamos as respostas dadas pelos estudantes em relação às adivinhas propostas no livro.

Quadro 17 - Quadro de Inferências feitas pelas crianças, ao ler as adivinhas

Adivinha	Resposta	Total de inferências corretas dos alunos
Tem coroa e não é o rei, tem esporas e não é cavaleiro, cava o chão e não acha dinheiro.	Galo	01
No campo me criei, Cercada de verdes laços. Quem mais chora por mim É quem me faz em pedaços.	Cebola	10
Sou bicudo e amarelo, amarelo e no entanto, se me botam na panela, dou um pulo e fico branco.	Milho (Pipoca)	15
Uma caixinha de bom parecer, não há carpinteiro que possa fazer.	Amendoim	01
Dama de branco vestida, quanto mais alegre está, tanto mais chora de sentida. Pergunto eu: quem será?	Vela	0
Por um ponto começa meu corpo, por um ponto deve acabar. Quem disser o meu nome, Só a metade dirá!	Meia	0
O que é que: o gafanhoto traz na frente E a pulga atrás?	A letra G	0

O que é, o que é: quem tem procura, quem não tem não quer?	Piolho	12
--	--------	----

Fonte: Elaborado pela própria autora.

Do total de 20 crianças presentes no dia dessa atividade, somente uma não registrou nada nas adivinhas. As outras responderam de acordo com o quadro acima. Um exemplo foi a primeira adivinha, cuja resposta foi galo. Apesar de apenas 01 criança ter acertado, as outras 11 responderam abacaxi, pois levaram em conta apenas uma parte da pista textual dada, que diz: “*Tem coroa e não é rei*” (PAMPLONA, 2001, p. 32).

Já em relação às perguntas cujas respostas eram cebola, pipoca e piolho, um número considerável de crianças conhecia essas adivinhas, pois 10, 15 e 12 crianças, respectivamente, inferiram as respostas. Em contrapartida, as adivinhas que tinham como resposta vela, meia e a letra G estavam bem aquém dos conhecimentos dos alunos, pois nenhum deles inferiu a resposta. Mesmo assim, ressaltamos que 06 crianças disseram que a resposta sobre o véu branco era noiva e apenas uma criança inferiu que a resposta seria uma letra do alfabeto, mas escreveu A e não G, no gráfico organizador.

Por causa dos dados apresentados até aqui, avaliamos outra vez que nossos objetivos não tinham sido atingidos, porque havia crianças com dificuldades ainda de inferir. Por esse motivo, retomamos, no dia 14/08/2015, o ensino da inferência com as crianças, utilizando novamente o gênero adivinhas; nessa oportunidade, imprimimos aquelas que eles não haviam respondido do livro e as colamos na lousa da sala de aula.

Em seguida, lemos os textos com as crianças, grifamos as palavras importantes para o entendimento e realizamos anotações até chegar à resposta correta, isto é, modelamos, colocando em voz alta, os conhecimentos e as estratégias usadas para os alunos.

Figura 35 – Modelagem do docente com as adivinhas relativas à Inferência

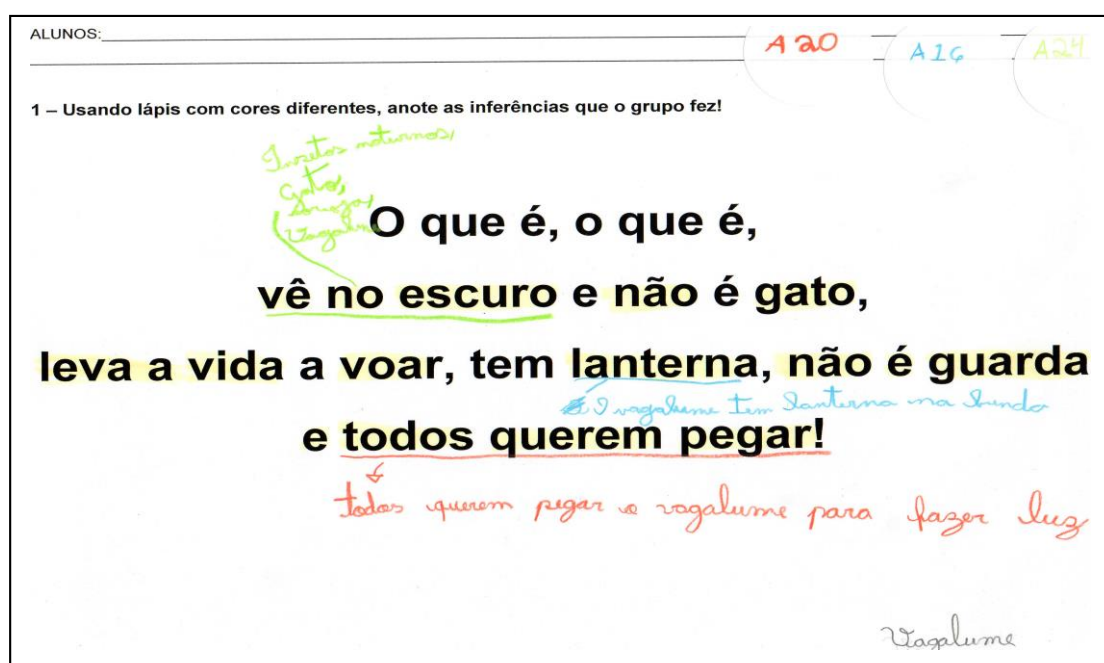
Adivinha (Pistas do texto)	Conhecimentos prévios	Inferência
Tem coroa e não é o rei, tem espora e não é cavaleiro, cava o chão e não Acha dinheiro.	Abacaxi, rainha Galo, galinha Fazer buraco, ciscar	Galo
No campo me criei Cercada de verdes laços. Quem mais chora por mim É quem me faz em pedaços .	É algo que cresceu no campo, fazenda, sítio, terra Fica triste por ele? Cortar em pedaços é fatiar.	Cebola

Fonte: Elaborado pela própria autora.

Na sequência, após fazer as inferências dos textos, entregamos duas adivinhas diferentes daquelas usadas no livro aos estudantes, os quais estavam agrupados em trios, pedindo que colocassem a estratégia em prática com aqueles textos, fazendo as anotações, conforme tínhamos modelado antes. No entanto, dissemos que, para fazer isso, cada criança deveria empregar um lápis colorido diverso do colega, para anotar os conhecimentos prévios que eles apresentavam, de acordo com a pista dada.

Logo, em virtude do número de alunos que não utilizaram a estratégia de inferência, resolvemos propor uma nova etapa de leitura independente, só que, desta vez, em grupo, para que as crianças compartilhassem e contribuíssem com o conhecimento pessoal delas para a leitura do texto.

Figura 36 – Leitura independente das crianças na estratégia de Inferência



Fonte: Imagem digitalizada pela autora.

Enfatizamos que cada criança anotou aquilo que sabia e que colaborou para que o grupo chegasse à resposta, com base nas “dicas” presentes no texto escrito. Assim, no processo de aquisição de leitura, é essencial que o docente auxilie a criança a aprender e 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)

Nosso trabalho buscava diferentes alternativas para que os estudantes fizessem inferências cada vez mais adequadas, que vissem os próprios colegas em ação, no ato de inferir, além de fornecer situações de modelagem que demonstrassem aos alunos como inferir.

Já a terceira oficina de estratégia de leitura ocorreu em dezembro/2015, na qual trabalhamos o livro *O patinho feio que na verdade não era patinho e nem feio*, de José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta. Essa obra agradou muito às crianças, pois ela traz no enredo as pistas que levam o leitor a “adivinhar” qual o próximo animal que nasceria do ovo.

Encontramos, no livro, a descrição do ornitorrinco, o qual foi retratado da seguinte forma: “*Esse bicho é bem estranho. Ele nasce em ovos, tem pelo, bico de pato e cauda de castor.*” (TORERO; PIMENTA, 2011, p. 30). Ao propormos a obra, acreditávamos que as crianças não saberiam qual animal seria esse, todavia, do total de 18 crianças que estavam no dia da oficina, 11 estudantes inferiram que ele era o bicho retratado, isto é, eles possuíam conhecimentos prévios e, por isso, conseguiram inferir.

Figura 37 - Página digitalizada de livro infantil



Fonte: Torero; Pimenta (2011, p. 30).

A partir das repostas dadas pelos alunos, montamos o quadro abaixo, de sorte a evidenciar ao leitor quais pistas do enredo eles usaram, para realizar a estratégia de inferência, em quais conhecimentos prévios as crianças se basearam, ao ler o texto, e como elaboraram as inferências, a fim de compreendê-lo.

Quadro 18 - Quadro com dados destacados e conhecimentos para inferir

INFERÊNCIAS			
CRIANÇ A	DETALHES DO TEXTO (realizado pela criança)	ESQUEMAS NA MINHA CABEÇA	MINHAS INFERÊNCIAS
ANGS	Esse bicho é bem estranho. Ele nasce em ovos, tem pelo, bico de pato e cauda de castor.	No meu tablete eu tenho um jogo desse bicho e também tem o desenho na tv.	Ornitorinco
BAT	Esse bicho é bem estranho. Ele nasce em ovos, tem pelo, bico de pato e cauda de castor.	Tem um programa que fala sobre ele chamado Animal	hornitorinco
BKO	Esse bicho é bem estranho. Ele nasce em ovos, tem pelo, bico de pato e cauda de castor.	Eu vi na TV que os ornitorrincos nascem de ovos, tem bico de pato e cauda de castor.	ornitorrinco
CCM	Esse bicho é bem estranho. Ele nasce em ovos, tem pelo, bico de pato e cauda de castor.	Já vi um filme em que o personagem era igual a este.	Ornitorinco
GUP	Esse bicho é bem estranho. Ele nasce em ovos, tem pelo, bico de pato e cauda de castor.	Eu já vi na televisão	hornitorinco
GLD	Esse bicho é bem estranho. Ele nasce em ovos, tem pelo, bico de pato e cauda de castor.	Eu já assisti um desenho que tem um animal com as mesmas características.	Ornitorinco
IMC	Esse bicho é bem estranho. Ele nasce em ovos, tem pelo, bico de pato e cauda de castor.		Ornitorrinco
JBJ	Esse bicho é bem estranho. Ele nasce em ovos, tem pelo, bico de pato e cauda de castor.	Já vi no desenho	Ornitorrinco
LBS	Esse bicho é bem estranho. Ele nasce em ovos, tem pelo, bico de pato e cauda de castor.	Eu me lembrei do ornitorrinco, porque ele tem essas características	Ornitorrinco
MCLB	Esse bicho é bem estranho. Ele nasce em ovos, tem pelo, bico de pato e cauda de castor.	Cauda de castor me lembra um honitorrinco porque no desenho Phineas e Ferb aparece um e é quase igual o que eu visualizei.	Hornitorrinco
WLN	Esse bicho é bem estranho. Ele nasce em ovos, tem pelo, bico de pato e cauda de castor.	Eu vi na TV o animal que ele nasceu de ovos, com bico de pato e cauda de castor	Ornitorinco ¹¹

Fonte: Elaborado pela própria autora.

¹¹ Mantivemos a escrita original dos discentes.

Ao fazer a avaliação com as crianças, solicitamos que aquelas que porventura tivessem inferido erroneamente completassem o gráfico com lápis de cor, conforme discutíamos os trechos que sinalizaram quais bichos seriam. Entretanto, muito nos intrigara a quantidade de alunos que tinham acertado o ornitorrinco, pois, em nossa memória, tínhamos descoberto o que era esse bicho depois de adultas, em virtude da Olimpíada de Sidnei, ocorrida no ano de 2000.

Já as crianças, no entanto, demonstraram que essa espécie animal já fazia parte do repertório anterior delas, o que nos instigou a refletir sobre as diferenças de conhecimentos prévios existentes entre alunos e alunos, e entre o professor e os alunos, pois, em diversos momentos, no decorrer da pesquisa, os discentes evidenciaram possuir uma variedade grande de conhecimentos que muitas vezes a escola não leva em consideração.

Nesse sentido, o trabalho com as estratégias de leitura possibilita que a sala de aula se torne um local no qual haja diálogo e interação entre todos, o que pode acarretar a geração e a ampliação dos conhecimentos, através das trocas de experiências, de maneira a desenvolver uma relação de partilha de conhecimentos, horizontalmente, porque todos os envolvidos trazem contribuições ao diálogo relacionado às leituras propostas.

2.3.7 – Sumarização e síntese

Para a realização de todas as oficinas anteriores, escolhemos textos literários, porém, para o ensino de sumarização e síntese, optamos pela leitura de não-ficção, visto que nosso intuito era de que os alunos tivessem contato com a leitura informativa (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2005), com uma abordagem diferenciada, pois “[...] grande parte da atividade escolar se baseia na leitura como meio de estudo; a formação escolar fica mediada pela leitura.” (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2005, p. 151). Na escola, as crianças do ensino fundamental mantêm contanto com textos informativos, principalmente nas disciplinas de História, Geografia e Ciências, porém, muitas vezes essa relação acontece somente por meio do livro didático.

Assim, introduzimos a leitura da obra *Pedra por Pedra: mineralogia para crianças*, de Antonio Liccardo e Valentina Berger Liccardo, pois dentro da instituição

escolar, é imperioso fornecer aos estudantes uma pluralidade de leitura e permitir que entrem em contato com textos de diferentes gêneros.

Ao longo dessa oficina, fornecemos aos alunos cópias dos capítulos dos livros, para que eles pudessem ter contato com o texto escrito e se familiarizassem com o gênero proposto e suas características, porque, a fim de aprender a ler textos expositivos, o leitor precisa ler, rapidamente e ordenadamente, “[...] o título, os subtítulos, as apresentações introdutórias, os resumos escritos ao fim do artigo ou capítulo, os materiais ilustrativos ou gráficos, as orações que abrem e fecham cada parágrafo.” (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2005, p. 153).

No decorrer das leituras dos capítulos, as crianças escreviam seus pensamentos e as estratégias que adotavam ao ler, porque esses procedimentos as auxiliavam, uma vez que elas tinham que compreender os novos termos com os quais se deparavam, pois precisavam “[...] efetuar recapitulações e sínteses frequentes, a sublinhar, a anotar...” (SOLÉ, 1998, p. 96). Além disso, quando Solé (1998) discute sobre o ler para aprender, ela reafirma ser necessário elaborar resumos e esquemas sobre o que foi lido e anotar as dúvidas, para que o leitor compreenda os significados dos textos.

Introduzimos o capítulo 1 do livro sobre rochas e, de acordo com as respostas do quadro, ressaltamos que as crianças demonstraram mais desenvoltura no uso das estratégias ensinadas anteriormente, como, por exemplo, em relação às conexões e às perguntas ao texto:

Quadro 19 – Estratégia de Inferência com texto de não-ficção

Trecho do Capítulo 1	Estratégias utilizadas pelo aluno
A pedra foi o primeiro material que o homem usou como ferramenta, enfeite e arma. (LICCARDO; LICCARDO, 2006, p. 6).	CONEXÃO TEXTO-TEXTO: Eu lembrei que eu ouvi uma história de Davi. Ele usou uma pedra e um “estilingue” como arma. KDF, 14/09/2015
	CONEXÃO TEXTO-TEXTO: Eu me lembrei que Davi usou uma funda para jogar pedra no Golias. JPLP, 14/09/2015
	CONEXÃO TEXTO-LEITOR: Eu lembro que vi um filme onde um homem estava esfregando uma pedra na outra para fazer fogo. LBS, 14/09/2015
Alguns dinossauros podem ter se esfregado para se coçar em muitas rochas e minerais que já estavam lá e existem até hoje!	CONEXÃO TEXTO-TEXTO: Eu me lembrei do filme Jurassic World. WLN, 14/09/2015

Também existem rochas mais novas, que se formaram depois dos dinossauros. (LICCARDO; LICCARDO, 2006, p. 9).	CONEXÃO TEXTO-LEITOR: Eu já li livros de dinossauros, o meu preferido é o tiranossauro Rex. CCM, 14/09/2015
	CONEXÃO TEXTO-LEITOR: No Baú de leitura tem um livro que fala sobre os dinossauros. MCLB, 14/09/2015

Fonte: Elaborado pela própria autora.

Outra estratégia que as crianças utilizaram, na leitura do capítulo 1, foi a estratégia de Questão ao texto, conforme destacamos a seguir:

O que é um utensílio?

JPLP, 14/09/2015

Como as rochas se formaram?

CCM, 14/09/2015

Em qual camada da terra isso é encontrado?

BKO, 14/09/2015

Será que existe pedra de ouro?

MCLB, 14/09/2015

As crianças usaram o texto informativo para executar outras estratégias aprendidas, demonstrando que, quando o leitor inicia o processo de uso das estratégias, ele se torna mais consciente das “vozes”, em sua mente, independentemente do texto que esteja lendo. Podemos constatar que, por tratar-se de um texto informativo, os alunos comprovaram seus conhecimentos, através da utilização de seus conhecimentos prévios, tais como os conhecimentos sobre as diferentes camadas da terra, os diversos tipos de dinossauros, conhecimentos sobre textos bíblicos etc.

Antes da leitura do primeiro capítulo do livro, pedimos aos sujeitos que escrevessem, na primeira parte do gráfico, o que já sabiam e o que não sabiam sobre rochas. Após a leitura do primeiro tópico, os estudantes foram orientados a marcar, na terceira parte do quadro, todas as informações que eles haviam aprendido, depois de realizar a leitura do texto escrito.

Na atividade referente ao segundo capítulo, que examinamos a partir das respostas dos alunos, notamos que eles começaram a pensar sobre as informações essenciais do texto e sobre os detalhes que eles precisavam excluir:

Figura 38 - Gráfico organizador 4-3-2-1 preenchido por uma criança

Tópico:	Capítulo 2
Texto:	Minerais e rochas
4 Novos Aprendizados	Eu aprendi que o sal grosso é um cristal. Eu aprendi que a água mineral não é mineral, mas tem minerais dissolvidos dentro dela. Eu aprendi que as rochas são compostas por muitos minerais. Eu aprendi que o gelo mineral é feito de água mineral
3 Comentários/ Opiniões	Eu achei o texto muito interessante, porque eu não sabia nadinha sobre rochas, e agora eu sei bastante coisas. Eu gostei da parte que o texto fala sobre as estruturas. Eu gostei da parte que explica sobre o sal.
2 Perguntas	Como será que a pessoa que escreve o texto sabe tanto sobre rochas? Será que o diamante sintético tem o mesmo preço que o diamante mineral?
1 Exame mais Aprofundado	Eu aprendi que o sal pode ser mineral, mas só aqueles que são encontrados nas cavernas que são compostos por sódio e cloro. O sal de cozinha e o sal grosso não são minerais. O sal grosso é um tipo de cristal, que usamos para salgar carnes. O sal de cozinha faz mal em excesso.
Extraído de <i>35 estratégias para desenvolver a leitura com textos informativo</i> , de Barbara Moss e Virginia S. Loh. 2012, Penso Editora Ltda. Permissão para fazer fotocópia garantida aos compradores deste livro somente para uso pessoal.	

Fonte: Digitalizada pela autora. LBS, 21/09/2015

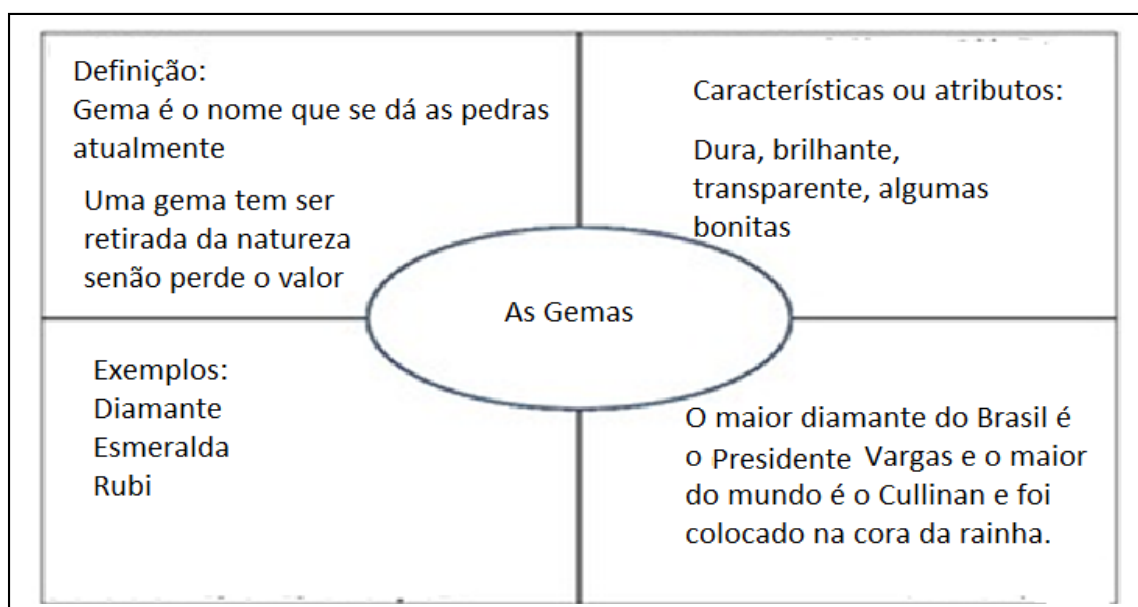
No decorrer das leituras, as crianças faziam perguntas ou comentários que geravam novos conhecimentos, como é o caso da informação “O sal de cozinha faz mal em excesso”, a qual se originou do comentário do estudante DAN, que contou que, na casa dele, os pais comiam pouco sal, pois ele fazia mal. Essa discussão surgiu após os alunos ficarem impressionados com o fato de o sal mineral se formar na caverna, porque, para eles, só existia o sal retirado do oceano.

Enfatizamos ainda que, nesse gráfico, os discentes novamente fazem o movimento individual de sumarizar o texto, porque eles destacam o que é essencial, no documento escrito; essa atitude os deixa em uma posição ativa na leitura, tornando-se agentes criadores de conhecimentos, de sorte que não se restringiram apenas a copiar as ideias do texto, mas vão reelaborando seu entendimento, de acordo com conhecimentos prévios, pensamentos, ideias e inferências próprias. Uma das crianças expressa isso, quando escreve em seu Diário de aula: “Eu achei o texto muito interessante, porque eu não sabia nadinha sobre rochas, e agora eu sei bastante coisas.” (Diário de aula de LBS, 21/09/2015).

Já em relação ao terceiro capítulo, sublinhamos com as crianças a necessidade de sumarizar. Ao realizar a sumarização, o sujeito ordena as ideias centrais de um texto, selecionando os dados mais importantes. Essa estratégia requer ainda que o leitor utilize seus conhecimentos prévios, o que inclui os conhecimentos relativos ao gênero que está sendo lido, à estrutura, à forma e às características que identificam e diferenciam um determinado texto de outros.

Nessa perspectiva, nosso objetivo era que os estudantes aprendessem a filtrar as informações essenciais do documento escrito e que, desses dados, os alunos extraíssem apenas o que era fundamental para a construção de sentido. Por esse motivo, oferecemos o gráfico organizador abaixo, o qual os discentes tinham que ler e retirar informações que os ajudariam a sumarizar o capítulo lido:

Figura 39 - Gráfico organizador para Sumarizar preenchido



Fonte: Digitalizada pela autora. KDF, 30/09/2015.

Notamos, ao observar o gráfico da criança, que ela consegue se apropriar daquelas informações que lhe permitem contar/recontar o que aprendeu, de forma “econômica”, ou seja, pautada em elementos que ela determinou como importantes, no decorrer da leitura. Explicamos, com outros exemplos, que os alunos conseguiram, a partir dos conhecimentos adquiridos pela leitura do livro, efetivar a síntese.

Quadro 20 - Dados da estratégia de Sumarização dos alunos

Título: As Gemas			
Definição	Características ou atributos	Exemplos relatados	Minhas aprendizagens
Gema é o nome que se dá as pedras usadas em joias.	Dura, bonita, rara, brilhante, colorida, transparente, retirada da natureza, polida, lapidada	O diamante é uma gema, e o maior encontrado no Brasil é o Presidente Vargas.	Pedras usadas em joias tem nome de gemas; existem gemas que não são minerais, que pedaços do maior diamante do Brasil está na coroa da rainha da Inglaterra.
Gema é um nome de uma pedra usada para fabricar joias, acessórios e tudo mais.	Elas são brilhantes, transparentes e bonitas.	O Diamante, a turmalina e o topázio	Eu aprendi que o coral e a pérola não são minerais; que os dentes de animais também são usados para fazer joias; que o diamante é o mais caro das gemas e que o maior diamante encontrado no Brasil chama-se Presidente Vargas.

Fonte: Digitalizado pela autora. CCM, 30/09/2015; GLD, 30/09/2015.

Na realização da leitura e no registro dos gráficos, cada criança selecionou diversos dados e tomou diferentes decisões sobre quais conhecimentos se destacaram para ela, isto é, de forma consciente, enquanto leitores, os estudantes selecionaram as informações, com o intuito de compreender o sentido do texto lido.

Quando nos referimos às estratégias de sumarizar ou sintetizar, devemos primeiramente ter claro que, apesar de ambas habilitarem o leitor a tomar decisões quanto às informações do texto, as mesmas possuem características distintas. Reafirmamos então, que sumarizar não é o mesmo que sintetizar: já na síntese, o leitor produzirá uma nova ideia, novos pensamentos e conhecimentos, através das ideias principais do texto, ou seja, ele adiciona, de forma ativa, novas informações aos conhecimentos anteriores reconstruindo e atribuindo novos significados, o que resulta em um novo texto próprio do leitor.

Para encerrar o quarto capítulo do livro, após fazermos sua leitura, as crianças preencheram um gráfico organizador relativo aos conhecimentos sobre os minerais e as

suas características. Cada criança preencheu uma cópia do gráfico e, depois, compartilhamos os conhecimentos de forma oral.

A síntese é resultante da articulação que o leitor faz entre as informações resumidas e suas impressões pessoais, momento em que ocorre um processo de reconstrução do próprio texto. Quanto o leitor sintetiza, ele elenca os fatos importantes do texto, mas também acrescenta novas informações, a partir de seu conhecimento prévio, deixando suas marcas e opinião, ao longo do texto, as quais resultam em uma compreensão maior do texto:

A sintetização acontece quando os leitores relacionam a informação com o próprio pensar e modelam com seus conhecimentos. Enquanto os leitores aperfeiçoam a informação do texto em pequenas ideias importantes ou conceitos mais amplos, podem formar uma opinião particular ou uma nova perspectiva que os levam a novas conexões. (SOUZA et al., 2010, p. 103)

Salientamos, no que tange às estratégias de síntese e sumarização, a necessidade de introduzirmos, para os leitores menos experientes, a leitura de obras de não-ficção, bem como a inserção de revistas que tragam, em seu interior, textos que ofereçam às crianças o contato com diferentes fatos e conhecimentos, de modo a ampliar e desenvolver a formação leitora dos estudantes.

Traçamos, ao longo deste capítulo, nossas concepções teóricas sobre as estratégias de leitura americanas e como as crianças se apropriaram das estratégias, com base em registros originados das falas e dos materiais propostos aos discentes.

No próximo capítulo, trataremos de descrever a ação de leitura intitulada Clube do livro, na qual registramos o desenvolvimento da leitura realizada em casa, pelas crianças participantes desta investigação.

3 – A PARTILHA: CLUBE DO LIVRO

3.1 – Nas trilhas do Clube do Livro

Discorremos anteriormente sobre as Oficinas de estratégias de leitura e, no presente capítulo, discutiremos sobre o Clube do Livro, que ocorreu nos meses de outubro e novembro de 2015, a partir da leitura de *Chapeuzinho Adormecida no País das Maravilhas* (2010), de Flavio de Souza, que recebeu o Prêmio Jabuti, no ano de 2006, na categoria infantil. Toda semana os discentes liam alguns capítulos em casa e, posteriormente, conversavam sobre a obra em sala de aula e, em seguida, realizavam atividades relativas ao livro.

Inicialmente, abordamos as concepções teóricas concernentes ao clube do livro (DANIELS, 2002; MILLER, 2013; HARVEY; DANIELS, 2015), à leitura compartilhada (COLOMER, 2007; DANIELS; STEINEKE, 2004) e aos gráficos organizadores (BROMLEY; IRWIN-DEVITIS; MODLO, 1995), pois foram esses preceitos que estruturam nossas propostas.

De acordo com nossos estudos, o clube do livro⁸ (DANIELS, 2002; MILLER, 2013; HARVEY; DANIELS, 2015) é a reunião de um grupo de leitores que leem a mesma obra e depois se encontram para trocar opiniões sobre ela, com o intuito de compartilhar os significados elaborados. Os clubes de livros são comuns nos Estados Unidos da América, motivo pelo qual embasamos nossos pressupostos em autores americanos, para aprofundar as discussões aqui alvitradas.

Segundo Harvey Daniels (2002), os clubes de livro não possuem uma estrutura rígida, uma vez que cada grupo institui suas regras conforme as resoluções dos participantes e o contexto no qual o grupo está inserido. No entanto, ressaltamos que o princípio básico é que as discussões sejam pautadas em um diálogo igualitário entre todos os participantes, de sorte a construir diferentes significados e estimular a participação e o comprometimento dos envolvidos.

⁸ Quando nos referirmos ao clube do livro enquanto conceito, usaremos no texto iniciais minúsculas; contudo, quando se tratar do nome da ação proposta por nós, usaremos a grafia com iniciais maiúsculas.

Destacamos que é possível organizar grupos de várias maneiras, dentro da mesma sala de aula (DANIELS; STEINEKE, 2004), com a intenção de ler e partilhar pensamentos, e que esses agrupamentos são denominados clube de livros ou círculos de leitura, tratando-se de “[...] pequenos grupos de discussão, cujos membros optaram por ler o mesmo artigo, poema, livro ou romance e discutem sobre isso com os colegas.” (DANIELS; STEINEKE, 2004, p. 3-4, tradução nossa). Ainda de acordo com os autores, esses grupos podem vir a ter as seguintes características:

- Os próprios alunos selecionam seus materiais de leitura;
- As crianças são unidas em pequenos grupos (três a seis alunos), formados com base na escolha do material de leitura delas;
- O agrupamento é feito por escolhas de texto e não por habilidades semelhantes;
- Os diferentes grupos formados na sala de aula podem optar por não ler os mesmos livros;
- Os grupos são compostos por crianças da mesma sala de aula que se encontram em horários marcados todas as semanas;
- Os membros escrevem notas, que ajudam a orientar tanto a leitura quanto a discussão;
- As questões para serem discutidas podem ser propostas pelos participantes, todavia, não devem ser oriundas de livros didáticos;
- As aulas introdutórias⁹ são ministradas por professores que propõem orientações para auxiliar os estudantes antes e depois das reuniões;
- O docente não lidera nenhum grupo, mas assume o papel de mediador e de leitor mais experiente, o qual observa e intervém, quando necessário, para que haja o desenvolvimento dos participantes;
- Realizar perguntas e respostas pessoais e fazer conexões são o ponto de partida da discussão sobre a obra;
- Quando os livros estão terminados, os grupos, se quiserem, podem partilhar a leitura deles com os colegas, através de apresentações completas, comentários, dramatizações, bate-papos ou outras atividades;

⁹ Caracteriza-se pelo momento em que o docente faz a explicação aos alunos da estratégia eleita para ser ensinada; em seguida, faz a modelagem, demonstrando aos estudantes como usá-la efetivamente. SOUZA, Renata Junqueira de. (Org.) **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2010).

- Proporcionam a interação com várias crianças, pois novos grupos são formados em virtude das escolhas de leitura, o que resulta na constituição de grupos diferentes e no início de outros ciclos;
- A avaliação é feita por mediação dos professores e autoavaliação de alunos.

As particularidades destacadas acima são orientações para os docentes, porém, podem ser adaptadas conforme o contexto escolar e as características dos participantes. Alguns estudiosos brasileiros trazem contribuições para essa discussão, como Rildo Cosson (2006, 2014) e Daniela B. Versiani, Eliana Yunes e Gilda Carvalho (2012), os quais afirmam que esses agrupamentos reúnem leitores que, durante os encontros, se debruçam sobre autores e obras, sendo que os participantes são responsáveis por estabelecer as regras, os direitos e os deveres dos membros.

Além disso, os clubes de livros ainda “[...] permitem o contato com o texto literário, possibilitando o aprofundamento em temáticas ou autores específicos e, sobretudo, o prazer – e o privilégio – da leitura (com)partilhada.” (VERSIANI; YUNES; CARVALHO, 2012, p. 99).

É através do diálogo e das contribuições de cada participante que ocorre um intercâmbio enriquecedor, o qual permite aprofundar um tema e construir uma comunidade de leitores (COSSON, 2014; SOLÉ, 1998), que parte do princípio educativo de que a aprendizagem é um processo de constituição conjunta de saberes envolvendo todos os participantes, tanto professores quanto alunos, em uma partilha progressiva de conhecimentos e experiências que criam uma cultura, um clima e um espaço no qual o pensamento se edifica.

Nesse sentido, o que precisamos manter, nessa ação de leitura, é o protagonismo do estudante, pois a ele cabe o compromisso com o grupo. Com efeito, o Clube do Livro deve ser uma atividade regular, na qual as crianças possam realizar uma permuta de vivências pessoais e expressar impressões atinentes ao texto, por meio da leitura compartilhada.

Teresa Colomer (2007) afirma que é importante partilhar as obras com diferentes pessoas, “[...] porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros.” (COLOMER, 2007, p. 143). Ademais, o leitor experimenta, segundo a autora, a literatura em sua dimensão socializadora, visto que faz com que o sujeito se sinta parte de uma comunidade de leitores, a qual entende a história, à medida que compartilha experiências, ideias e

opiniões, ou seja, através da expansão do entendimento, tornando o sujeito cada vez mais autônomo.

Ao propormos a leitura compartilhada, buscamos que o discente possa comentar sobre o que leu com os seus pares e ouça os colegas, pois isso o auxiliará a atribuir sentidos para o texto, fazendo que o discente entenda melhor o conteúdo e amplie sua interpretação pessoal da leitura, de sorte a estimular o intercâmbio de ideias, porque “[...] o significado está nas pessoas, não nas coisas ou eventos. É para as pessoas que sinais, gestos ícones e, sobretudo, palavras (e outros símbolos) significam algo.” (MOREIRA, 2011, p. 61)

Rildo Cosson (2006, 2014) confirma essa mudança de concepção da leitura individual para a coletiva, ao apoiar a instituição de comunidades de leitores, nas salas de aula, como uma forma de aprofundar as leituras e ampliar de maneira gradativa o repertório dos alunos, por meio das discussões coletivas, pois a leitura, conforme o autor, é “[...] um processo de compartilhamento, uma competência social.” (COSSON, 2014, p. 36). Ora, uma comunidade de leitores reúne o ecoar de várias vozes que dialogam, que em alguns pontos se contradizem e, em outros, se tornam uníssonas, mas na qual todos podem ouvir e ser ouvidos.

Nesse sentido, concordamos que

[...] uma comunidade de leitores é definida pelos leitores enquanto indivíduos que, reunidos em um conjunto, interagem entre si e se identificam em seus interesses e objetivos em torno da leitura, assim como por um repertório que permite a esses indivíduos compartilharem objetos, tradições culturais, regras e modos de ler. (COSSON, 2014, p. 138-139)

A comunidade de leitores envolve um grupo que lê constantemente, resultando na compreensão e no deleite da experiência leitora, pela prática de discutir sobre as leituras, adquirindo, paulatinamente, subsídios para usufruir, opinar, selecionar, sugerir e avaliar leituras, por meio das relações cada vez mais amplas e intensas com o universo literário.

Se o ambiente escolar proporciona momentos de diálogo sobre uma obra, se os alunos envolvidos ouvem diferentes interpretações acerca do mesmo texto, e como resultante disso passam a interpretá-lo com base em seus conhecimentos próprios e nos dos outros, ressaltamos que é através de diferentes pontos de vista que o sujeito revê seus significados, modificando-os, ampliando-os ou reforçando-os.

Por conseguinte, a comunidade de leitores possibilita que, de maneira mútua e constante, em diferentes propostas ofertadas, que uns ajudem os outros a olhar aquilo que

não podem ver sozinhos – ao menos não com a mesma expressividade –, pois é preciso fomentar a ideia da construção do conhecimento a partir da solidariedade (SMOLKA, 2012; COSSON, 2014), para superar uma visão ultrapassada de autonomia difundida ainda na escola e assim expressa:

Autônomo é aquele que entende o que a professora diz; aquele que realiza sozinho as tarefas; é aquele que não precisa perguntar; é aquele que não precisa dos outros. Revela-se o mito da autossuficiência que, além de camuflar a cooperação, aponta e culpa os fracos e incompetentes (SMOLKA, 2012, p. 65)

Consideramos que a autonomia se manifesta nos estudantes, quando estes se tornam agentes de seu aprendizado, não por práticas solitárias, contudo, por situações nas quais eles conseguem pedir auxílio, debater e refletir, para encontrar as hipóteses mais plausíveis ou apropriadas, quando estas forem possíveis. Nesse sentido, faz-se necessário mudar a concepção vigente na escola, na qual os bons alunos são aqueles que conseguem resolver tudo sozinhos, mas não compartilham conhecimento com seus pares e nem conseguem trabalhar em grupo.

Isso não se relaciona somente à ajuda que dá aquele que é mais experiente na leitura para aquele que está iniciando seu percurso leitor: pode se dar também, de forma inversa, sempre que houver respeito, escuta atenta, disponibilidade e abertura para interagir com a leitura, em suas diferentes dimensões e possibilidades, pois é “[...] no movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, que a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano.” (SMOLKA, 2012, p. 60).

E é essa concepção de que o conhecimento se constrói em grupo que resultou, nos últimos anos, em diversas proposições relativas à leitura compartilhada, razão pela qual resolvemos intercalar os momentos de leitura dialógica entre a prática de leitura guiada (GIROTTI; SOUZA; 2010) e da roda da conversa (FREIRE, 2001; WARSCHAUER, 1993, 2001). A primeira caracteriza-se por ser aquela em que o docente, por tratar-se de um leitor mais experiente, promove a orientação dos estudantes, estejam eles sentados individualmente ou em grupos. Na leitura guiada, o professor faz a modelagem, pois, ao efetuar a leitura de um texto ou de um fragmento, ele faz pausas para explicitar ao leitor os processos mentais utilizados, revelando-lhe como ele faz.

Outra etapa é a prática guiada ou colaborativa, na qual o professor orienta os estudantes, sentados em grupos pequenos, partilhando oralmente ou registrando por escrito os pensamentos. Na prática guiada, além da mediação do professor, os alunos podem contar com seus companheiros e parceiros de leitura, explicitando seus próprios

pensamentos. Logo, professor e aluno praticam a leitura juntos, de forma partilhada, refletindo ou conversando sobre o texto e construindo significados, por meio da interação.

Já a roda da conversa envolve todos os alunos da classe, posicionados em círculos, isto é, sentados no chão (WARSCHAUER, 1993, 2001), de maneira que todos possam se ver e compartilhar as experiências vividas durante a leitura do texto.

Assim, abordamos o livro com base em situações nas quais tínhamos que fazer o exercício de “[...] esperar para ouvir o outro” (WARSCHAUER, 1993, 2001, p. 66), praticando como parceiros a comunicação e a participação efetiva, quer dos alunos, quer do docente, e estabelecendo uma relação horizontal, na qual todos são partícipes.

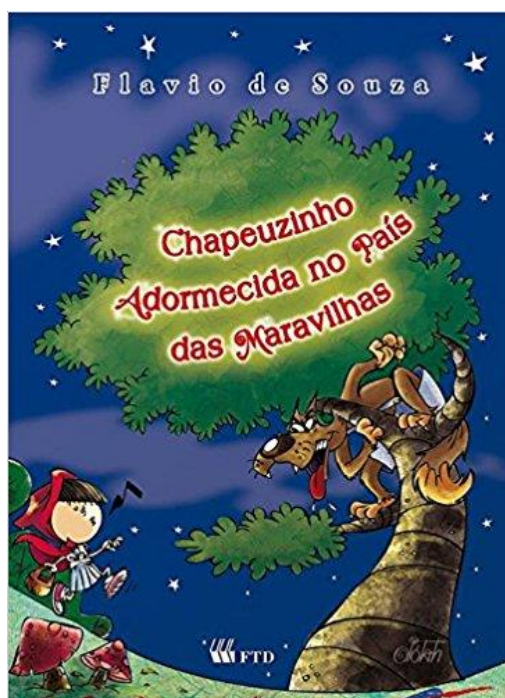
Logo, tanto estudantes quanto professora compartilharam diferentes modos de ver e dizer o mundo (FREIRE, 2001), retirando o docente do centro do processo de aprendizagem, isto é, desconstruindo a ideia de que o professor era o único responsável pela mediação da leitura em sala e ressaltando a importância do coletivo, já que os discentes se tornaram corresponsáveis pelo desenvolvimento do processo de leitura.

Salientamos que, no momento da roda, os envolvidos firmaram parcerias, pois, através do diálogo, todos tiveram a oportunidade de expressar seus pensamentos de maneira informal e comunicar oralmente para outrem suas ideias e reflexões alusivas ao texto.

Para essa ação, optamos pela leitura integral do livro literário *Chapeuzinho Adormecida no País das Maravilhas*, de Flavio de Souza, da Editora FTD, uma vez que a literatura é caracterizada por ser uma obra aberta (ECO, 1969) e, por isso, os leitores podem obter múltiplas interpretações, ao lê-la.

A obra consiste em uma versão cômica da história original – Chapeuzinho Vermelho, em que um pai recebe a incumbência de contar uma história para a filha, pois a menina não consegue dormir e, como o adulto afirma não saber fazê-lo, ele inventa uma história nova, a partir da miscelânea de vários contos tradicionais, tais como *Chapeuzinho Vermelho*, no qual aparecem o coelho de *Alice no país das maravilhas*, um ilusionista que nos lembra *O mágico de Oz*, entre alguns outros personagens retirados de histórias famosas.

Figura 40 – Capa do livro selecionado para o Clube do Livro



Fonte: Capa da obra de Souza (2009).

Nossa escolha pelo volume se deu em virtude de ele ser de um autor brasileiro, pois optamos por dar preferência aos livros nacionais, na presente pesquisa. Um outro ponto favorável à obra é o fato de se tratar de uma versão constituída a partir de outras histórias clássicas relativamente conhecidas pelas crianças, circunstância que viabilizou aos discentes fazerem conexões com personagens e enredos de contos tradicionais da literatura.

No Clube do Livro, as crianças tinham que fazer a leitura de alguns capítulos da obra, em casa, já que, quando o texto é extenso, “[...] o ideal é que a leitura seja feita fora da sala de aula, seja na casa do aluno ou em um ambiente próprio.” (COSSON, 2006, p. 62). Conforme os discentes liam o texto, eles anotavam em *post-its* seus pensamentos e estratégias que partilhavam tanto com o docente quanto com seus pares. Destacamos que, no transcorrer dessa ação, coube ao docente acompanhar a leitura de todos, através de conversas entre nós e os alunos e outras atividades realizadas pelos estudantes.

De acordo com Harvey Daniels (2002), o clube do livro se desenvolve quando cada integrante faz a leitura da parte atribuída a ele pelo grupo (dentro ou fora da sala de aula) e faz anotações, de modo a ajudá-lo a contribuir para a discussão. Segundo o autor, todos colaboram com o grupo com ideias sobre o texto, nas reuniões periódicas propostas, que seguem um calendário de leitura e reunião sobre o livro.

Quando terminam uma obra, os membros do círculo/clube podem compartilhar conjecturas referentes à sua leitura, com a comunidade, quando o processo se inicia novamente, formando um novo círculo que opta por outra obra.

A foto a seguir foi tirada no dia da entrega dos livros aos discentes e retrata o momento em que os alunos receberam o livro e que o levaram para casa, a fim de dar início à leitura do enredo e, posteriormente, de acordo com o cronograma, este seria debatido em sala de aula.

Figura 41 – Foto dos participantes do Clube do Livro com o volume selecionado



Fonte: Capturado por um funcionário da escola. 06/08/2015

Destacamos que, nas ações descritas nos capítulos desta tese, reiteramos nossa opção pela leitura, seja de obras de ficção, seja de não ficção, no entanto, especificamente para o Clube do Livro, nós elegemos a literatura, em vista da seguinte argumentação:

A leitura literária deve receber um tratamento específico na escola porque, diferentemente das demais leituras, destina-se a apreciar o ato de expressão do autor, a desenvolver o imaginário das pessoas, a partir dessa apreciação e a partir do reencontro da pessoa consigo mesma em sua interpretação. (COLOMER; CAMPS, 2002 p. 93)

Concordamos com as autoras sobre a importância da literatura na sala de aula, pois, durante muito tempo, no ambiente escolar, houve um consenso de que somente a interpretação do professor era válida para um texto. No entanto, Umberto Eco (1969) sustenta que o texto literário é preguiçoso e aberto e, por isso, requer que o leitor faça

uma parte do trabalho, isto é, que o sujeito trace suas próprias trilhas para encontrar o caminho do entendimento. Sobre a literatura, assinala Tzvetan Todorov:

Lançando mão do uso evocativo das palavras, do recurso às histórias, aos exemplos e aos casos singulares, a obra literária produz um tremor de sentidos, abala nosso aparelho de interpretação simbólica, desperta nossa capacidade de associação e provoca um movimento cujas ondas de choque prosseguem por muito tempo depois do contato inicial. (TODOROV, 2017, p. 78)

Dessa forma, cabe-nos reiterar que a leitura literária possibilita ao leitor construir o significado, graças ao esforço de interpretação empregado pelo sujeito e as paixões que o documento pode vir a despertar ou não, no indivíduo, as quais são resultantes das vivências de cada pessoa e interferem na leitura, de acordo com as experiências pessoais dos leitores e das circunstâncias da leitura.

Assim, em virtude de cada sujeito possuir experiências e vivências únicas, que o constituem enquanto leitor e pessoa, o entendimento atribuído a um texto, que pode ser lido por pessoas diferentes, em um mesmo contexto, ou um mesmo livro, em momentos diferentes da vida de um sujeito, resultará em um sentido diverso.

Logo, parece-nos importante destacar que, na escola, a leitura literária seja retomada pela comunidade escolar, porque a realidade que a literatura almeja compreender é “[...] simplesmente (mas, ao mesmo tempo, nada é assim tão complexo), a experiência humana” (TODOROV, 2017, p. 77), a fim de que a sala de aula se torne um espaço de leitura, no qual o aluno possa confirmar ou refazer conclusões, aprimorar percepções e enriquecer o seu repertório, pois “[...] esse modo de ler precisa ser aprendido tal como se aprende outras práticas e conteúdos.” (COSSON, 2010, p. 61).

Reafirmamos então, que a sala de aula se transformou no espaço selecionado para a aprendizagem da literatura, através de um contato frequente com o texto literário e a ação mediadora do professor, que pode vir ou não a intervir na formação leitora dos estudantes, buscando torná-los autônomos e ativos.

Se, até este ponto, discutimos a necessidade de a literatura ser considerada e tratada dentro do ambiente escolar, cabe-nos refletir, na sequência, como podemos efetivar isso. Dentre as possíveis ferramentas para trabalhar com a leitura, tanto individual quanto coletiva, nós adotamos os gráficos organizadores, as estratégias de leituras e a leitura compartilhada, que incluiu a leitura guiada e a roda de conversa, para, nesta ação, discutir com as crianças o texto literário.

Primeiramente, faz-se necessário, com fundamento nos estudos de Bromley, Irwin-Devitis e Modlo (1995), aprofundar nossa compreensão dos gráficos organizadores, que, de acordo com as autoras, são ferramentas de ensino que possibilitam ao indivíduo relacionar os conhecimentos novos propostos pelo docente em sala de aula com os conhecimentos que os alunos já possuem.

Por conseguinte, constata-se que a teoria na qual os gráficos organizadores foram baseados refere-se à teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel (MOREIRA; MASINI, 2006; MOREIRA, 2011), na qual o autor destaca a importância do conhecimento que o educando já possui, para que haja a aprendizagem, visto que o conhecimento novo só será aprendido, quando ele se conectar, isto é, ancorar-se com o conhecimento prévio do aprendiz.

Nesse sentido, a aprendizagem significativa é um processo que ocorre quando uma nova informação se associa com uma estrutura mental já existente no sujeito, resultando na interação entre a nova informação e a estrutura mental e gerando um novo conhecimento. A aprendizagem é significativa, portanto, quando um novo conhecimento se liga com aquele já presente nas estruturas mentais do sujeito.

Os gráficos organizadores possuem um importante papel, pois eles são uma ferramenta que conduz a uma aprendizagem ativa, que possibilitam ao aluno fazer ações como escutar, falar, ler, escrever e pensar. Os gráficos visam a auxiliar os estudantes a tangenciar ideias e conceitos e a ampliar as relações entre os conhecimentos novos, os conteúdos ensinados e as estruturas mentais utilizadas por eles.

Um outro ponto favorável ao uso dos gráficos organizadores, segundo Bromley, Irwin-Devitis e Modlo (1995), é que eles se estruturam pela junção entre a linguagem verbal e a visual, que elucidam e organizam as ideias e as informações, auxiliando os estudantes na compreensão.

Isso posto, os gráficos organizadores são importantes e eficazes, porque ajudam a criança a elaborar pensamentos, facilitando a compreensão dos alunos quanto às informações recém-adquiridas. Além disso, de acordo com os autores (1995), os gráficos criam uma imagem visual nítida, o que possibilita que os estudantes visualizem literalmente as conexões e as relações entre os conhecimentos e os fatos, as informações e os termos estudados.

Os gráficos organizadores podem ser utilizados tanto com obras de não-ficção quanto com obras de ficção, e sua imagem visual pode orientá-los e ajudá-los a resolver

problemas, organizar a escrita e retomar ideias, isto é, eles tornam-se ferramentas que amparam as crianças, no ato de ler.

Ressaltamos, no entanto, que o encontro com a leitura literária, em especial, só é possível, muitas vezes, por intermédio de um mediador que faça a ponte entre o indivíduo e a obra, em qualquer fase do desenvolvimento do processo leitor do sujeito, todavia, principalmente, na fase escolar que engloba a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Quando nos referimos ao papel do mediador, aludimos aos adultos que influenciam a formação da criança – não apenas ao professor, que oportuniza o acesso dos alunos aos livros, mas nos referimos também àquele sujeito que tem como responsabilidade “[...] propor aos leitores múltiplas ocasiões de encontros inéditos [...]” (PETIT, 2013, p. 29) com obras de literatura, que ampliem as discussões e promovam o diálogo entre todos os discentes, como os pais, os funcionários da escola e o bibliotecário.

Para abordar a concepção de mediação de leitura, optamos pelos estudos de Lev Semenovitch Vigotski e de Reuven Feuerstein, uma vez que os dois autores asseveram que um sujeito pode ser mudado, através da interação com outros indivíduos. Desse modo, comungamos com as ideias dos autores sobre a formação de leitores, através da mediação e diálogo entre os distintos leitores de uma mesma comunidade.

Para Vigotski (1998, 2008, 2014), desde que o sujeito nasce, ele inicia um processo de interação com os seres humanos que se encontram ao seu redor, o que deriva na assimilação ativa, por parte desse sujeito, dos signos culturais com os quais tem contato, resultando no seu desenvolvimento. Conforme o autor, quando as pessoas são pequenas, suas ações e respostas são biológicas, ou seja, são dadas pelo processo natural, tais como chorar, sugar, engatinhar, etc.

Entretanto, é através da mediação com outros seres humanos que o sujeito desenvolve seus processos psicológicos superiores mais complexos. No início, esse processo só ocorre com a mediação do adulto, posto que, conforme Vigotski (2014), os processos são intersíquicos, isto é, são partilhados entre pessoas, de maneira que o adulto serve de agente externo que permite o contato do estudante com o mundo.

Vigotski (1998, 2008, 2014) assinala que o conhecimento é uma produção cultural que está relacionada com a linguagem, por isso, estrutura a concepção de “mediação de signos”, pois, segundo ele, é por meio da palavra, isto é, do signo, que o sujeito se constitui culturalmente, porque é pela orientação do outro que nós aprendemos. Portanto, é através da vida social, mais especificamente, pela comunicação estabelecida entre crianças e crianças e entre crianças e adultos, que se dá a aprendizagem de nossa condição

humana enquanto seres sociais e históricos e a formação do pensamento, em nossa espécie.

Dessas reflexões podemos concluir que, para Vigotski (1998, 2008, 2014), o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica, quer dizer, é um fator decisivo, pois é um processo pelo qual o discente adentra na vida intelectual dos que o cercam, porque a mediação cultural é algo imprescindível, pois é por meio de um parceiro mais experiente culturalmente que o sujeito aprende.

Por consequência, conforme o indivíduo cresce, os processos que anteriormente eram partilhados com os adultos passam a ser executados dentro dele, ou seja, esse processo de pensar por si mesmo se torna interpsíquico: “[...] é através desta interiorização dos meios de operação das informações, meios estes historicamente determinados e culturalmente organizados, que a natureza social das pessoas tornou-se igualmente sua natureza psicológica.” (VIGOTSKI, 2014, p. 27).

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

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

Além dos estudos de Vigotski (1998, 2008, 2014) apoiamos nossa discussão sobre mediação nos aportes teóricos de Reuven Feuerstein, divulgados por meio de vários autores brasileiros, como Ana Maria Martins de Souza, Léa Depresbiteris e Osny Telles Marcondes Machado (2004); Marcos Meier e Sandra Garcia (2007); do espanhol Lorenzo Tébar (2011) e do próprio autor (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014).

De acordo com os autores citados, Reuven Feuerstein concebia a mediação como a transmissão aos outros da cultura enquanto um conjunto de características de cada povo e que essa mediação aconteceria através de um ato de interação entre um mediador e um mediado, pois o princípio básico da mediação “[...] é a crença na modificabilidade do mediado” (SOUZA; DEPRESBITERIS; MACHADO, 2004, p. 165), de sorte que Feuerstein (2014) concebia a inteligência como algo flexível e plástico, que pode vir a sofrer modificações.

Nessa perspectiva, a aprendizagem por mediação acontece, visto que a criança “[...] aprende por intermédio de alguém que serve de mediador entre ela e o meio ambiente” (SOUZA; DEPRESBITERIS; MACHADO, 2004, p. 40), denominado mediador, cuja função é selecionar, assinalar, organizar e planejar o aparecimento do estímulo.

Ora, em nossos papéis de mediadores, propusemos a leitura de uma obra literária aos discentes, contudo, o planejamento dos passos que seriam propostos para eles era flexível, uma vez que as etapas eram modificadas sempre que necessário, como, por exemplo, ao optarmos pela alternância de diferentes ferramentas de leitura compartilhada, tendo em vista que “[...] a aprendizagem mediada caracteriza-se como um processo intencional e planejado” (SOUZA; DEPRESBITERIS; MACHADO, 2004, p. 40), no qual se podem instaurar novas propostas, de acordo com as relações estabelecidas entre alunos e docentes.

Até este ponto, discutimos sobre mediação ao abordamos os estudos de Vigotski (1998, 2008, 2014), que destaca a importância da interação com outros seres humanos para o processo de aprendizagem e a ampliação desse processo, a partir dos construtos teóricos de Reuven Feuerstein, que ressalta a relevância da intencionalidade e do planejamento no ato de mediar, em especial no ambiente escolar. Nesse sentido, enfatizamos o grande valor da mediação para o processo de aprendizagem leitora das crianças que participaram da presente pesquisa, em especial, da ação do Clube do Livro.

Portanto, o diálogo firmado entre os discentes resultará na construção de uma “comunidade de leitores”, que “[...] oferecerá um repertório, uma moldura cultural dentro da qual o leitor poderá se mover e construir o mundo e a ele mesmo” (COSSON, 2006, p. 47), ou seja, é o contato com seus pares que permitirá a mediação entre os conhecimentos que cada sujeito possui com aqueles oriundos do meio social no qual estão inseridos, pelo envolvimento de todos os indivíduos.

O professor deve interagir com os alunos-aprendizes, por meio da seleção e interpretação de situações, já que o docente deve mergulhar na seleção de livros e textos que ensejem o refinamento da compreensão, o desenvolvimento de competências e a formação da autonomia do leitor.

Afirma Lorenzo Tébar (2011, p. 60) que “[...] docente e alunos são sujeitos ativos na leitura”; ora, a mediação de leitura é vista como um processo que resulta na emancipação de grupos e sujeitos, pois é possível afirmar que, em relação à aprendizagem, nós aprendemos a ler quando nos debruçamos sobre os textos, seja de

forma individual, seja coletiva, de maneira que docentes e alunos aprendem juntos, desde que o professor se encarregue de seu papel de mediador.

Depois de ponderarmos sobre os aportes teóricos que nos conduziram, no decorrer deste capítulo, trataremos a seguir sobre como se estruturou o Clube do Livro, na sala de aula.

3.2 – Um convite para a participação

Discorremos sobre a implementação do Clube do Livro, efetivada nos meses de outubro e novembro do ano de 2015, no qual, em cada semana, os discentes liam diferentes capítulos do livro *Chapeuzinho Adormecida no País das Maravilhas*, de Flavio de Souza, da Editora FTD, em casa; posteriormente, conversávamos em sala de aula sobre a obra e realizávamos atividades relativas aos gráficos organizadores, a leitura guiada e a compartilhada.

Após adquirirmos os volumes para os estudantes, optamos por entregá-los na biblioteca escolar, com o intuito de que ela fosse para os discentes “[...] um ambiente aberto e acolhedor” (VERSIANI; YUNES; CARVALHO; 2012, p. 134), no qual eles pudessem manifestar seus sentimentos acerca dos livros, ao recebê-los.

Além disso, nosso intento era também evidenciar aos discentes que os espaços, tanto da casa deles quanto da escola, como, por exemplo, os corredores, o pátio e a biblioteca propriamente dita, seriam lugares de efetiva leitura.

Depois do encontro inicial, no qual as crianças receberam o livro e o *post-it* para fazer os registros escritos enquanto liam, propusemos o início da leitura dos capítulos 1 e 2, para a segunda quinzena do mês de setembro. Entretanto, quando a data marcada chegou, nós questionamos se elas haviam lido os trechos selecionados e muitas responderam negativamente.

Essa situação perdurou por mais ou menos duas semanas, até que tomamos a decisão de montar um cronograma, para direcionar a leitura dos estudantes e, em virtude desse atraso, na primeira semana de trabalho, sugerimos a leitura dos quatro primeiros capítulos da história. No restante das semanas, os estudantes leriam dois capítulos, visto que eles não eram extensos.

Figura 42 – Foto das crianças no momento da entrega do livro do Clube do Livro



Fonte: Imagem captada pelo fotografo do dia 06/08/2015.

Num primeiro momento, muitos estudantes conseguiram estabelecer uma rotina de sucesso para ler os capítulos propostos, pois já haviam desenvolvido uma certa autonomia para controlar seu tempo leitor e maturidade para seguir o cronograma estabelecido.

Propusemos o calendário a seguir, a fim de organizar uma rotina aos educandos, expusemos o mesmo na sala de aula e oferecemos uma cópia reduzida, que as crianças colaram no caderno de tarefa, para que pudessem seguir as leituras propostas. Todavia, algumas crianças, mesmo com o calendário, não realizaram a leitura dos capítulos acertados:

Quadro 21 – Cronograma de leitura proposto aos discentes

CLUBE DO LIVRO		
SEMANA	CAPÍTULO PARA LER	DIA DA DISCUSSÃO
12-16/10	CAPÍTULOS: 1, 2, 3 e 4	20/10
19-23/10	CAPÍTULOS: 5 e 6	26/10
26-30/10	CAPÍTULOS: 7 e 8	03/11
02-06/11	CAPÍTULOS: 9 e 10	10/11
09-13/11	CAPÍTULO 11 e 12	17/11
16-20/11	CAPÍTULO 13 e 14	24/11

Fonte: Elaborada pela autora em 21/08/2015.

Por esse motivo, oferecemos a esses discentes uma forma de acompanhamento mais individualizada, quando poderíamos conversar com eles sobre suas leituras e que os alunos pudessem observar e questionar, sempre que quisessem, o que deveriam ler e quando.

Para sanar tal situação, montamos no quadro negro sobressalente da sala de aula um novo cronograma, no qual as crianças observavam quais leituras fariam naquela semana e apresentavam sugestões de quais páginas poderiam ler em casa.

Um outro fator que muitas vezes dificultou o andamento dessa ação foi a relutância¹⁰ dos alunos em efetivar a leitura, porque, em alguns momentos, eles adotaram uma postura apática e, em outros, até mesmo violenta e se recusaram a ler. Assim, nós encontramos alguns obstáculos relativos à leitura do livro, no entanto, iniciamos a ação proposta e marcamos as discussões com os discentes.

Após esses acertos, inserimos o Clube do Livro propriamente dito na rotina semanal da turma, com algumas adaptações à nossa realidade, por isso, estruturamos as reuniões, as quais duravam por volta de 1h30min. Primeiramente, os alunos faziam a leitura independente em casa e depois, em sala de aula, às terças-feiras, tínhamos os momentos de leitura compartilhada e, em seguida, as propostas de gráficos organizadores, através das leituras guiadas ou independentes e, por último, o compartilhamento entre todos.

No encontro inicial, as crianças leram os capítulos 1, 2, 3 e 4, na semana de 12 a 16 de outubro, e as discussões ocorreram no dia 20 de outubro de 2015. Em um primeiro momento, os estudantes liam os capítulos em casa e na data acertada levavam para a escola o exemplar com as anotações realizadas em *post it* e coladas no livro. Começamos discutindo com os educandos sobre o que eles tinham achado dos capítulos lidos e retomamos o enredo oralmente, ocasião em que os discentes contribuíram para o reconto da história.

Depois, os discentes emitiram opiniões sobre as personagens e o livro, compartilhando com os colegas o fato de elas serem originárias de outras histórias, isto é, eles fizeram uso da estratégia de conexão texto-texto, de forma consciente, mesmo não sendo esse o foco dessa ação.

Em seguida, fornecemos o gráfico organizador:

¹⁰ Durante a pesquisa observamos algumas crianças recorrerem a essa atitude. Tal fato será discutido no Capítulo 4 desta tese, intitulado *A independência: Baú de leitura*.

Por último, comentamos o trecho em que o sapato da bruxa apareceu no pé da Chapeuzinho Vermelho, pois desejávamos ouvir a opinião dos estudantes de forma crítica sobre o comportamento da “Fada Célia Amélia Camélia” (SOUZA, 2009, p. 25)

Na continuação ao clube, propusemos a leitura dos capítulos 7 e 8 da obra, na semana do dia 26 a 30 de outubro, e fizemos as discussões no dia 03 de novembro de 2015. Iniciamos coletivamente a retrospectiva da história, de o primeiro capítulo até o oitavo, com a participação de vários alunos. Realizamos a leitura compartilhada, na qual os alunos fizeram alusão às mudanças de cenário e à influência das cores, nas emoções e sensações que as personagens sentiram.

Ademais, conversamos sobre os elementos de outras histórias presentes nos capítulos e os discentes citaram *A pequena Sereia*, *Branca de Neve e os Sete Anões* e *Rumpelstiltskin*.

Em seguida, os alunos fizeram a leitura independente, na qual deveriam desenhar na folha os espaços que apareciam no enredo que causaram as diferentes sensações de acordo com as cores nas personagens. Após fazerem a ilustração, eles formaram grupos menores com quatro integrantes, compartilharam as respostas dadas e encerramos essa atividade, com a partilha coletiva.

As crianças leram os capítulos 9 e 10, na semana entre os dias 02 e 06 de novembro, e os discutimos, no dia 11 de novembro de 2015; primeiramente, os alunos retomaram oralmente a história até o décimo capítulo.

Após, foi promovida a leitura compartilhada, mais especificamente, com a leitura guiada, na qual modelamos as páginas 44 e 45, demonstrando aos discentes as pistas que o texto trazia sobre cada personagem e como eles usaram suas características pessoais, para ultrapassar os diferentes desertos.

Posteriormente, as crianças fizeram a leitura independente em trios e anotaram quais os problemas encontrados e como as personagens se livraram deles, recorrendo às suas particularidades.

Depois, entregamos o gráfico organizador, no qual os alunos tinham que ilustrar a parte de que mais gostaram dos dois capítulos lidos e escrever os parágrafos que evidenciavam sua escolha; nessa oportunidade, alguns alunos, por iniciativa própria, expuseram aos colegas seus pensamentos e reflexões.

Por último, os estudantes se sentaram individualmente e anotaram suas opiniões relativas à história lida.

No dia 17 de novembro de 2015, efetuamos as atividades relativas aos capítulos 11 e 12, os quais foram lidos na semana anterior, que compreendia o período de 09 a 13 de novembro. Líamos em voz alta esses capítulos, na sala, e os estudantes discutiam e emitiam opiniões sobre o trecho lido coletivamente, citando, por exemplo, o fato de os enigmas do porteiro da Cidade Preciosa lembrá-los da história *A princesa que tudo sabia menos uma coisa*, de Rosana Pamplona.

Aproveitamos o Capítulo 12, para discutir com os discentes o desfecho da história, pois o autor do livro propõe dois finais diferentes, no mesmo capítulo, gerando um debate sobre a possibilidade de termos vários desfechos para uma mesma história. No entanto, as crianças lembraram que, na verdade, não era um final, porque o enredo ainda continuava nos capítulos 13 e 14.

Em seguida, os alunos fizeram um gráfico organizador, onde se solicitava que registrassem suas reflexões e, por último, retomamos com as conexões possíveis que a história permitia aos discentes, sobretudo quanto a algumas palavras ou expressões mais antigas, como “pombas” e “O porteiro ficou com cara de tacho” (SOUZA, 2009, p. 57).

Dando prosseguimento às atividades, os estudantes leram os capítulos 13 e 14, na semana do dia 16 a 20 de novembro, e as discussões aconteceram no dia 24 de novembro de 2015, despertando o interesse dos discentes, que compartilharam com os colegas suas opiniões e angústias, porque muitos alunos achavam que tinha sido um sonho, enquanto outros discordavam. Logo, não chegamos a um consenso, mas as crianças puderam emitir apreciações, pautando-as em trechos dos capítulos finais.

Descrevemos, até este ponto, a constituição do Clube do Livro e como o praticamos, em casa e na escola. Encerramos, com o intuito de demonstrar aos leitores um pouco do trabalho realizado com os estudantes, recorrendo a seguir sobre os resultados dessa ação implementada.

3.3 – As conversas e as trocas sobre o livro

Após a exposição dos construtos teóricos e da implementação do Clube do Livro, nos itens antecedentes, trataremos de nossas análises, a partir dos dados levantados.

Principiaremos as discussões relativas a essa ação, debatendo acerca da importância dos signos empregados pelos alunos para manifestar o entendimento. De acordo com nossos estudos, para formar um leitor autônomo, faz-se necessário que haja a compreensão da história, através de diferentes signos (VIGOTSKI, 1998), tais como a leitura, a escrita e o desenho.

Nesse sentido, buscamos nos desenhos e registros escritos de cada criança informações que nos indicassem como ela se apropriou de seus conhecimentos, começando pela observação e análise do desenho, porque ele é o resultado “[...] da construção e da interpretação que ela faz dos objetos, num contexto sociocultural e em uma época” (PILLAR, 2012, p. 43), determinada para apreender o enredo, pois o leitor autônomo é aquele cujo entendimento vai além do código verbal (AGUIAR, 2004), isto é, que compreende também o código não verbal (AGUIAR, 2004), uma vez que:

O primeiro organiza-se com base na linguagem articulada, que forma a língua, e o segundo vale-se de imagens sensoriais várias, como as visuais, as auditivas, as sinestésicas, olfativas e gustativas. (AGUIAR, 2004, p. 25)

Quando a criança faz a leitura das linguagens verbal e não verbal (AGUIAR, 2004) de uma obra, ela constrói um vasto campo de possibilidades de significação, por meio da participação dos colegas, pois, ao encadear os enunciados oralmente, com o auxílio das imagens e dos colegas, ela desenvolve um intercâmbio entre o fluxo textual e suas vivências, favorecendo o desenvolvimento da competência leitora e resguardando ao estudante o direito de produzir significados singulares com autonomia.

A narrativa literária estimula as crianças a colocarem em exercício a imaginação, porque a linguagem verbal (AGUIAR, 2004) se une à linguagem não verbal (AGUIAR, 2004), impactando os sujeitos da pesquisa, através dessas linguagens, de forma que cada criança consiga, a partir da leitura, produzir diferentes sentidos.

Destacamos, por exemplo, a página 15 do livro, no qual consta o momento em que o Lobo Mau, com voz de caraoquê, canta para a Chapeuzinho Vermelho:

Figura 44 - Página digitalizada de livro infantil



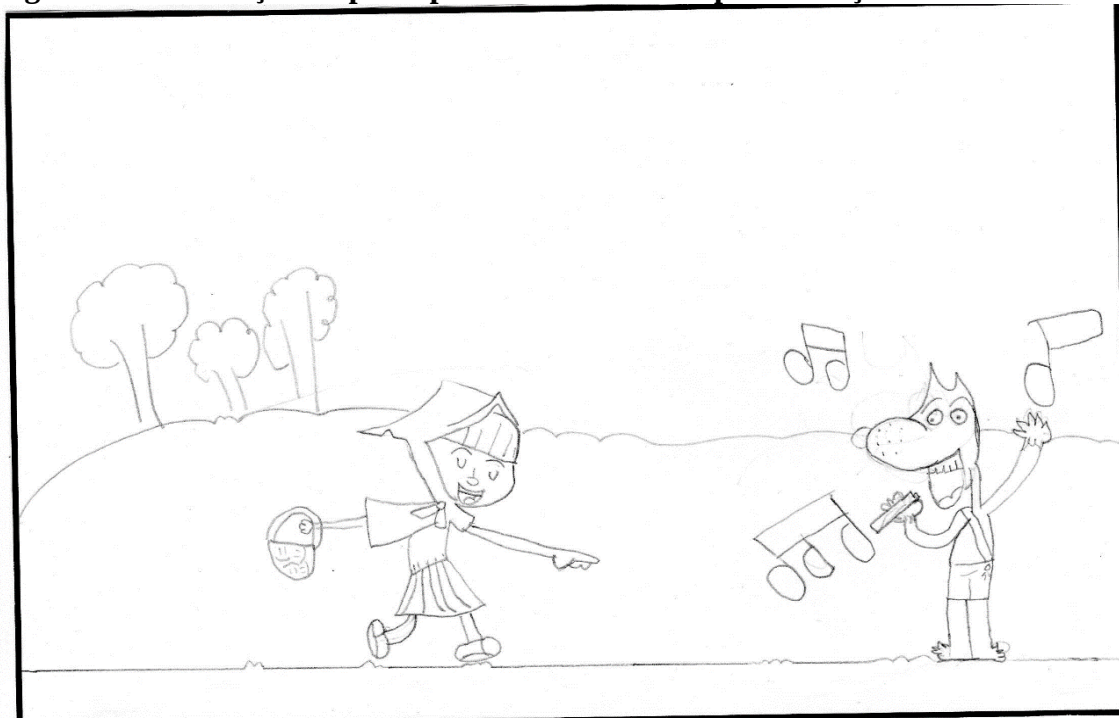
Fonte: Souza (2009, p. 15)

Ao analisarmos os elementos presentes na figura, constatamos que o autor insere dados que rompem com a linearidade da história original, por meio de situações cômicas, como, por exemplo, o fato de o lobo cantar uma versão da música “Lobo Mau”, de Braguinha, conhecida pelas crianças.

Além disso, a letra da música explica o que o Lobo Mau fará com as criancinhas, quando ele as encontrar. Flávio de Souza (2009), por meio do humor, desconstrói a imagem estereotipada da personagem má, ajudando os estudantes a refletir sobre a constituição dos elementos narrativos, em especial a personagem.

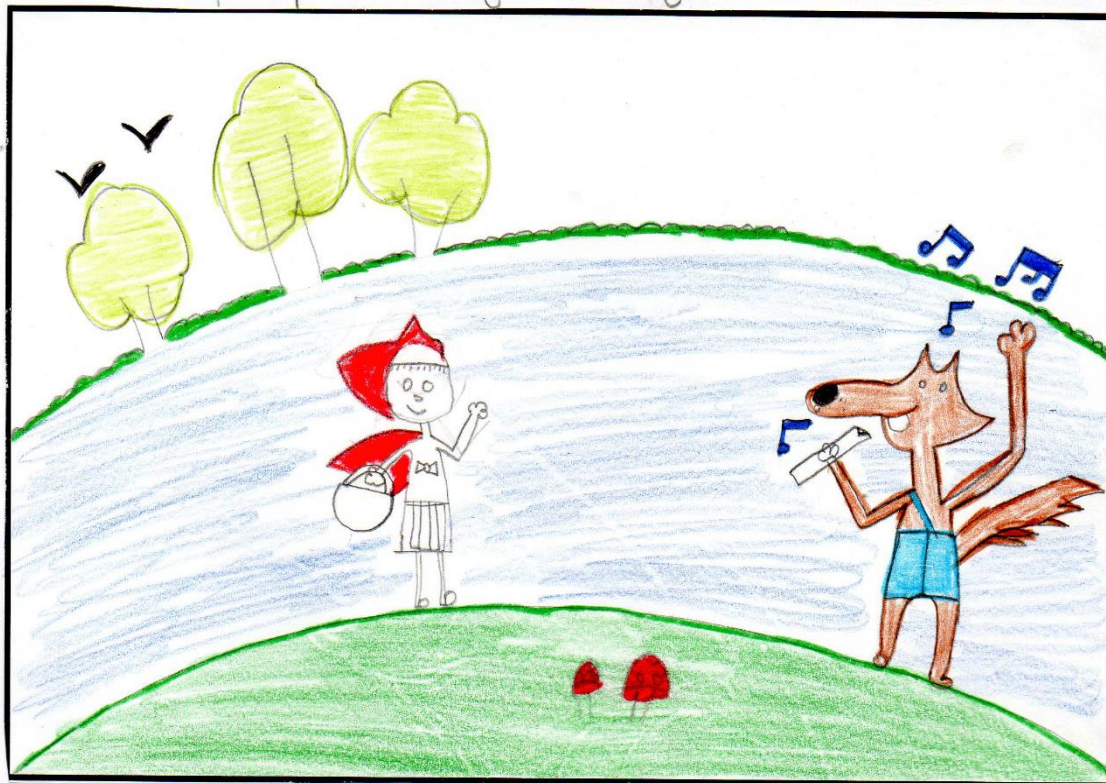
Quanto aos quatro primeiros capítulos, essa cena foi considerada a preferida por dois discentes, que ilustraram esse trecho, conforme verificamos nos dois desenhos a seguir:

Figura 45 – Ilustração da parte predileta da história pela criança MCLB



Fonte: Digitalizado pela autora, de MCLB, 20/10/2015.

Figura 46 – Ilustração da parte predileta da história pela criança ANG D



Fonte: Digitalizado pela autora, ANG D, 20/10/2015.

Além disso, 05 crianças – ABA BAT, LBS, MMTC e WLN – registraram por escrito considerar essa parte a mais engraçada dos quatro primeiros capítulos. Assim, a

inclusão de letras de músicas, no decorrer da história, surpreendeu os leitores e despertou o interesse dos discentes.

Visamos a ampliar esse olhar, visto que não é somente a leitura da ilustração e do texto escrito, em um livro, que ajudam na apreensão do sentido, por parte do sujeito, mas, principalmente, as representações que o indivíduo faz, ao ler e no ato de registrá-lo, posto que é nesse momento que o estudante transforma sua compreensão em signos, isto é, o sujeito consegue expandir sua compreensão, por intermédio do seu registro subjetivo.

Salientamos que, quando as crianças estavam lendo os capítulos 9 e 10, solicitamos novamente uma atividade com desenhos. Para esses capítulos, os alunos tiveram que desenhar a parte do enredo de que mais gostaram e justificaram por escrito qual parágrafo embasou sua preferência, pois “[...] o significado está nas pessoas, e não nas coisas ou eventos.” (MOREIRA, 2011, p. 60). Por esse motivo, os discentes optaram por trechos distintos, isto é, cada um atribuiu sentidos, de acordo com suas próprias experiências e gostos pessoais.

Destacamos tal fato, ao relacionarmos, por exemplo, a proposta de ilustrar a parte escolhida pelos discentes ADS, ALGD e LBS, para discutir e exemplificar sobre a construção singular que cada sujeito faz em relação ao significado:

Figura 47 – Ilustração do trecho selecionado pela criança ADS



Fonte: Digitalizado pela autora, ADS, 11/11/2015.

O aluno ADS realçou o trecho no qual apareceu o mostro que guardava os muros da Cidade Preciosa e que tentava impedir Chapeuzinho Vermelho de entrar, isto é, um momento de mais tensão, no desenrolar do enredo do livro.

Já os estudantes ALGD e BKO realçaram, como parte preferida, um trecho cômico da página 47, no qual a bruxa disfarçada oferece a Chapeuzinho Vermelho uma maçã envenenada, e o coelho, com sua gulodice, acaba comendo a fruta e caindo no sono, remetendo o leitor aos contos Branca de Neve e os Sete Anões e Alice no país das maravilhas, conforme observamos no desenho a seguir:

Figura 48 – Ilustração do trecho selecionado pela criança ALGD



Digitalizado pela autora, de ALGD, 11/11/2015.

Já as estudantes GLD, LBD e MCLB ilustraram um trecho da página 53, pertinente aos contos de fadas tradicionais, quer dizer, as discentes destacaram o momento no qual a Fada Célia Amélia Camélia, com um único movimento de sua varinha de condão, transforma a roupa da Chapeuzinho Vermelho em um lindo traje de princesa, destacando a intertextualidade existente com a história da Cinderela, dos irmãos Grimm:

Figura 49 – Ilustração do trecho selecionado pela criança LBS



Digitalizado pela autora, de LBS, 11/11/2015.

Constatamos, ao comparar as escolhas infantis, que todos os discentes recorreram aos trechos que refletem as tradições literárias e são comuns às várias obras escritas ao longo dos tempos, contudo, eles criaram esquemas próprios para compreender e tornar a obra mais inteligível para si. Nessa perspectiva, as crianças foram estabelecendo nexos entre as ações do texto e a compreensão do enredo, com base nas imagens criadas e nos valores atribuídos, individualmente.

Por isso, o desenho tornou-se um poderoso recurso para compreender a história e ainda um “[...] andaime para narrativas mais complexas” (COLOMER, 2017, p. 45), em conjunto com os gráficos organizadores, uma vez que as crianças utilizam imagens para expandir o entendimento da obra.

Parece-nos importante destacar que, no ambiente escolar, há um equívoco por parte dos docentes, ao tentar fazer com que todas as crianças de uma determinada turma cheguem aos mesmos consensos na leitura, sobretudo em relação aos textos literários, uma vez que os significados nascem da experiência de cada um dos leitores, dos esquemas mentais individuais e dos compartilhamentos que eles fizeram.

Ao nos referirmos aos gráficos, não podemos nos esquecer de um segundo ponto, o qual gostaríamos de debater, quanto ao Clube do Livro e sua relação direta com a leitura compartilhada, pois ele possibilitou aos estudantes um trabalho contínuo, visto que as atividades eram baseadas na troca de impressões e pensamentos suscitados no ato de ler.

Gostaríamos de expor trechos de nosso Diário de Campo, nos quais relatamos algumas situações de partilha de opiniões interessantes entre as crianças. Citaremos uma ocorrência sucedida no dia 20/10/2015, em relação à leitura dos quatro primeiros capítulos da obra, iniciando pelo título, no momento em que estávamos sentados em círculos e conversávamos sobre o livro:

Ao iniciarmos a leitura do título da obra, o aluno JBJ disse que era um Conto de Fadas por causa do título e que o autor misturou todas as histórias em uma.

(Diário de Campo da Pesquisadora, 20/10/2015).

Ao ser questionado sobre o motivo de a obra ser intitulada *Chapeuzinho Adormecida no País das Maravilhas*, o aluno foi levado a inferir que a história fosse um conto de fadas. O estudante explicou para os colegas que aparecia no título o nome de uma personagem de conto de fadas e um espaço de histórias já conhecidas por ele, de sorte que a narrativa só poderia conter a mistura de diversos textos do mesmo gênero. As outras crianças concordaram com o garoto e continuamos a leitura, voltando-nos nesse momento para a consideração do autor da história.

Quando lemos o nome do autor Flávio de Souza, o aluno MMTC, disse que se recordou de Mauricio de Sousa, pois os dois escritores tinham em comum o mesmo sobrenome. A postura atenta das crianças perante a leitura fez com que utilizassem as informações da capa do livro para atribuir sentido ao que estavam lendo, aproveitando-se dos elementos presentes, para reafirmarem ou refutarem os sentidos que elaboraram.

Os momentos de leitura compartilhada foram marcados pela forma respeitosa com que as crianças receberam e refletiram sobre as falas dos amigos, o que gerou um clima de receptividade e possibilitou a participação de todos, mesmo em momentos em que as crianças não concordavam com determinados pontos de vista. Elucidamos essa assertiva, a seguir, ao descrevermos um momento em que as opiniões e os posicionamentos foram respeitados e primordiais para enriquecer o debate entre os discentes.

Quando as crianças conversavam sobre as personagens dos quatro primeiros capítulos da obra, algumas afirmaram gostar da Chapeuzinho Vermelho e colocaram para os colegas as características que as haviam levado a escolher a garota. Entretanto, o aluno ABA argumentou, de forma hesitante e contrariando muitos dos seus colegas:

A personagem é real, ela é tipo “disco riscado”! (ABA).

Ao ser questionado, solicitando se ele poderia explicar melhor o que estava afirmando, ABA explicou aos amigos que não tinha gostado dela, pois a achou repetitiva e chata.

Ela fica repetindo e repetindo! (ABA).

Então, um outro colega, que até então estava quieto, se posicionou concordando com ABA e completando sua resposta:

A menina é osso duro de roer! (WLN)

(Extraído do Diário de Campo da Pesquisadora, 20/10/2015)

Após a fala dos dois garotos, as crianças entraram na discussão, fazendo a apreciação em relação à personagem: algumas declararam que a menina era impaciente, chata ou *bicuda*, outras discordaram e continuaram a defendê-la, dizendo que ela era legal e engraçada. Contudo, todos chegaram ao consenso de que tinham o direito de gostar ou não da personagem e que poderiam confirmar ou não essa impressão, durante a leitura do restante da obra.

Destacamos, neste ponto, que, apesar de no começo da discussão parecer ser unanimidade os discentes gostarem da personagem principal da história, o posicionamento do estudante ABA, ao colocar o seu ponto de vista, fez com que outros colegas refletissem sobre isso, pois “[...] tratam os comentários dos outros como tendo o potencial de enriquecer (bem como desafiar) suas próprias compreensões.” (LANGER, 2005, p. 16). Além disso, permitiu que os discentes emitissem igualmente sua apreciação, com a possibilidade de mudar de ponto de vista ou defender suas ideias diante dos outros alunos, quanto ao gostarem ou não da personagem, pois as crianças:

[...] também sabem que tem o direito de discordar, e que, provavelmente, com o tempo, irão alterar um pouco, se não completamente, suas ideias. O mesmo acontece com a literatura, o pensamento solitário continua e novos debates são sempre possíveis. Numa experiência literária não existem fins, apenas pausas e possibilidades futuras. (LANGER, 2005, p. 16)

Outro ponto bem interessante foi o debate iniciado a partir das páginas 18 e 19 do livro, no momento em que a Chapeuzinho Vermelho se perde dentro da floresta fechada

e diz: “- Ih, acho que me perdi!” Nesse momento, os estudantes ficaram agitados e todos queriam falar ao mesmo tempo, porque tinham histórias para contar de situações em que eles mesmos haviam se perdido. Logo, nossas concepções sobre os sentidos do texto que as crianças atribuem foram reforçadas, pois “[...] suas várias leituras numa busca por significação pessoal, examinam os textos e a vida de acordo com uma variedade de ângulos” (LANGER, 2005, p. 16) que as aproxima do texto, conforme anotação da pesquisadora:

As crianças começaram a falar todas ao mesmo tempo, e após organizá-las, elas começaram a narrar situações em que haviam se perdido: o aluno BKO disse que não prestou atenção e se perdeu na cidade de Aparecida/SP e IMC no *shopping*. O estudante GUP disse que se perdeu em um supermercado e MCLB disse que já tinha sumido na feira e no *shopping*. A discente LBS afirmou que desapareceu no Parque Aquático e CCM, na praia.

(Diário de Campo da Pesquisadora, 20/10/2015)

Ao lerem de forma compartilhada, as crianças expuseram suas próprias experiências, vivenciando novamente os sentimentos despertados naquela ocasião, o que os ajudou a entender o que a personagem estava sentindo, isto é, proporcionou uma situação empática e favorável à reflexão e à discussão sobre o lido, oferecendo-lhes condições de compreender o texto.

Nesse contexto, são as experiências anteriores dos alunos que possibilitam que ocorra sua aprendizagem significativa, ou seja, são as vivências dos discentes que fazem diferença no ato de ler e na apropriação dos alunos, sejam elas de referências literárias ou não literárias, pois são essas experiências trazidas no momento da leitura favorecem a apropriação dos sentidos pelos educandos, tornando-os leitores mais autônomos.

Ainda em se tratando dos capítulos 1, 2, 3 e 4, apareceu o trecho a seguir:

Figura 50 - Página digitalizada de livro infantil

A Chapeuzinho queria poder pegar a mão do pai dela e ficar meio que atrás dele, mas ele não estava lá. Então ela só fez bico e bastante força para não chorar. E o lobo chegou bem perto dela e disse:

– Grunf, grunf, grunf! Olá, bela menina!

A Chapeuzinho tapou o nariz e disse:

– Como você é fedido! Aposto que não toma banho! Que pelo nojento! E que cara de bobo! Você é o Lobo Bobo!

A menina adorou essas frases, porque deixou de sentir medo. E ela e a Chapeuzinho, que também não estava mais com medo, gritaram:

– Lobo Bobo! Lobo Bobo! Lobo Bobo! Lobo Bobo!

O lobo não estava acostumado com isso. E tentou explicar:

– Mas o que é isso? Eu sou apenas um lobo simpático! Assim como... como... como... um cachorro de desenho animado!

Fonte: Souza (2009, p. 16)

Durante a leitura compartilhada, nós também interferimos, ao chamar a atenção dos discentes sobre a fala presente na última linha, na qual o lobo afirmava ser “*um cachorro de desenho animado!*”, porém, as crianças inicialmente não disseram nada. No entanto, ao relermos juntos o trecho, questionarmos sobre a qual animal o lobo poderia estar se referindo e, quando relatamos que nós tínhamos lembrado da personagem do desenho animado *Scooby Doo*, os estudantes enumeraram, todos de uma vez só, as sugestões relativas aos cães que vieram à mente deles, conforme anotações:

No momento da partilha de leituras, dissemos aos alunos que, no trecho em que o lobo falou que era tão bonzinho quanto um cachorro famoso, pensamos no *Scooby Doo*. De repente, todas as crianças deram muitas sugestões ao mesmo tempo: Snoopy, Pluto, Ody (Garfield), Patrulha Canina, Monicão, Bidu, Spike (Tom e Jerry) e os Dálmatas (101) e alguns outros que não conseguimos compreender. Ficamos perplexas, por tão instantaneamente eles listarem tantas personagens.

(Diário de Campo da Pesquisadora, 20/10/2015).

A partir da experiência narrada, gostaríamos de discutir dois pontos que consideramos importantes: o primeiro concerne à circunstância de o professor ser visto

como um leitor pelas crianças, isto é, a participação do docente para a leitura do grupo, pois ele é considerado um membro igual aos outros. Assim, as crianças não veem a participação do professor de forma verticalizada, isto é, como se ele fosse o único detentor do saber, mas que a contribuição de cada participante é fundamental. Isso é confirmado, quando os discentes se sentem à vontade para dizer os nomes dos cães famosos, ampliando o sentido que o educador atribuiu também, porque os educandos forneceram para ele conhecimentos que não possuía ou nos quais não havia pensado, anteriormente.

Outro esclarecimento conveniente, referente ao acontecimento destacado, é que, muitas vezes, os leitores iniciantes possuem conhecimentos prévios sobre um texto, todavia, algumas informações passam despercebidas, quer dizer, os sujeitos não atribuem sentido ao ler determinado trecho ou obra. Entretanto, ao proporcionamos momentos de leitura compartilhada, é no ato da interação

[...] que nós não apenas aprendemos a ver as coisas de muitas perspectivas diferentes, mas também nos tornamos cientes de que existem muitas possibilidades, muitas verdades e nenhuma resolução final. Muito provavelmente, sempre haverá algo de novo prestes a acontecer. Por mais tentadora que seja a busca pela objetividade, num certo sentido, é impossível alcançá-la. (LANGER, 2005, p. 21)

O ato de ler, em especial o texto literário, abre um amplo leque de opções, porque o leitor atribui sentido de forma subjetiva. Logo, a leitura compartilhada permite que os leitores constatem a grande quantidade de perspectivas e questões que podem vir a ser debatidas, pela participação de todos os envolvidos, considerando que não há uma única interpretação ou único ponto de vista, mas uma miríade de possibilidades que levam o leitor a pensar sobre o texto lido.

Assim, todos os membros da ação se tornaram aprendizes de diferentes estratégias de leitura, de comportamentos leitores e de conhecimentos novos, e também se tornaram mestres, pois propiciaram aos colegas muitas perspectivas distintas sobre a obra lida.

Por isso, reafirmamos que é a partir da interação entre todos os envolvidos que ocorreu a ampliação dos horizontes de leitura dos sujeitos da pesquisa e o que fomentou um pensar diversificado daquele que a criança está inicialmente realizou sozinha; à vista disso, é fundamental que “[...] olhemos nosso aluno como um pensador independente que é influenciado fortemente pelo grupo e pela história.” (LANGER, 2005, p. 65).

E é esse olhar que nos direcionou a perceber que os discentes foram, ao longo do Clube do Livro, construindo a opinião deles sobre o livro, conforme respostas emitidas por elas:

Quadro 22 – Opiniões sobre o livro Chapeuzinho Adormecida

Criança	Opinião sobre o livro
ADS	É legal porque é um monte de personagem e eu gostei da Chapeuzinho Vermelho!
BKO	O livro é engraçado, a ilustração é bonita, o coelho é engraçado e o livro tem rimas, principalmente no canto do lobo. Eu gostei muito da história!
JPLP	O livro é bom de ler porque mistura todos os personagens que são divertidos. Eu gostei da Chapeuzinho Vermelho!
KDF	Eu gostei do livro é muito engraçado e legal e dá uma vontade de saber o que vai acontecer depois...

Fonte: Elaborada pela autora. 15/10/2017.

Inicialmente, notamos que as respostas relativas aos quatro primeiros capítulos eram superficiais e se restringiam a conceitos como legal, divertido etc. Conforme as leituras compartilhadas aconteceram, as crianças apropriaram-se de conhecimentos associados à leitura literária, que utilizaram para explicar se apreciaram ou não o enredo.

Dessa forma, ao avaliar o volume, no final da leitura dos capítulos 13 e 14, concluímos que os discentes defenderam e reformularam seus pontos de vista, usando o vocabulário peculiar de um leitor de literatura, como a observação do papel do narrador, a presença da intertextualidade no enredo, as peculiaridades das cores e ilustrações etc.

Quadro 23 – Outras opiniões sobre a obra Chapeuzinho Adormecida

Criança	Opinião sobre o livro
GLD	O livro é muito engraçado porque o pai da menina é o narrador e ele está sempre inventando palavras e misturando várias histórias.
ABA	Eu gostei muito do livro porque mistura outras três histórias: Chapeuzinho Vermelho, Bela Adormecida e Alice no País das Maravilhas.
BKO	Achei a leitura interessante porque nunca li uma história misturada e soube de uma história que eu não conhecia, ou seja, Alice no País das Maravilhas, e gostei porque dentro de uma história tem outra história.
WLN	O livro é legal porque as ilustrações são bonitas, os personagens engraçados, a história é divertida porque tem aventuras e amigos que passam por desafios.

Fonte: Elaborada pela autora. 15/10/2017.

Verificamos, através dos registros realizados pelos alunos, reproduzidos no quadro acima, que os momentos dedicados à discussão coletiva forneceram subsídios para que as crianças fizessem as apreciações e trocassem impressões sobre os elementos literários presentes no livro, levando-as a aprofundar a avaliação do enredo proposto e confrontando diferentes interpretações.

Para o trabalho com os capítulos 5 e 6, organizamos primeiramente o reconto da história, atinente aos capítulos lidos anteriormente, solicitando aos alunos que levantassem a mão e contassem o enredo. Em seguida, fizemos a leitura guiada das

páginas 22 e 23, para discutirmos com os alunos a mudança na narrativa, pois, se nos capítulos anteriores, as personagens estavam em constante ação, a partir desse momento, a narrativa tornava-se mais lenta.

Demonstramos aos discentes, ao lermos parágrafo por parágrafo, quais elementos o escritor empregou, para dar a sensação ao leitor dessa diminuição de ritmo, como a introdução do texto, que diz: “O coelho e a Chapeuzinho foram caindo, caindo, caindo, caindo...” (SOUZA, 2009, p. 22) – na qual o autor colocou reticências para indicar que a ação continuava. Nesse momento, uma criança interrompeu a leitura e afirmou que o escritor utilizou o verbo “vocaindo” e justificou:

Professora, o autor inventa o “vocaindo” e diz que quando a gente cai e voa ao mesmo tempo. Isso também é um jeito não é? De dar essa sensação de que estamos flutuando igual na lua! (RCBB).

(Extraído do Diário de Campo da Pesquisadora, 17/10/2015)

A estudante tinha lido os capítulos em casa, e o fato de ter o livro em mãos permitiu que ela retomasse individualmente o que já tinha lido, usando como apoio para a discussão. Em seguida, os outros discentes participaram do debate e trouxeram também contribuições as quais demonstravam essa ruptura na velocidade do enredo, tais como:

O fato da Chapeuzinho ver todos os objetos que tinham no buraco, porque quando a gente cai muito rápido, não vê nada, mas como ela estava caindo em “câmara lenta” ela conseguiu ver [...] (WLN).

Ahhhhh! Entendi, então ele usa as palavras [...] porque tudo está acontecendo mais devagar. (KDF).

(Extraído do Diário de Campo da Pesquisadora, 17/10/2015)

As crianças começaram a falar todas ao mesmo tempo; após acalmá-las, continuamos com a conversa:

Igual a fada que veio flutuando do céu, devagarinho... (GLD).

Era o que eu ia dizer... (BAT).

O autor usou a palavra calmamente para a fada na página 28... (CCM).

(Extraído do Diário de Campo da Pesquisadora, 17/10/2015)

As diversas considerações realizadas pelos discentes, por intermédio da prática da leitura guiada, direcionaram a conversa e o pensamento dos estudantes para evidenciar a mudança no ritmo da narrativa.

Nesse sentido, o diálogo proposto para e com as crianças nos ajuda a “fazer junto”, já que as crianças não ficam em silêncio à espera de uma resposta, mas começam a compartilhar seus pensamentos e demonstram sua compreensão ou não quanto ao conceito proposto ou à discussão iniciada. Logo, os estudantes tornaram-se sujeitos de sua própria aprendizagem, porque interagiram, refletiram e demonstraram o ponto de vista sobre o trecho guiado.

Na sequência, após encerrar a leitura guiada, pedimos que os alunos se sentassem em pequenos grupos e lessem as páginas 22, 23, 24 e 25, juntos.

Figura 51 - Fotografia dos alunos em pequenos grupos



Capturada pelo fotógrafo do dia.

Depois, propusemos aos alunos que debatessem, primeiramente, como o sapato da bruxa havia ido parar nos pés da Chapeuzinho Vermelho. Em seguida, que discutissem entre eles sobre o comportamento da fada, das páginas 30 até 33. De acordo com o enredo, ao cair, Chapeuzinho Vermelho e o coelho desabaram em cima da bruxa, e a fada, com um movimento da varinha mágica, colocou os sapatos da feiticeira nos pés da menina. Contudo, no momento em que a bruxa acorda e questiona onde estavam seus sapatos e quem os havia pegado, a fada treme de medo e acusa a garotinha.

A partir desse trecho, os alunos discutiram em grupo o comportamento e as atitudes das personagens bruxa e da fada. As crianças centraram a discussão na atitude da

fada, porque eles não concordaram com ela, principalmente porque as personagens mágicas dos contos tradicionais são boas e fazem o bem, o que foi alvo de debate por parte dos discentes.

Acompanhamos as discussões dos estudantes ABA, MMTC, BBO e RCBB e copiamos alguns trechos da conversa, reproduzidos a seguir:

Eu acho que ela (fada) não deveria ter mentindo, porque fadas não fazem isso (mentir) [...] (MMTC).

Mas, ela (fada) fez isso porque ficou com medo da bruxa... (ABA).

(Extraído do Diário de Campo da Pesquisadora, 17/10/2015)

O estudante ABA tentou convencer os amigos de que a fada tomara a atitude de indicar a Chapeuzinho, pois estava com medo da bruxa. Todavia, os colegas acharam que não era justificativa e explicaram, com base em situações vivenciadas por eles:

Eu já passei por isso também! O meu irmão tinha feito coisa errada que não lembro que era e botou a culpa em mim [...] (RCBB).

Isso já aconteceu comigo eu estava brincando de bola com meus amigos e o amigo acertou a caixa de energia, mas ele falou que eu tinha acertado. (MMTC).

Na minha opinião acho que ela (fada) é mentirosa e que ela tinha que ser sincera... (BBO).

(Extraído do Diário de Campo da Pesquisadora, 17/10/2015)

No final, as crianças do grupo chegaram ao consenso de que a atitude da fada fora errada, porém, todos puderam emitir suas opiniões e ser ouvidos. Um dos pontos que os estudantes discutiram foi o fato de a fada ter uma atitude considerada ruim, e a bruxa quase chorar. De acordo com os estudantes, as atitudes das duas personagens não condiziam com aquilo que era esperado delas, pois de acordo com a opinião delas, a fada nunca poderia cometer um ato maldoso, e de uma bruxa espera-se atos ruins, uma vez que ela é conhecida por sua maldade e chorar não se adequa ao perfil dela.

Apesar de não participarmos de todos os grupos, transcrevemos as opiniões registradas, por escrito, de algumas crianças de outros grupos, para exemplificar o que eles pensaram após as discussões:

Quadro 24 - Registro das opiniões dos alunos sobre a fada

Eu acho que a fada foi chata e “dedo duro” e não certo porque é mentira e ela foi muito falsa. Ainda bem que isso nunca aconteceu comigo, nunca [...] se eu fosse a Chapeuzinho iria negar até o fim, pois eu não posso pagar por uma coisa que eu não fiz. E se eu estivesse no lugar da bruxa, e ninguém quisesse confessar eu ficaria revoltada e muito chateada.	(CCM).
Eu fiquei muito indignada com a atitude da fada, porque ela mentiu só para não pagar as consequências do ato dela.	(LBS).
Na minha opinião a fada não deveria ter feito, isso foi muito injusto para a pobre da Chapeuzinho.	(MCLC).
Eu já vivi algo assim e eu não acho muito certo alguém pegar uma coisa sua sem pedir. Se fosse comigo, eu ficaria chateada e muito brava, é obvio.	(ANGD).

Fonte: Elaborada pela autora. 20/09/2017.

A despeito de as estratégias não serem nosso foco, neste capítulo, no decorrer do Clube do Livro, muitos discentes usaram os *post it* para registrarem as estratégias de leitura usadas por eles, principalmente as *questões ao texto*. Vamos trazer as perguntas registradas por alguns estudantes, para comparar o desenvolvimento leitor das crianças, ao longo da leitura.

Para tanto, ressaltamos os dados, pelos dois gráficos organizadores oferecidos, sendo o primeiro relativo aos capítulos 7 e 8, o qual ilustramos abaixo, e o segundo aos capítulos 13 e 14, nos quais as crianças marcaram as questões elaboradas.

Quadro 25 – Registro das questões ao texto elaboradas inicialmente pelos alunos

Como é que chama os ossos do dragão? (ADS).	O que é íngreme? (ADS, KDF, IMC).
Como assim um calor que não vem do Sol? (GLD, KDF, IMC).	O que é muxoxo? (GLD).
Como será o nome da bruxa? (LBS).	Quem será esse Mágico de Voz? (LBS).
	Será que o Mágico de Voz vai resolver alguma coisa? (MCLB).
	Esse sapo é o da Princesa e o Sapo? (KDF).
	Será que a cidade preciosa tem um tesouro? (ABA).

Fonte: Elaborada pela autora, em setembro/2017.

Ao analisarmos as questões ao texto feitas pelas crianças, atinentes aos capítulos 7 e 8, notamos que elas apresentaram uma quantidade maior de perguntas magras, isto é, aquelas cujas respostas a criança encontrará explícitas no texto. Esse fato remete-nos a uma leitura mais ingênua, na qual o leitor ainda observa os elementos da narrativa de forma muito linear, isto é, sem surpresas, estando preso às expectativas desse conhecimento que o aluno tem sobre a literatura.

No entanto, conforme as leituras foram acontecendo, verificamos que os alunos perceberam as ambiguidades e os desvios da história, em virtude da escrita humorística característica no enredo e que resultaram na transgressão das normas sociais, gerando questões que refletiram um pensamento mais crítico, por parte dos discentes.

Usamos o quadro a seguir para registrar o trecho da história que serviu de base para os questionamentos anotados pelos discentes, frisando que, na segunda coluna, reproduzimos as perguntas elaboradas por eles:

Quadro 26 – Quadro de perguntas realizadas pelos alunos

Trecho do texto	Perguntas realizadas
p. 64 – Entre que a porta está aberta, Maria Aparecida!	Como o lobo sabia o nome da menina? RCBB (24/11/2015) Como o lobo sabia o nome da Chapeuzinho Vermelho? LBS (24/11/2015) Como ele sabia o nome dela? MCLB (24/11/2015)
p. 65- A menina de chapeuzinho abriu a cestinha e fez uma descoberta: – Onde estão os doces? Quem pegou os doces?	A Chapeuzinho andou o tempo todo e não percebeu que os doces não estavam na cestinha? LBS (24/11/2015)
p. 65 – Que anõezinhos? Aqueles que andavam nos cogumelos?	Onde foram parar os anões? RCBB (24/11/2015)
p. 66 – É para comer vocês todos melhor!	Como cabe todo mundo? É um buraco sem fim a barriga do lobo? KDF (01/12/2015)
p. 66 – A confusão, entra e sai, e abre e bate de portas foi tão grande que a Chapeuzinho conseguiu procurar a avó, até achar a	Como ela coube dentro de uma gaveta? KDF (24/11/2015) Como a vó dela coube na gaveta? LBS (24/11/2015)

velhinha dentro de uma gaveta do guarda-roupa.	
p. 68 – A mãe da menina olhou mais uma vez para o pai e a menina, que estavam dormindo no tapete do quarto e repetiu:	Por que o pai e a filha estavam dormindo no tapete e não na cama? CCM (24/11/2015)
p. 68 – Os dois acordaram e se espantaram porque já estava amanhecendo. E eles estavam dormindo! Não, eles já estavam acordando. Ou não?	Foi mesmo ou sonho ou aconteceu? BKO (24/11/2015) Será que eles estavam sonhando de verdade? LBS (24/11/2015) Era apenas um sonho? Ué, eles estavam sonhando ou não? IMC (01/12/2015) Quem era a bruxa do sonho deles? GLD (24/11/2015)

Fonte: Elaborada pela autora em setembro/2017.

Considerando as questões elaboradas pelas crianças, nos dois quadros, constatamos que houve uma evolução quanto à elaboração das perguntas, pois os estudantes tiveram acesso a propostas de ensino baseadas no *modus operandi*, isto é, em perguntas presentes em livros didáticos que conduziam todos os leitores a uma única interpretação, aquela creditada ao autor da obra, enquanto as crianças participantes da pesquisa elaboraram suas próprias perguntas.

Em um primeiro momento, formularam questões cujas respostas se amparavam em informações explícitas do texto, como, por exemplo, o significado de uma palavra. Entretanto, posteriormente, os discentes formularam questões que colocaram em dúvida as situações inusitadas do texto, que eram aquelas que, ao mesmo tempo em que deixavam a história mais engraçada, foram percebidas pelas crianças como insólitas e, por isso, questionáveis, como o fato de a avó caber em uma gaveta ou de o lobo saber o nome verdadeiro da Chapeuzinho Vermelho, sem nunca a ter encontrado antes.

Esse fator é interessante, porque nos possibilita pensar que aprender a ler é, “[...] antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade” (FREIRE, 2001, p. 8) e, por isso, os sujeitos percebem a singularidade das situações em comparação com a vida real, gerando os questionamentos, os quais provocam um progressivo aumento da capacidade interpretativa deles. Logo, as crianças

desenvolveram autonomia para questionar o texto em suas especificidades e diversificaram gradualmente a compreensão leitora delas.

A formação do leitor, por conseguinte, perpassa o desenvolvimento do gosto, mas vai além, uma vez que desenvolve um olhar mais profundo e crítico do sujeito, pois ele poderá discordar ou reavaliar sua leitura e emitir valores, os quais não precisam necessariamente concordar com o documento escrito, porém, podem se basear no respeito pelas vozes presentes no trabalho: o autor, o professor e seus pares.

Assim, a sala de aula torna-se realmente um espaço do diálogo, embasado em leituras coletivas e individuais, que implicam a (re)apropriação e a (re)interpretação dos textos, por parte dos educandos, por conta das trocas e interações vivenciadas pela leitura.

Apesar de apontar até aqui situações que expuseram alguns pontos interessantes do Clube do Livro, faz-se necessário discutir o posicionamento leitor assumido por alguns alunos. Conforme observamos, alguns estudantes presentes em todas as salas de aulas, apresentaram uma postura de resistência perante o texto, e que, conforme Ron Jobe e Mary Dayton-Sakari (1999, 2002), são denominados de leitores relutantes, que caracteriza-se como aquele aluno que não apresenta interesse em ler, isto é, ele pode ler, porém, não está disposto a fazê-lo

Ao propormos o Clube do Livro, focamos nosso olhar também nos leitores relutantes e, a despeito de aprofundarmos nossas reflexões sobre esse tema, no Capítulo 4, achamos necessário analisar algumas situações que registramos em relação aos estudantes BAT, GUP, IMC, JPLP, MFS e SLS, durante a ação.

A participação de BAT, GUP, IMC, JPLP, MFS e SLS, nas discussões partilhadas, foi em sua maioria de passividade, isto é, os estudantes ouviam o que os colegas tinham a dizer, contudo, quando se referia à roda da conversa, somente BAT e MFS emitiam pequenas opiniões, enquanto os demais discentes, GUP, IMC, JPLP e SLS, não contribuíam para as discussões, conforme anotação a seguir:

Já estamos nas discussões referentes aos capítulos 9 e 10 e os estudantes BAT, GUP, IMC, JPLP, MFS e SLS apresentam a mesma postura apática às propostas do Clube do Livro, principalmente a leitura compartilhada. Os alunos GUP, IMC, JPLP e SLS não se arriscam oralmente, [...] porque não participam.

Já BAT e MFS dão algumas opiniões, quando elas se referem a situações que eles viveram, no entanto, são pequenas participações pessoais, que não aprofundam as discussões propostas.

(Diário de Campo da Pesquisadora, 11/11/2015)

A leitura compartilhada tornou-se, para esses alunos, momentos mais de escuta do que de fala, pois eles ainda estavam buscando se engajar intelectualmente, porque acreditavam que não conseguiam ler, em virtude de suas experiências de insucesso, as quais resultaram na baixa autoestima, nos momentos de leitura compartilhada.

Repensando o posicionamento dos discentes, que eram especialistas em dissimular a insegurança deles poderia vir a ser formada a partir de uma história de leitura construída no âmbito escolar, em que houve um deslocamento do aluno para o docente, isto é, as falas das crianças foram muitas vezes ignoradas, pois,

[...] da forma como tem sido visto na escola, a tarefa de ensinar adquire algumas características (é linear, unilateral, estática) porque, do lugar em que o professor se coloca (e é colocado), ele se apodera (não se apropria) do conhecimento, pensa que o possui e pensa que sua tarefa é precisamente dar o conhecimento à criança. Aparentemente, então, o aprendizado da criança fica condicionado à transmissão do conhecimento do professor. (SMOLKA, 2012, p. 38-39)

Logo, concordamos com Smolka (2012), pois em virtude da centralização da ação de leitura por alguns professores, não ocorre a adesão à leitura na sala de aula e por isso, os estudantes não desenvolvem mecanismos que lhes permitem constatar as lacunas de sua leitura, por falta de liberdade de expressar-se. Além disso, os discentes acabam restringindo suas respostas, porque eles não foram convidados a se lançar na aventura interpretativa, resultando no silenciamento das zonas de incompreensão e na dificuldades de se lançarem em um debate interpretativo, seja com o professor, seja com seus colegas.

O espaço de leitura individual e silenciosa, tão praticado nas salas de aulas como única, impele o estudante a uma prática solitária, na qual ele usa apenas seus recursos internos, para atribuir significados, sem a mediação de outros indivíduos, podendo

resultar em equívocos de compreensão que poderiam ser modificados, através da leitura colaborativa, mas que não o são, pela falta de mais discussões coletivas.

Exemplificamos com os casos a seguir, para demonstrar que, muitas vezes, as próprias crianças são as mediadoras da aprendizagem do outro, conforme verificaremos a partir da atividade relativa aos capítulos 9 e 10, na qual os discentes tinham que ilustrar o que mais gostaram dos dois capítulos e justificar com o trecho do texto ao qual estavam se referindo.

Utilizando ainda como mote as produções dos alunos relutantes, selecionamos quatro desenhos e destacamos a discussão gerada em grupo, para abordarmos nossas reflexões.

Partimos da análise das ilustrações dos leitores relutantes JPLP e MFS e dos fragmentos considerados pelos estudantes para comprovarem os significados construídos por eles, a seguir:

Quadro 27– Registros visuais dos alunos JPLP e MFS.

Trecho destacado	Desenho realizado pela criança
p. 45- A chapeuzinho e o sapo não conseguiram perguntar como, porque as gargantas deles estavam secas. Mas eles logo descobriram o que o coelho tinha em mente, porque ele botou em prática. Ele olhou para trás e gritou: - O que é aquilo? É uma cobra venenosa enorme e cheia de dentes? Não! São três cobras venenosas enormes e cheias de dentes!	 (JPLP, 11/11/2015)

p. 46 – Pisando no chão vermelho ou voando no ar vermelho ou flutuando num rio vermelho estavam: Um batalhão de piratas florestanos, cavalgando lagartos sangrentos e ferozes como crocodilos.



(MFS, 11/11/2015)

Fonte: Digitalizado pela autora em setembro/2017.

Os alunos JPLP, MFS, CCM, BAT e SLS formaram um grupo, nessa ocasião, por isso aproveitamos para nos sentarmos com eles. Solicitamos que as crianças expusessem oralmente a parte da história favorita de cada um, a partir do desenho realizado para ilustrar. O agrupamento contava com quatro leitores relutantes, entretanto, diferentes entre eles, pois os estudantes apresentam atitudes negativas com respeito ao ato de ler, de modo que não hesitam, antes de fazê-lo; já outros o fazem de forma pausada e sem ânimo; e outros, ainda, se recusam a ler com veemência.

Os estudantes JPLP e MFS demonstraram atitudes mais passivas perante as atividades do Clube do Livro, enquanto BAT e SLS já se arriscavam um pouco mais, sobretudo nas situações com ilustração. Abaixo, transcrevemos as falas dos alunos, para refletirmos. Após a fala de CCM, os alunos iniciaram uma conversa a partir do texto de JPLP. Após ele explicar e ler o trecho, BAT disse:

[...] eu acho que você escolheu o pedaço errado! [...] (BAT).

Por quê? (Professora).

Ora, ele disse que desenhou a parte na onde o sapo e a menina “saí” correndo, mas na parte que ele leu pra gente não está falando isso! (BAT).

Eu acho que ele tinha que ter lido essa parte aqui, ó [...] (CCM).

(Extraído do Diário de Campo da Pesquisadora, 11/11/2015)

Nesse instante, CCM abriu o livro, na página 45, e leu o parágrafo, enquanto os outros discentes acompanhavam em seus livros: “Alguns segundos depois eles já tinham esquecido que não tinham energia nenhuma e estavam correndo e gritando.” (SOUZA, 2009, p. 44). Os demais alunos concordaram com ela, inclusive JPLP.

Em seguida, questionamos os discentes sobre o desenho, isto é, se estava completo ou se eles acrescentariam algo mais, para que JPLP representasse o trecho selecionado por ele, e as crianças ficaram em silêncio inicialmente, mas depois os alunos começaram novamente a dialogar:

Eu acho que ele tinha que ter desenhado a menina [...] (BAT)

Eu também acho! (CCM).

Ele podia ter colocado um balão de fala com o grito do sapo... (SLS)

Isso! [Gritaram várias crianças].

(Extraído do Diário de Campo da Pesquisadora, 11/11/2015)

Em seguida, o debate continuou a partir do trabalho realizado por MFS, que leu o trecho e mostrou o seu desenho para as outras crianças. Primeiro, MFS afirmou que tinha tentado desenhar o guarda da Cidade Preciosa, mas não tinha conseguido e, por isso, ele o apagou. Depois, disse que desenhara daquele jeito a parte de que mais gostou. No entanto, os outros alunos intervieram, oralmente:

Mas na parte que você escolheu não apareceu o guarda, eu não entendi o que estava pensando... (CCM).

Não tem pistas no seu desenho sobre essa parte aí... (BAT).

Que pistas ele poderia ter usado? Alguém me ajudaria a entender também? (Professora).

Ele deveria ter usado a cor vermelho para pintar... É por que aparece a palavra VERMELHO muitas vezes... (CCM).

É! E não o azul que ele usou... (SLS).

Ah! Ele poderia ter desenhado piratas, os lagartos e bolhas para dar a impressão que estavam flutuando... (BAT).

[...] e deixar longe do chão... igual a professora fala para gente, que os nossos desenhos estão flutuando... (CCM).

(Extraído do Diário de Campo da Pesquisadora, 11/11/2015)

O diálogo transcrito revela o momento em que os discentes compartilharam as interpretações realizadas e puderam expressar, registrar e compartilhar seus pensamentos, mesmo que estivessem equivocados, levando-os a assumir sua responsabilidade e dando-lhes oportunidade de expressar suas interpretações e emoções.

Ao observarmos o caso dos dois alunos, constatamos a falta de entusiasmo deles em relação a leitura, mas também que a leitura compartilhada possibilitou a troca de ideias, por parte dos estudantes, os quais apontaram os “equivocos” dos colegas, como no caso de BAT, que afirmou: *“Ah! Ele poderia ter desenhado piratas, os lagartos e bolhas para dar a impressão que estavam flutuando...”* Contudo, propuseram opiniões que auxiliaram os estudantes a retomar o caminho do entendimento textual, como a fala *“Ele podia te colocado um balão de fala com o grito do sapo...”*

Logo, ressaltamos que houve a distribuição de responsabilidades na leitura das crianças, enfatizando a importância do trabalho cooperativo entre os discentes, os quais discutiram coletivamente uma interpretação feita individualmente, articulando, assim, o trabalho pessoal de cada aluno com a aprendizagem solidária.

Destacamos que essa proposta possibilitou que todos os envolvidos fossem beneficiados, pois os leitores relutantes pensaram sobre o que eles justificaram em comparação com aquilo que os colegas disseram, assumindo um posicionamento mais ativo perante seus próprios conhecimentos e explicações. Já os alunos que fizeram as propostas, constataram que eles também podiam dar sugestões, as quais contribuíram para a melhora do entendimento do colega.

Tal situação permitiu que os discentes assumissem seu processo de aprendizagem de leitura, de uma forma descentralizada, pois não ficou focado nas informações e direcionamentos do professor, porém, nas indicações nascidas da interação entre os membros do grupo.

Ainda em relação aos desenhos discutidos, cabe-nos salientar que o trabalho em grupo se torna frutífero quando os discentes conseguem se posicionar enquanto leitores, repensar suas ideias, a partir do apoio e interação com os outros componentes do grupo, visto que eles podem refletir acerca de quais informações foram mais pertinentes para alavancar seus processos interpretativos.

Nesse sentido, frisamos que, embora o grupo fosse formado, em sua maioria, por leitores relutantes, a discussão ocorreu e foi interessante, ensejando aos alunos repensarem o processo de interpretação, pois todas as crianças colaboraram, com base em seus conhecimentos e particularidades, para a realização da leitura compartilhada.

Assim, os alunos SLS e BAT, que, em muitos momentos se recusaram a fazer algumas atividades propostas, efetivaram essa atividade e participaram, apoiando os colegas, e ainda expuseram oralmente as ilustrações que fizeram:

Quadro 28 – Registros visuais dos alunos SLS e BAT

Trecho destacado	Desenho realizado pela criança
p. 51 – E na frente do portão grosso e pesado como o de um cofre de branco, tinha um porteiro muito bravo e peludo, que perguntou com sua voz de trombone: _ Aonde pensam que vão?	 (SLS, 11/11/2015)
p. 48 – O coelho mordeu a maçã, mastigou bem depressa e engoliu. Enquanto isso o sapo balançou a cabeça e disse: [...]	 (BAT, 11/11/2015)

Fonte: Digitalizado pela autora em setembro/2017.

Ao observarmos os desenhos feitos pelos discentes, percebemos que eles cumpriram a proposta, relacionando corretamente o trecho selecionado à ilustração e

reafirmando, desse modo, que a relutância quanto às práticas de leitura é construída e "destruída", ao longo da vida escolar, de maneiras diferentes, pois os estudantes apresentam emoções, saberes e posicionamentos diversos em relação ao ato de ler. Logo, é imperioso disponibilizar ações que ofereçam as condições adequadas para que o leitor relutante se constitua em um leitor autônomo.

Debatemos, ao longo deste capítulo, nossas concepções teóricas e práticas a propósito do Clube do Livro, uma ação que se centrou na leitura de um livro de capítulos, com a finalidade de favorecer a leitura compartilhada e a interação entre todos os sujeitos presentes na sala de aula. Introduzimos algumas reflexões sobre os leitores relutantes, que abordaremos mais especificamente no próximo capítulo desta tese.

4 - A INDEPENDÊNCIA: BAÚ DE LEITURA

4.1 – Nas trilhas do Baú de leitura

Dentre as múltiplas ações de leitura proporcionadas aos sujeitos da pesquisa, nós destacamos, neste capítulo, o Baú de leitura, que consistiu na composição de uma biblioteca dentro da sala de aula, da qual as crianças retiravam obras do acervo para ler em casa. Os volumes oferecidos aos discentes, nesta ação em especial, foram adquiridos por nós sem nenhum financiamento.

Quando nos propusemos a estudar o processo de formação leitora de estudantes do Ensino Fundamental, mais especificamente na escola pesquisada, nos deparamos com duas dificuldades em relação ao desenvolvimento do ato de ler. A primeira foi a impossibilidade do empréstimo de livros aos alunos, a fim de que eles lessem em casa e em espaços extraescolares. Apesar de possuir uma biblioteca, cujo acervo foi constituído principalmente por obras recebidas do PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola), e de terem alguns exemplares adquiridos pela própria unidade escolar, os discentes não podiam levar os livros para ler em casa. O acesso à biblioteca limitava-se a um intervalo de 20 minutos em que os alunos liam os livros naquele local, em um único dia da semana.

A única forma de os estudantes levarem os livros da biblioteca para o domicílio era através da “sacola viajante”, que se caracterizava por ser um projeto da escola, no qual somente um aluno de cada classe transportava para casa um livro, selecionado e colocado na bolsa pela bibliotecária. Dentro da sacola, havia um caderno, no qual o discente tinha que fazer um resumo escrito da obra e devolvê-la na semana seguinte, ou assim que realizasse a atividade escrita.

O segundo contratempo era a limitação da leitura de textos longos no interior da escola, em virtude da fragmentação do tempo, porque, apesar de o professor ficar cinco horas com as crianças, por dia, o horário ainda é fracionado entre os componentes curriculares, o que produz um problema, já que todos os educadores possuem um plano a ser seguido e implementado, dificultando propostas baseadas na leitura de textos extensos.

Assim, constatamos que nós limitávamos o contato dos educandos com os textos longos sobretudo devido ao fator tempo, e, apesar de introduzirmos propostas de leitura, nós verificamos que, em virtude da duração das aulas e da própria rotina escolar, tais leituras eram realizadas a partir de diversos gêneros (fábulas, contos, receitas, histórias em quadrinhos etc.), mas que tinham uma característica similar: a curta dimensão dos textos.

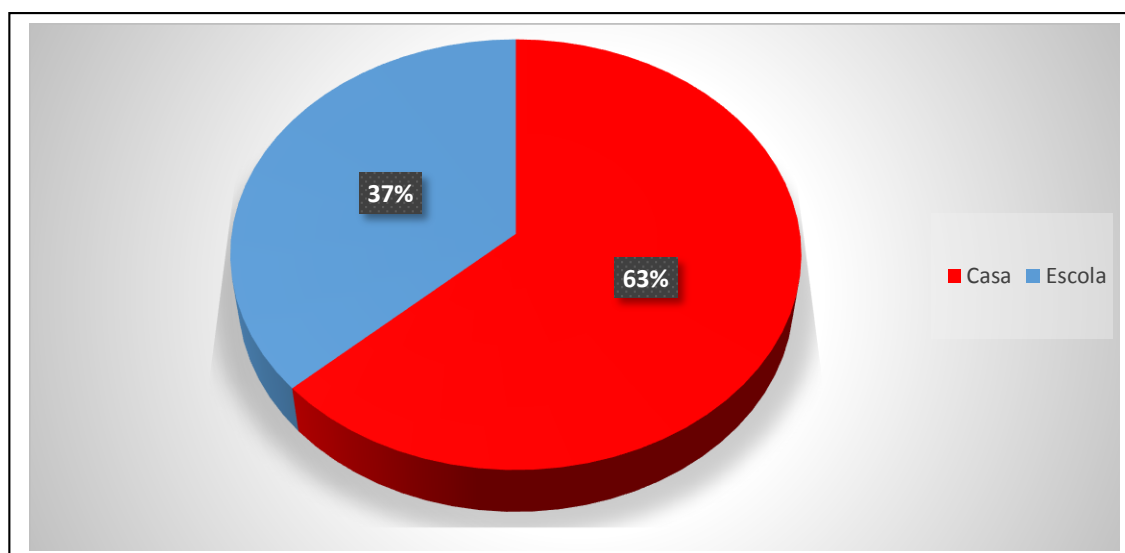
Salientamos que nossa opção pela introdução de uma ação de leitura que permitisse aos estudantes o empréstimo de livros para ler em casa se deu também em razão das respostas fornecidas pelas crianças pesquisadas, pois, segundo os dados retirados do questionário (ANEXO 01, p. 232), efetivado no mês de fevereiro de 2015, no qual a questão 10 indagava sobre o local no qual eles mais liam e de um total de 19 discentes que responderam ao questionário, 12 deles asseguraram que era em casa; ou seja, 63% dos alunos afirmaram ler mais na residência do que no ambiente escolar.

Tal fato tornou-se interessante, pois, no ano anterior, as crianças frequentavam a biblioteca uma vez por semana. Além dessas atividades, era feita a leitura de textos pelos alunos. Em virtude da quantidade de momentos de leitura com a qual os sujeitos tiveram contato, anteriormente, nós cogitamos que eles responderiam que liam muito mais na escola do que em casa.

Apesar de nosso estranhamento inicial, ressaltamos que, quando as pessoas falam ou pensam sobre leitura, essa ideia está relacionada com a imagem que as remete a um leitor sentado em um sofá na sala de sua casa; ou, ainda, do leitor deitado em uma cama, no quarto, lendo um livro, ou de uma criança escutando um adulto contando-lhe histórias, no aconchego de seu lar. Nesse sentido, além da liberdade de corpo e espaço para ler que a comodidade do lar possibilita, esta propicia ao leitor ter o controle de sua própria leitura, visto que o sujeito pode interromper o ato de ler, quando achar necessário, continuar a ler sempre que desejar, até mesmo “pular” folhas do livro, folheá-lo quando quiser ou, ainda, retomar trechos da obra de que mais gostou ou avançar no enredo, de sorte a satisfazer sua curiosidade.

Para melhor visualização e entendimento em relação às preferências dos estudantes pesquisados, inserimos, a seguir, o gráfico que representa as respostas dos alunos.

Figura 52 - Gráfico de lugares prediletos de leitura citados pelos alunos



Fonte: Elaborada pela autora, 2017.

Assim, destacamos que os dois problemas debatidos anteriormente, reforçou em nós a necessidade de desenvolver uma ação chamada Baú de leitura, de maneira a proporcionar às crianças acesso a um acervo do qual elas poderiam fazer empréstimos de livros para ler em casa e que, ao mesmo tempo influenciaria na formação leitora dos alunos e, concomitantemente, resolveria o problema da falta de livros para empréstimos e da dificuldade de ler, no ambiente escolar, livros mais extensos.

A constituição de bibliotecas para a formação de leitores nos espaços escolares, especialmente na sala de aula, torna-se fundamental para a formação leitora, pois “[...] a sala de aula de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura” (ZILBERMAN, 2003, p. 16), uma vez que possibilita ao educador acompanhar e intervir no desenvolvimento leitor dos estudantes de maneira intencional e gradativa (SMOLKA, 2012; LERNER, 2002).

Logo, sublinhamos, em relação ao Baú de leitura, a expectativa de acompanhar de perto as escolhas dos volumes por parte dos alunos e facilitar a intervenção, por meio das conversas e dos registros escritos quanto à formação leitora dos discentes. Nessa medida, enfatizamos que “[...] a sala de aula não pode deixar de conter estantes com livros para livre escolha e empréstimos [...]” e que “[...] estes livros precisam ser periodicamente renovados...” (COSSON, 2014, p. 101) para se tornarem-se, assim, um convite à leitura.

Figura 53 - Criança escolhendo livros do Baú de leitura pela primeira vez



Fonte: Imagem captada pelo fotógrafo do dia. 06/08/2015.

Para constituir a nossa biblioteca da sala de aula, selecionamos os autores que as crianças citaram no questionário (ANEXO 01, p. 232). Todavia, não poderíamos nos restringir a eles; por isso, optamos por incluí-los na constituição de um acervo capaz de oferecer à turma variadas leituras, mas não somente de textos literários. Tal acervo se tornou único, pois formou-se em um contexto específico em tempo e espaço, isto é, promovemos a composição de um acervo singular, partindo das características de um público-alvo específico e único.

Do nosso ponto de vista, uma questão crucial em relação ao acervo é que

[...] o leitor também traz algum tipo de experiência, uma bagagem de conhecimentos que precisa ser respeitada, caso contrário se estabelece um choque entre quem escreve e quem lê, rompe-se a parceria que só dá certo se ambos se entendem. (ZILBERMAN, 2005, p. 13-14)

Nesse sentido, para eleger as obras do Baú de leitura, nós demos ouvidos às crianças e adquirimos volumes que elas pediram, os quais, no entanto, não eram considerados cânones da literatura, mas atendiam às solicitações em relação aos autores, gêneros, temas e interesses. Afirmarmos, por conseguinte, que, a fim de validar a formação de um acervo, é preciso entender a comunidade escolar envolvida no processo de seleção e de manutenção dos livros, que envolve também um trabalho permanente de pensar e repensar o acervo, em que se deve incluir e excluir volumes, de acordo com os anseios da comunidade escolar, em especial dos leitores.

Nós, enquanto professores, também fazemos parte da comunidade escolar; desse modo, inserimos no Baú vários livros que selecionamos e que atendiam aos critérios considerados importantes por nós, tais como: qualidade literária, enredos e gêneros que contribuiriam para o enriquecimento linguístico, literário e ideológico dos discentes, ou seja, obras que tinham o objetivo de quebrar as expectativas dos estudantes e ampliar o repertório leitor do grupo.

Torna-se essencial que os docentes construam espaços, que viabilizem o desenvolvimento do hábito de leitura, permitindo ao educador investigar as preferências leitoras dos estudantes e observá-los, no ato da escolha e da leitura, com o intuito de identificar seus interesses e com quais práticas os alunos têm familiaridade para valorizá-las.

Enfatizamos que o leitor se constitui pouco a pouco, se o professor propuser leituras progressivamente mais complexas, pois “[...] é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação dos horizontes de leitura.” (COSSON, 2006, p. 35).

Quando nos referimos à ampliação dos horizontes de leitura, retomamos as bases da teoria da Estética da Recepção (ZILBERMAN, 2005; JAUSS, 2002; LIMA, 2002; BORDINI; AGUIAR, 1988), que afirma que a compreensão é resultante da vinculação entre o autor, o texto e leitor. Segundo essa teoria, o texto apresenta incompletudes que são preenchidas pelo sujeito, isto é, o documento traz “vazios” que são completados pelo leitor, através de seu “repertório” pessoal e social, porque, de acordo com essa teoria, o leitor é um “[...] elemento atuante do processo.” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 85). Logo, o indivíduo preenche os significados do texto, a partir dos conhecimentos prévios que ele traz e das pistas que o autor oferece, ao longo do documento escrito.

Assim pela relação do sujeito com os indícios deixados pelo autor, no texto, cada leitor atribuirá significados diversos: “Aprender a ler significa aprender a encontrar sentido e interesse na leitura. Significa aprender a se considerar competente para a realização das tarefas de leitura e a sentir a experiência emocional gratificante da aprendizagem” (SOLÉ, 1998, p. 172). Com efeito, quando o sujeito interage com o texto, isto é, quando surge um diálogo entre texto e leitor, há a mobilização das lacunas e pistas da obra propostas pelo autor, as quais provocam a produção de sentidos pela pessoa que realiza a leitura.

O horizonte leitor pode se transformar continuamente, ampliando-se em função de obras com as quais os alunos possam se identificar ou até mesmo em relação àquelas que causam estranhamento e, por isso, produzem alteração ou expansão do horizonte de expectativas do leitor. Na verdade, “[q]uanto mais leituras o indivíduo acumula, maior a propensão para a modificação de seus horizontes, porque a excessiva confirmação de suas expectativas produz monotonia, que a obra difícil pode quebrar.” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 85).

Nesse sentido, cabe ao professor o desencadear das “[...] múltiplas visões que cada criação literária sugere, enfatizando as variadas interpretações pessoais [...] em razão de sua percepção singular do universo representado” (ZILBERMAN, 2003, p. 28), isto é, o docente, enquanto mediador de leitura, precisa buscar obras provocadoras que contrariem as expectativas das crianças, em especial, para os leitores iniciantes. Assim, os educadores precisam ofertar títulos que o leitor incipiente sozinho não escolheria, desafiando-o e acompanhando-o na leitura de obras que provoquem a modificação e/ou o alargamento dos horizontes de expectativas.

Dessa forma, para que haja a ampliação do horizonte de leitura dos estudantes, o docente pode pensar em livros que oportunizem a ampliação do universo leitor das crianças, isto é, o educador é capaz de selecionar volumes de diferentes gêneros, os quais envolvam obras de extensões diversificadas, clássicas e contemporâneas, e de autores brasileiros e estrangeiros.

Foram esses pontos nos quais nos baseamos para compor o acervo preliminar do Baú, que totalizava cerca de 180 obras, sendo por volta de 130 livros de ficção e 50 de não ficção. Essa quantidade de livros foi-se ampliando, ao longo da ação de leitura proposta, em virtude das solicitações das próprias crianças, pois os estudantes adquiriram autonomia e liberdade para pedir que adquiríssemos novos títulos. Além disso, com base nessas nossas observações enquanto pesquisadores, detectamos a necessidade de comprar mais volumes, como, por exemplo, quando constatamos que, no Baú, havia escassez de obras poéticas e, por isso, adquirimos mais livros de poesias.

Nós listamos mais à frente algumas obras que faziam parte do acervo inaugural, visando a exemplificar a variedade de títulos presentes dentro da sala de aula. Alguns dos títulos que compunham o acervo foram considerados por nós em virtude de sua qualidade estética e por fazerem parte do cânone da literatura; tais como: *A Ilha do Tesouro*, de Robert Louis Stevenson; *Romeu e Julieta*, de William Shakespeare; *O tesouro das virtudes para crianças* e *Marcelo Marmelo Martelo*, de Ana Maria Machado; e *A bolsa*

amarela, de Lygia Bojunga. Já outros não eram tidos como constituintes do cânone, mas integraram o acervo, por causa das solicitações das crianças, como: *Diário de um Banana*, de Jeff Kinney; *Detetives do Prédio Azul*, de Flávia Lins e Silva; ademais, entre os livros pedidos pelas crianças, havia clássicos também, como uma estudante que solicitou *A fantástica fábrica de chocolate*, de Roald Dahl.

De acordo com Hermida, Cañón e Troglia (s/d), o adulto precisa fazer a intervenção no processo de formação leitora dos estudantes, constituindo-se como mediador entre os textos e as crianças, sendo os pais, os bibliotecários – e, principalmente, os professores – exemplos de pessoas que podem intervir no desenvolvimento leitor das crianças, visto que o mediador pode interferir tanto dentro quanto fora do ambiente escolar, de forma direta ou indireta, na formação leitora dos estudantes.

As autoras citadas anteriormente frisam que os docentes possuem mais poder de decisão sobre a formação leitora dos educandos, isto é, apresentam um papel importante no processo de desenvolvimento leitor dos estudantes, porque viabilizam, às crianças, os livros que eles selecionam e a que atribuem valor, dentre tantas opções que integram o mercado editorial.

Nesta tese, não discutiremos o processo de constituição da lista de livros que formam o cânone, nem como os livros acabam fazendo parte dela; todavia, sentimo-nos compelidos a lembrar que essas classificações são feitas por um grupo de pessoas em tempos históricos determinados e que, por isso, atendem muitas vezes a interesses econômicos e sociais específicos, isto é, essa listagem revela interesses relativos ao grupo que as elege.

Assim, optamos por utilizar a palavra cânone, não como um sinônimo de algo sacralizado ou inacessível, mas a partir de uma percepção mais flexível sobre o assunto, já que diferentes livros foram suprimidos ou incluídos nas listagens de títulos considerados de qualidade literária, ao longo da história da literatura infantil, enquanto vários outros se tornaram significativos, para muitos leitores das gerações posteriores.

Quando aludimos aos títulos que formaram inicialmente o *corpus* do Baú, salientamos que estamos de acordo com Jauss (2002), quando o autor destaca a importância do público leitor na constituição dos livros que deveriam compor o cânone, de sorte que nossa opção foi abrir espaço e ouvidos para os títulos solicitados pelas crianças, trazendo-os para o ambiente escolar, adotando uma postura dialógica e evitando fazer julgamentos ou emitir opiniões que pudessem desqualificar tais obras, pois elas são frutos das sugestões dadas pelos estudantes e não por adultos.

Esclarecemos que, no próximo quadro, registramos apenas alguns títulos que primeiramente constituíram o acervo do Baú, salientando que se trata de um pequeno recorte de um universo muito maior, entretanto, que representa com distinção os critérios utilizados por nós para a adoção dos outros volumes, os quais englobaram obras de ficção e de não ficção. A partir dos volumes destacados abaixo, podemos explicitar quais os critérios adotados para constituir e ampliar o montante de livros.

Quadro 29 - Lista de obras adotadas que representam o *corpus* do Baú de leitura

	Título	Autor	Editores
1	<i>A Bolsa Amarela</i>	Lygia Bojunga	Agir
2	<i>Contos de fadas</i>	Perrault, Irmãos Grimm, Andersen e outros	Jorge Zahar (Pequena Zahar)
3	<i>1000 perguntas e respostas sobre animais</i>	Di Blasi, Lidia; Arredondo, Francisco; Xarrié, Juan; Rueda, José	Girassol
4	<i>Entre a espada e a rosa</i>	Marina Colasanti	Melhoramentos
5	<i>Manual de mágicas para crianças</i>	Jon Tremaine	Girassol
6	<i>Manual para garotas com estilo</i>	Vários	Girassol
7	<i>Marcelo, Marmelo, Martelo</i>	Ruth Rocha	Salamandra
8	<i>O apanhador de sonhos</i>	Troon Harrison	Brinquebook
9	<i>O catador de pensamentos</i>	Monika Feth	Brinquebook
10	<i>Os detetives do prédio azul</i>	Flávia Lins e Silva	Jorge Zahar (Pequena Zahar)
11	<i>O diário de Julieta (2 e 3)</i>	Ziraldo	Editora Globo
12	<i>O diário de um Banana (1,2 e 3)</i>	Jeff Kinney	Vergara & Riba
13	<i>O sapo que virou príncipe</i>	Jon Scieszka	Companhia das Letrinhas
14	<i>Ou isto ou aquilo</i>	Cecília Meireles	Nova Fronteira
15	<i>Os pestes</i>	Roald Dahl	Editora 34
16	<i>Que história é essa?</i>	Flávio de Souza	Companhia das Letrinhas

Fonte: Elaborada pela autora.

Os livros apresentados acima corroboram os fundamentos que nos nortearam, durante a triagem para concretizar o Baú de leitura. Primeiramente, elegemos obras de ficção, tais como *Contos de fadas*, de Perrault, Irmãos Grimm, Andersen e outros; *Entre a espada e a rosa*, de Marina Colassanti; *O sapo que virou príncipe*, de Jon Scieszka e *Que história é essa?* de Flávio de Souza. Seleccionamos esses títulos, pois são considerados obras de literatura que, de acordo com Candido (1995, p. 242), são “[...] as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade,

em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.”

Logo, inserimos, na biblioteca de sala, livros de folclore, lendas, mitos, contos, poesias etc. que possibilitassem ao leitor a proximidade com obras de arte baseadas em palavras e, devido a esse fato, que se tornassem uma ferramenta para levar as crianças a atuarem sobre o mundo, oferecendo a elas uma maneira única de compreender e refletir sobre seu eu interior, pois tais textos são tidos “[...] claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos.”(CANDIDO, 1995, p. 242). Assim, desejamos propiciar aos leitores iniciantes livros que tivessem efabulações escritas pela humanidade, ao longo do tempo, pelos mais diversos povos, a fim de que eles pudessem repensar o mundo, a partir de diversos pontos de vistas, pois a literatura

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

No caso das obras *Contos de fadas*, de Perrault, Irmãos Grimm, Andersen e outros; *Entre a espada e a rosa*, de Marina Colassanti; *O sapo que virou príncipe*, de Jon Scieszka e *Que história é essa?*, de Flávio de Souza, destacamos a diversidade de autores caracterizada pela mistura de nacionalidades e estilos, porque, enquanto alguns escrevem contos de fadas tradicionais, outros escrevem versões mais modernas das mesmas histórias. Esse fato ensejou aos estudantes o acesso às histórias tradicionais e às novas versões, nas quais os autores modificam os enredos e rompem com a linearidade da trama, quebrando, dessa maneira, as expectativas dos leitores.

Além disso, também optamos por volumes escritos por autores brasileiros consagrados ao longo do tempo, como, por exemplo, *A Bolsa Amarela*, de Lygia Bojunga; *Entre a espada e a rosa*, de Marina Colassanti, e *Marcelo, Marmelo, Martelo*, de Ruth Rocha, visto que “[...] a literatura infantil brasileira oferta ao leitor atual um acervo respeitável de boas obras, para serem lembradas por adeptos de várias gerações.” (ZILBERMAN, 2005, p. 11).

Outras obras escolhidas foram *O sapo que virou príncipe*, de Jon Scieszka, *Os pestes*, de Roald Dahl e *Contos de fadas*, de Perrault, Irmãos Grimm, Andersen e outros, que foram escritas por autores estrangeiros, sendo as duas últimas obras consideradas obras clássicas, pois acreditamos, assim como Machado (2002), que é preciso que o leitor trave conhecimento com um bom número de narrativas clássicas que constituem a tradição literária mundial, para que possa “[...] ir aos poucos se familiarizando com toda as histórias [...]” (p. 30), porque a obra clássica desperta prazer e enriquece o espírito.

Ainda sobre o acervo organizado por meio das solicitações das crianças, inserimos na biblioteca da sala de aula obras de Ziraldo, como os livros *Diário de Julieta 2 e 3* e os volumes de Flávia Lins e Silva, da série *Os detetives do prédio azul*. As crianças ainda pediram alguns volumes da coleção *Diário de um Banana* (1, 2 e 3), de Jeff Kinney. Ao acolher os pedidos dos alunos, entendemos que os mesmos desejavam ler livros que estavam histórica e socialmente mais próximos a eles, isto é, que refletiam a realidade na qual estão inseridos, uma vez que os discentes mantêm contato com autores e gêneros contemporâneos, bem como com a mídia que divulga tais títulos.

Ressaltamos que nosso intuito era estimular a formação leitora dos estudantes, pautados em uma relação de troca, de diálogo com os leitores inexperientes, o qual se baseasse na liberdade de escolha, ou seja, queríamos facilitar o acesso às obras que eles gostariam de ler, para iniciar um processo de evolução e ampliação dos horizontes de leitura dos alunos.

Observamos que, historicamente, diversas percepções provocaram diferentes maneiras de conceber o ato de ler (CHARTIER, 1999, 2011), o que acarretou várias tentativas de controlar a leitura e a compreensão dos sujeitos, nos ambientes sociais, especialmente na instituição escolar. Esse fato gerou a obrigatoriedade da leitura daquilo que outrem escolhia, isto é, a imposição de obras pelos docentes para os estudantes, de modo a controlar a leitura e dominar a compreensão do aluno, o que resultou na diminuição da seleção das obras pelos leitores, a partir de escolhas pessoais, nas salas de aulas.

No entanto, nos últimos anos, verificamos o resgate da importância do leitor enquanto ser que opina e se torna ativo, com respeito à seleção dos livros que o mesmo lerá, pois, segundo Daniel Pennac (1998), quando o leitor opta por uma obra, ele deve ser respeitado, uma vez que o verbo *ler* não suporta o imperativo: por esse motivo, o leitor tem seus direitos, entre os quais o de ler qualquer coisa, o de só ler o que gosta, o de ler em qualquer lugar e até mesmo o direito de não gostar de ler.

Quanto tratamos a leitura com base na opção do estudante, na escola, nós abrimos mão de tentar controlar o que as crianças entendiam, para assumir o papel de mediadores de leitura, em uma relação que se caracterizou pelo respeito as escolhas dos discentes e no diálogo sobre a obra, de forma amigável e atenta, com o intuito de sugerir e debater sobre novos livros, os quais poderiam interessar aos estudantes e ampliar o repertório leitor deles.

Outros livros que citamos na tabela foram *1000 perguntas e respostas sobre animais*, de Lidia Di Blasi, Francisco Arredondo, Juan Xarrié e José Rueda, *Manual de mágicas para crianças*, de Jon Tremain, e o *Manual para garotas com estilo*, isto é, inserimos no acervo exemplos de obras de não ficção ou informativas (JOBE; DAYTON-SAKARI, 1999, tradução nossa) ou de leitura de referência (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2005), porque “[a] divisão entre leitura informativa e leitura de entretenimento não tem uma linha divisória rígida” (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2005, p. 171), quer dizer, quando se trata das preferências de leitura, encontramos sujeitos que gostam de ler literatura, bem como leitores que sentem prazer em ler textos informativos, porque, quando nos referimos ao prazer no ato de ler, temos que pensar que o mesmo é algo absolutamente pessoal.

Assim, ao evocarmos a formação de leitores, ficamos atentos ao fato de que cada leitor encontra prazer em obras, gêneros e portadores diferentes, de maneira que, para podermos atender esses distintos leitores e ajudá-los no processo de formação leitora das crianças, optamos por volumes que poderiam vir a agradá-los, porque estimulamos o desenvolvimento de um leitor que aprenda qual o tipo de leitura mais lhe agrada e que possa experimentar com liberdade todas as obras.

Logo, ao adotarmos aqueles livros de não ficção, concordamos que “[a] utilização de bibliotecas – especialmente a utilização de bibliotecas de aulas - permite que textos variados e não apenas de caráter literário estejam ao alcance da mão dos estudantes” (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2005, p. 160), a fim de que os leitores iniciantes possam se familiarizar com todas as obras ofertadas e desenvolvam seu gosto, através da experimentação de livros de literatura e informativos (GARRALÓN, 2015), pois queremos fazer com que os alunos leiam e participem ativamente do processo de leitura, uma vez que eles possuem acesso aos livros de não ficção, atualmente.

Uma outra questão importante em relação a essa ação de leitura é o fato de os discentes se focarem na leitura silenciosa, porque, dentro da sala de aula, a leitura oral era a mais exercitada por causa das oficinas de estratégias de leitura. Quando nos referimos

a leitura silenciosa (CHATIER, 1999; FOUCAMBERT, 1994, 2008), nós nos remetemos ao ato de ler no qual o leitor não pronuncia o texto foneticamente, isto é, sem a voz: é aquela que o sujeito faz visualmente e silenciosamente.

Segundo Chartier (1999) e Foucambert (1994, 2008), a leitura silenciosa possibilita um contato direto entre o leitor e o texto, sem a intervenção docente, favorecendo uma interpretação livre e permitindo a participação dos alunos de forma mais autônoma.

Felipe Alliende e Mabel Condemarín (2005) afirmam que a modalidade de leitura silenciosa é de suma importância, pois é a partir dela que o significado é mais rapidamente construído pelo leitor, visto que ela não exige do sujeito a pronúncia e a oralização exatas das palavras, o que facilita o desenvolvimento de ações leitoras, como o ir e voltar no texto, sempre que não houver compreensão por parte de quem lê, de sorte a admitir que cada um leia de acordo com o seu próprio ritmo.

Nesse sentido, podemos asseverar que a leitura silenciosa favorece uma relação mais direta leitor-autor e uma captação mais efetiva do significado do texto, além do que a sua prática constante deva ser incentivada, de modo a desenvolver o gosto pela leitura, o que incidirá na formação de leitores competentes que vão além do simples decodificar de sinais gráficos, porque eles se tornam, aos poucos, seres capazes de perceber a ideia latente que há nessa representação.

Uma das formas da leitura silenciosa consiste naquela em que “[...] os alunos escolhem voluntariamente uma leitura de seu agrado; a professora faz o mesmo, e depois, cada um lê em silêncio e sem interrupção durante um tempo determinado.” (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2005, p. 99). Para esse tipo de leitura, “[...] deve-se dispor na sala de aula de uma ampla variedade de materiais, e os períodos de leitura oscilam entre 10 e 20 minutos.” (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2005, p. 99).

No caso das crianças pesquisadas, as quais levavam os livros para casa, elas podiam dedicar o tempo que quisessem para ler e poderiam parar, quando estivessem cansadas. Esses dois fatores contribuíram para a autonomia leitora dos educandos, uma vez que todo e qualquer leitor fluente sabe que ele pode interromper o ato de ler e retomá-lo, sempre que puder e quiser.

Um outro ponto favorável da leitura silenciosa trata-se da possibilidade de a criança atribuir um sentido individual ao texto lido, porque esse sujeito faz a leitura sozinho e, assim, ele mesmo constrói o sentido do texto, sem ficar esperando a intervenção do docente, na interpretação. Quando pensamos na leitura em voz alta, que

infelizmente ainda é confundida com a oralização de um texto, nós destacamos que não estamos nos referindo à situação na qual “[...] um grupo de alunos lendo o mesmo texto em uníssono, ou um aluno continuando a leitura no ponto em que o outro se deteve.” (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2005, p. 96). Ou, pior ainda, quando nos lembramos daquela imagem de um estudante que se atrapalha e se envergonha, na frente dos demais, ao manifestar alguma dificuldade em oralizar corretamente as palavras.

Estamos, com efeito, imaginando uma leitura oral que serve para comunicar um texto para outras pessoas, sejam elas os próprios colegas, seja o docente. Logo, os discentes da sala pesquisada eram estimulados a compartilhar seus próprios textos com a turma, isto é, emitiam seus pensamentos em palavras para os colegas, ao mesmo tempo em que refletiam sobre o significado daquilo que estavam lendo.

Entretanto, neste ponto, sublinhamos que, ao abrirmos mão do controle dos livros que as crianças selecionavam, nós também desistimos de controlar o modo de ler de cada criança, isto é, assim como Daniel Pennac (1998), apoiamos que a criança tem o direito de ler em voz alta o seu livro, se assim o quiser, para que ela mesma ou outrem ouçam as palavras escritas pelo autor, se isso ajudá-la a compreender documento escrito, porque, como frisamos anteriormente, cada leitor é único e traz em sua constituição experiências e necessidades diversas, cujas diferenças precisamos respeitar.

Destacamos que nos deparamos, nessa ação de leitura, com situações as quais havíamos visto antes, em nossos anos de profissão, contudo, que até então constituíam um ponto um tanto nebuloso, porque não tínhamos aprofundado o nosso olhar e as estudado. Todavia, aos poucos foi-se desvelando, nesta pesquisa, de sorte a tornar-se um importante fator de reflexão, neste capítulo da tese, já que ficou latente a necessidade de observar a reação dos leitores, no momento da leitura. Ao longo de nossa vida profissional, encontramos diversos educandos que manifestavam diferentes reações, quando se deparavam com um texto para ler.

Alguns estudantes tinham uma boa relação com os documentos escritos, se dispunham a fazer a leitura, não reclamavam; enfim, mostravam-se receptivos às atividades propostas. Porém, encontramos outros discentes que eram menos receptivos à leitura e que, apesar de alguns deles afirmarem que gostavam de ler, na prática, não era isso que constatávamos, pois acabavam se esquivando da leitura, sem completá-la. Outros alunos ainda realizavam as tarefas sem reclamar, mas não conseguiam atingir os objetivos propostos, isto é, decodificavam as letras, no entanto, não compreendiam o texto. E havia

ainda um último grupo de estudantes, os quais, em alguns momentos, assumiam uma postura agressiva em relação ao ato de ler.

Essa variedade de posturas assumidas pelas crianças, perante a leitura, nos levaram a refletir mais profundamente sobre a relação que o leitor estabelece com ela e, por isso, estudamos alguns autores que discutem essas diferentes posições em face do ato de ler; dentre eles, optamos por empregar, nesta pesquisa, os estudos de Antonio Mendoza Fillola (2007) e Ron Jobe e Mary Dayton-Sakari (1999, 2002), com o objetivo de debater a postura dos leitores investigados e como isso influencia a formação leitora e o desenvolvimento da autonomia dos alunos pesquisados.

Conforme as reflexões de Fillola (2007), quando nós observamos os resultados de uma leitura, constatamos que diferentes leitores atingem diferenciados graus de compreensão; na realidade, alguns conseguem fazer conexões, interpretações e se autoavaliar, enquanto outros permanecem no nível da superfície de significado, tendo em vista que a leitura é uma prática no qual os sujeitos possuem diferentes níveis de habilidades, por isso, “[...] há receptores que ‘podem ler melhor’ do que outros.” (FILLOLA, 2007, p. 214, tradução nossa).

De acordo com o autor, existem quatro tipos distintos de leitores: o leitor básico, o leitor competente, o leitor como referente do texto e o leitor implícito (FILLOLA, 2007, p. 214-215, tradução nossa), que descrevemos a seguir:

- Leitor básico: é o leitor que limita o ato de ler ao decodificar, isto é, ele identifica palavras e, às vezes, constrói os significados básicos e explícitos de um texto; no entanto, frequentemente, alguns sujeitos não conseguem fazer isso, pois o leitor básico não supera as dificuldades, já que ele não é capaz de realizar as atividades cognitivas necessárias para ler.
- Leitor competente: é aquele sujeito capaz de formular antecipações para construir hipóteses sobre o conteúdo, o significado e a intencionalidade de um texto. Nesse caso, o leitor consegue estabelecer relações entre o documento lido e outros textos ou obras com as quais teve contato. Fillola (2007) enfatiza que há diferentes graus entre os leitores competentes, pois cada leitor é único e apresenta uma menor ou uma maior capacidade, como: identificar e “[...] dominar as pistas e marcas do texto, definir as expectativas e inferências, para atribuir significado ao texto e

perceber a intenção.” (FILLOLA, 2007, p. 214, tradução nossa). Logo, o sucesso da leitura depende da extensão das habilidades de leitura do leitor.

- Leitor como referente do texto: de acordo com o autor, um texto sempre é interpretado a partir dos conhecimentos de quem realiza a leitura. Essas informações são projetadas nas respostas do leitor, por meio das interações que o indivíduo faz sobre o texto, isto é, são as contribuições pessoais de quem está lendo que dão significado ao documento escrito.
- Leitor implícito: baseado nos estudos de Iser (1979), no último tipo de leitor, Fillola (2007) retoma o conceito de leitor implícito e destaca que este deve ser levado em conta, pois evidencia a importância do leitor pensado por Iser (1979) como um destinatário ideal que lerá o texto. No ato da escrita, o escritor concebe o seu leitor, o qual deverá ter um conhecimento prévio específico para identificar e legitimar o sentido do texto, por meio de suas referências textuais, isto é, o sujeito leitor precisa se posicionar de forma que realize uma cooperação ativa e, assim, contribua para a leitura, através de variáveis pessoais.

Concordamos com Fillola (2007) quanto à formação de leitores competentes, ou seja, realçamos a importância de o sujeito estar atento aos vários elementos do texto, para observar e identificar quais deles serão importantes no momento da leitura, com a finalidade de que os sujeitos possam desenvolver, expandir a significação e a interpretação do texto, por meio dos subsídios presentes no documento escrito.

Recorremos também aos estudos de Ron Jobe e Mary Dayton-Sakari (1999, 2002), os quais foram importantes para que traçássemos o perfil leitor dos alunos envolvidos na investigação. Salientamos as reflexões desses autores canadenses sobre leitores relutantes: aquelas pessoas que não demonstram interesse na leitura, adotando uma atitude indiferente perante as atividades de leitura.

Os leitores relutantes, segundo Jobe e Dayton Sakari (1999, 2002), não nascem assim, mas são fruto de um processo de ensino de leitura, praticado pela família ou pela escola, assim caracterizado por esses estudiosos:

Anos de instruções expuseram os estudantes a todas as habilidades necessárias para a leitura, isto é, eles possuem o conhecimento que precisam para se tornarem competentes, pois esses leitores usam a

fonética percebendo as letras e sons em uma palavra, [...] utilizam o contexto para obter o significado geral do que estão lendo e muitas vezes recontam detalhes da história [...] e ainda empregam o vocabulário corretamente. O problema destes estudantes não é a falta de habilidades, mas sim, não usar as habilidades que eles possuem (JOBE; DAYTON-SAKARI, 1999, p. 16, tradução nossa)

Os autores advertem que, ao se procurar compreender as estratégias utilizadas pelos jovens para postergar a leitura, dois aspectos não podem ser negligenciados: primeiro, que eles não são “naturalmente” leitores relutantes, mas, diante de determinadas circunstâncias ou fatores, se tornaram relutantes. E o segundo fator é que cabe aos adultos, principalmente aos professores e familiares dos estudantes, identificar as causas que os levam a adiar o ato da leitura e propor formas adequadas para enfrentar essa situação.

Conforme Jobe e Dayton-Sakari (1999, 2002), na categoria de leitores relutantes há diferentes tipos, os quais são denominados de: “Eu não posso”; “Eu não sei como”; “Eu prefiro” e “Eu não me importo” (JOBE; DAYTON-SAKARI, 1999, p. 16-17, tradução nossa):

- Leitores relutantes da categoria “Eu não posso”: são considerados passivos e vistos como especialistas em subterfúgios, pois buscam escapar das atividades, porque apresentam medo de correr riscos e fracassar, dizendo-se incapazes de realizar a leitura.
- Leitores relutantes do grupo “Eu não sei como” se caracterizam como aqueles estudantes que, ao ler, se frustram com facilidade e não assumem sua responsabilidade para com as tarefas relativas ao processo de aprendizagem; por isso, esperam sempre que o adulto (professor ou familiar) forneça para ele as respostas e soluções acabadas.
- Leitores relutantes da classe “Eu prefiro”, segundo Jobe e Dayton-Sakari (1999), são leitores que possuem interesse em confeccionar objetos, pertinentes à arte e ao artesanato, além de eles serem muito ativos e gostarem de situações e informações relativas ao “mundo real”, todavia, se restringem a ler somente textos que lhes agradam.

- Os leitores relutantes da categoria “Eu não me importo” são aqueles que já fracassaram tantas vezes ou por muito tempo, por isso, negam que possam ler ou nem querem ter sucesso. Normalmente, demonstram-se entediados ou desinteressados sobre o escrito, pois sabem que vão apresentar sucessivas falhas, porque já possuem um histórico de insucessos.

Assim, um leitor relutante pode ser uma criança que precisa ser persuadida a ler textos pelo docente; ou um estudante que se recusa veementemente a fazer a leitura. Já outros leitores relutantes, algumas vezes ocultam sua ambivalência em relação à leitura, por meio de outros comportamentos, como a apatia ou a violência.

O papel do docente, por conseguinte, é notar e impedir que uma criança seja humilhada nos momentos de leitura, de modo a detectar quando um estudante disfarça suas atitudes negativas em relação à leitura, enquanto eles afirmam gostar de ler, para que possa intervir e proporcionar novas experiências, tentando desenvolver a formação leitora dos estudantes ou, pelo menos, diminuindo a relutância das crianças para com o texto lido.

Depois de discutirmos os aportes teóricos que nos conduziram, no decorrer deste capítulo, nós discorreremos a seguir sobre como se estruturou o Baú de leitura, na sala de aula.

4.2 - Um convite individual e silencioso

As atividades de leitura do Baú de leitura principiaram na primeira semana do mês de agosto e se encerraram no final do mês de novembro de 2015. No decorrer desse tempo, os alunos selecionaram as obras, sendo que, em um primeiro momento, fizeram as escolhas dos volumes e, durante a concretização do projeto, nós negociamos com os estudantes a leitura de outros livros do acervo que eles levaram para casa, a fim de lê-los.

Após a aquisição do acervo preliminar, composto por volta de 180 livros, levamos os volumes para a sala de aula e propusemos aos estudantes que nos ajudassem a organizá-los, isto é, que nos auxiliassem com a arrumação da biblioteca, pois assim eles poderiam realizar a manipulação das obras individualmente e depois de forma coletiva, trocar

opiniões entre os educandos e a emitir hipóteses, a partir dos títulos e ilustrações dos livros que estavam manuseando.

Primeiramente, pedimos aos estudantes que espalhassem os livros pelas carteiras e reunimos as crianças em grupos menores, os quais pegavam os volumes e se familiarizavam com eles, através da manipulação e leitura dos paratextos.

Figura 54 - Criança lendo os livros do acervo



Fonte: Imagem captada pelo fotógrafo do dia 03/08/2015.

Percebemos que os estudantes discutiam sobre os livros e os mostravam para os colegas, conversando sobre aquilo que tinham lido ou visto e que lhes havia chamado a atenção, o que fomentou a troca de informações sobre um determinado título ou um autor conhecido.

Além disso, ao encontrarem os livros que os educandos haviam solicitado anteriormente e que gostariam de ler, eles se animavam e os mostravam para os companheiros, abraçando os volumes e afirmando aos colegas que eles seriam os primeiros a ler aquele volume especificamente.

Após os discentes folhearem os livros por volta de uma hora, nós lhes pedimos que os classificassem em obras de ficção e de não ficção. Essa experiência foi interessante, pois os estudantes que tinham conhecimento prévio relativo às diferenças entre os dois tipos de livros posicionaram-se de forma ativa, para explicar aos colegas as semelhanças e as diferenças entre eles. Registramos tal fato, conforme trecho descrito a seguir:

A criança JBJ disse para a aluno CCM:

- Como eu vou saber como separar os livros de ficção e de não ficção?
- Os livros de ficção contam uma história, como o conto de fadas, por exemplo.
- E o outro?

A aluna CCM pega o livro de não ficção e diz para o colega:

- Veja, o livro de não-ficção tem subtítulos, fotos, mapas e fala sobre algo real: tipo dinossauros, sobre o mundo... igual esse aqui.

A aluna folheia a obra junto com o colega e lhe mostra o que havia acabado de dizer.

(Diário de Campo da Pesquisadora, 03/08/2015).

De acordo com a fala das crianças, inferimos que, tanto dentro quanto fora da escola, elas têm contato com uma diversidade de textos: piadas, quadrinhos, *charges*, obras de ficção e de não-ficção. Tais leituras lhes fornecem vários conhecimentos que podem ser compartilhados por meio do diálogo, quando a escola possibilita momentos nos quais os discentes podem relacionar seus conhecimentos e os documentos escritos que eles já leram.

Um segundo ponto que observamos é que a criança CCM expôs para o colega seus conhecimentos em relação aos livros de ficção e de não ficção, chamando a atenção do amigo para a estrutura e as características desses volumes, ajudando-o a compreender cada um deles, em suas especificidades. Em seguida, juntamente com os outros integrantes do grupo, os dois alunos iniciaram a ação de separar as obras em ficção e não ficção, apoiando-se nas informações que possuíam e destacando as semelhanças e as diferenças entre as obras.

Logo, reafirmamos que, para desenvolver a formação leitora,

[a]s crianças devem apropriar-se do espaço e dos livros através de ações como olhar, folhear, comentar e ler livre e comodamente, ou mediante atividades mais dirigidas, como buscar com enunciados concretos, avaliações sobre a organização, etc., a fim de poder saber que livros têm a seu alcance para entreter-se, para brincar, para ler inteiros, para olhar as ilustrações, para consultar palavras, para encontrar informações pontuais, para fazer um trabalho, etc. (COLOMER, CAMPS, 2002, p. 96)

Após os estudantes discutirem e separarem os volumes, pedimos que colocassem etiquetas coloridas para identificar os textos de ficção e não ficção presentes no acervo, sendo que, nos livros literários, eles deveriam colar adesivos circulares rosas; nos informativos, os discentes puseram decalques roxos.

Figura 55 – Classificação dos livros realizada pelas crianças



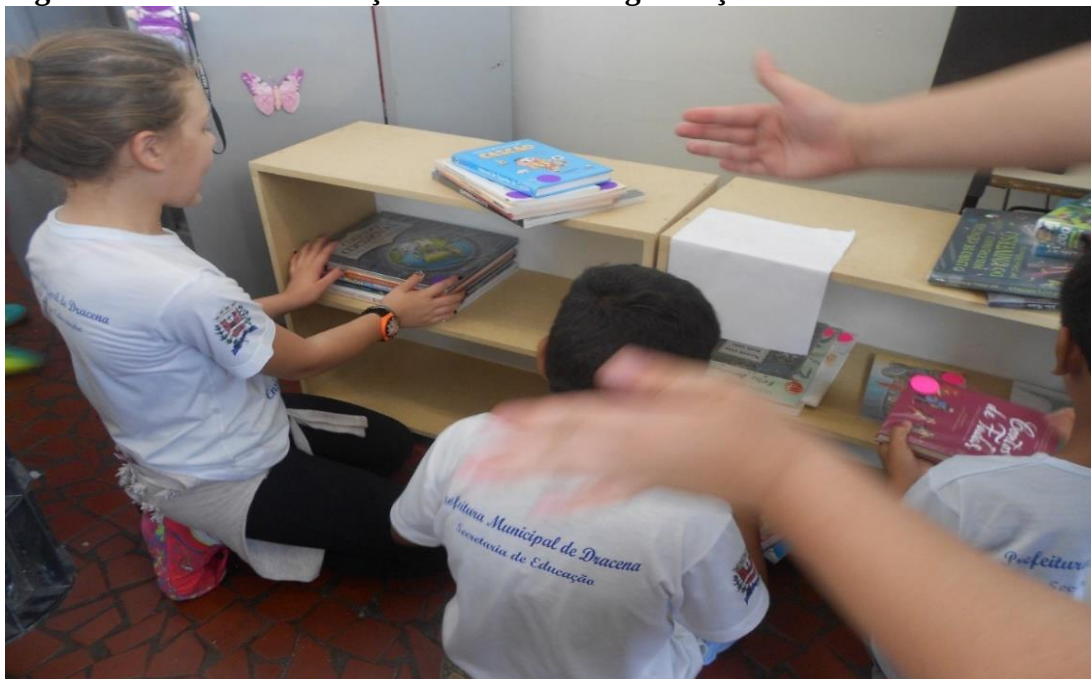
Fonte: Imagem captada pelo fotógrafo do dia 03/08/2015.

Enfatizamos que a seleção, a organização e o cuidado com o acervo foram compartilhados entre nós e as crianças, constituindo-se coletivamente critérios para a classificação dos livros (por exemplo, etiquetas rosas para os livros de literatura e roxas para os livros informativos), usando-se os materiais que tínhamos disponíveis, uma vez que o caderno de empréstimo foi fornecido pela própria Unidade Escolar e as etiquetas foram adquiridas por nós, entre as possibilidades ofertadas no comércio local.

Constatamos que, quanto mais os discentes faziam parte do processo de organização, mais eles se envolviam e participavam de forma ativa da manutenção e ampliação dos livros, resultando em um maior compromisso por parte deles, que passaram a ter cuidado com a conservação das obras, visto que o acervo fora constituído também por títulos do interesse deles.

Logo, uma grande parte dos estudantes tornou-se responsável pela manutenção, limpeza e arrumação do Baú e também pela conservação e manutenção do acervo, ao ponto de se sentirem à vontade para trazer livros de casa, com a finalidade de expandir o número de obras e, ao mesmo tempo, colaborar para o acréscimo da proporção de livros.

Figura 56 - Foto das crianças realizando a organização dos livros



Fonte: Imagem captada pelo fotógrafo do dia 03/08/2015.

No começo de nossa ação de leitura, o funcionamento da biblioteca da sala de aula era similar ao de uma biblioteca escolar, pois tínhamos um “caderno de empréstimo”, no qual constava o nome de cada criança e onde eram anotados os dados relativos ao título, à data da retirada e da devolução da obra emprestada pelo estudante.

A troca dos livros acontecia geralmente às quintas-feiras, porque, nesse dia da semana, não havia nenhuma aula de professores especialistas¹², propiciando que iniciássemos a conversa com os estudantes e a retirada dos livros assim que adentrávamos a sala de aula, sem interrupções, o que beneficiava o andamento das atividades e nos ajudava a manter a organização quanto às aulas e ao Baú de leitura.

Após a entrada das crianças, o bibliotecário¹³ responsável pegava a chave e abria a estante. Os discentes remanescentes colocavam o Diário de Leitura em cima da mesa do professor, conversavam entre eles para constatar se algum dos colegas estava com um livro do interesse deles e se o volume ficaria disponível e já combinavam a permuta das obras, nas quais tinham interesse, diretamente com o companheiro de sala que estava anteriormente com o título.

¹² No currículo escolar, constavam aulas de professores especialistas (Música, Inglês, Educação Física e Arte), no período em que as crianças estavam na sala de aula, o que acarretava muitas vezes a interrupção de atividades que necessitavam de um tempo maior para ser feito, como, por exemplo, a troca de livros.

¹³ A função de bibliotecário era exercida por uma das crianças da sala em sistema de rodízio.

Depois, iniciava-se o processo de troca de livros, no qual o professor conversava com cada estudante individualmente, questionando sobre a obra lida e, se necessário, auxiliando os discentes a trocarem os livros, oferecendo sugestões ou auxiliando-os a escreverem no Diário de Leitura deles.

A última etapa do Baú de leitura ocorria quando as crianças registravam a retirada e a devolução dos volumes, isto é, salientamos que cada estudante era responsável por anotar na sua página do caderno de registro as informações relativas à retirada e à devolução das obras, tais como as datas e os títulos, de acordo com a ordem de saída de cada livro.

Figura 57 – Foto do caderno de registros do Baú de leitura



Fonte: Capturado pelo fotógrafo do dia, 15/08/2015.

As etapas relativas à troca de livros transcorriam durante o período todo de aula, isto é, demoravam o período matutino inteiro, pois, conforme os estudantes iam até o Baú, eles se sentavam e folheavam diversas obras com calma, lendo paratextos, observando as ilustrações, consultando o livro, e somente depois selecionavam qual dos títulos eles levariam para ler em casa.

Figura 58 – Criança folheando e lendo um livro selecionado por ela



Fonte: Capturado pelo fotógrafo do dia, MFS, 15/08/2015.

No final do período da manhã, após o último aluno da sala retirar o livro escolhido por ele, o bibliotecário responsável do dia fechava o Baú e encerrava essa etapa. Afirmamos, anteriormente, que em geral a retirada ocorria às quintas-feiras, no entanto, ressaltamos que, quando incidia alguma atividade diferenciada que modificava a rotina da semana (visitas previamente agendadas, festividades, momentos cívicos etc.) ou que eram solicitadas de última hora, como ocorre em qualquer escola brasileira, nós mudávamos o dia da retirada dos volumes, para que as crianças realizassem a permuta de livros e não fossem prejudicadas.

Cabe enfatizar que, no dia das trocas de livros, planejávamos os conteúdos programáticos, de forma que as crianças estivessem fazendo a consolidação dos conteúdos ensinados ao longo da semana, isto é, os estudantes faziam atividades de revisão ou fixação. Ressaltamos tal fato, pois um professor que venha a ler a presente tese pode se questionar sobre como fazíamos para participar da troca de livros e, ao mesmo tempo, tomar parte das tarefas dos estudantes.

Quando nos organizamos de sorte a estabelecer uma rotina pautada em atividades nas quais os alunos pudessem trabalhar sozinhos e, simultaneamente, conseguissem participar da ação de leitura proposta, nosso objetivo era dar atenção aos estudantes no decorrer da troca de livros, e ao mesmo tempo possibilitar aos demais discentes que

fizessem as tarefas, a fim de que, assim, nós pudéssemos acompanhá-los no momento da troca de livros.

Ressaltamos que, nem sempre conseguíamos manter a proposta do Baú de leitura estabelecida, o que nos obrigava a ser flexíveis e transferir a observação dos cadernos para semana seguinte ou, até mesmo, conversar com metade da sala sobre a leitura deles em uma semana e os estudantes remanescentes, na semana posterior.

Após a retirada do volume escolhido pelos alunos, cada discente lia o livro em casa e depois escrevia, em seu Diário de Leitura, suas impressões pessoais em relação à leitura efetuada. No ato da troca de livro na sala de aula, os estudantes discutiam com a pesquisadora suas ideias sobre a obra e também fazíamos a interposição entre uma criança que pegaria o livro para levar para casa com outra que havia lido o título anteriormente, para que uma contasse para a outra sua experiência com a obra.

Abaixo, inserimos a foto do registro da primeira retirada de livros do Baú de leitura:

Figura 59 – Primeira retirada de livros do Baú de leitura realizada pelas crianças



Fonte: Capturado por um funcionário da escola. 06/08/2015.

Salientamos que cada estudante escolheu livremente o livro que lia, sem a intervenção do docente, pois tínhamos interesse em que os alunos iniciassem o processo de escolha espontaneamente. Porém, com o decorrer da ação de leitura, fizemos diversas intervenções, buscando oferecer aos discentes sugestões de obras que possibilitassem a ampliação do horizonte de leitura dos educandos.

Esclarecemos que, inicialmente, o funcionamento do Baú de leitura ficou fixo, isto é, o dia de troca de livro e a rotina desde a abertura do armário até o fechamento dele, após a retirada dos discentes. Todavia, as crianças foram se sentindo mais à vontade para interferir no andamento do Baú de leitura e, após algum tempo, os estudantes desenvolveram mais autonomia leitora e começaram a estabelecer suas próprias regras, o que modificou a dinâmica de funcionamento da biblioteca em sala de aula.

Assim, alguns discentes pediram para levar mais de um livro por vez e solicitaram ainda se poderiam trocar o livro, quando encerrassem a leitura, mesmo que não fosse o dia combinado para efetuar a tarefa, o que, após uma discussão com a turma, foi acertado entre todos os estudantes que não haveria problema, desde que o aluno trouxesse o registro da obra lida e conversasse com a docente em relação ao texto lido.

Outro ponto que tentamos negociar de forma mais flexível foi o tempo que cada educando poderia ficar com a obra, porque nosso interesse era que os estudantes lessem, por isso, respeitávamos o ritmo de cada leitor, já que alguns levavam um tempo maior para encerrar a leitura, enquanto outros eram mais fluentes e acabavam rapidamente. Logo, quando algumas crianças solicitaram se elas poderiam trocar o livro que já haviam acabado de ler, em outro dia da semana que não o estipulado inicialmente, nós consideramos que essa atitude não prejudicaria o andamento da pesquisa.

De tal modo, os alunos passaram a pegar a chave com a professora e a concretizarem a troca de livros sozinhos, sem a intervenção de um adulto, de sorte que os discentes demonstravam suas opiniões e o seu entendimento, a partir dos textos escritos nos diários e nas conversas entre a docente e as crianças.

Desse modo, reafirmamos que a escola pode se tornar um lugar de promoção de leitura e de constituição de uma comunidade de leitores, isto é, um ambiente flexível e colaborativo entre docentes e estudantes, no qual os envolvidos possam conversar sobre a obra lida e compreender o texto.

Concluimos a descrição do funcionamento do Baú de leitura na sala pesquisada e seguiremos nossas reflexões sobre os dados coletados nessa ação de leitura.

4.3 – As conversas sobre escolhas, livros e leituras

Depois de discutir a teoria que embasou o trabalho e descrever como foi proposto o Baú de leitura, nossa próxima etapa foi analisar os dados gerados com base nessa ação

e refletir sobre eles. Assim, destacamos que observaremos com mais atenção os subsídios que selecionamos, pois os consideramos relevantes para nossa investigação.

Iniciamos nossas reflexões ressaltando alguns índices da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*¹⁴, empreendida pelo Ibope (Instituto Brasileiro de Opinião e Estatística), sob encomenda do Instituto Pró-Livro, relativa ao ano de 2015. Nesse trabalho, constatou-se que, em nosso país, o número de não leitores é maior do que o número de pessoas leitoras, porque, de acordo com a referida investigação, 56% da população não é considerada leitora, isto é, esses entrevistados responderam que não haviam lido um livro inteiro ou partes de um livro, nos três meses que antecederam a data em que se deu a entrevista

No entanto, as informações da investigação revelam que houve um aumento de 6% nos índices de leitura *per capita* por leitores, no Brasil, em relação à pesquisa realizada anteriormente, pois, em 2011¹⁵, um brasileiro lia quatro livros por ano, enquanto, em 2015, o índice chegou a 4,96, isto é, cada leitor leu aproximadamente 5 livros, em média.

De acordo com os dados, 48% dos participantes indicam aspectos que estão relacionados a dificuldades de compreender o texto, isto é, segundo os entrevistados que responderam que não leem, quase metade deles alegaram que os principais motivos para o não fazerem foram: não saber ler, não entenderem a maior parte do que liam, não se concentrarem e lerem muito devagar.

Ao analisar as respostas emitidas pelos sujeitos, refletimos sobre aqueles que não entendem o que leem, os sujeitos que não conseguem se concentrar e os que apresentam pouca fluência leitora: com efeito, constatamos que essa parcela dos entrevistados frequentou a instituição escolar em algum momento, no entanto, não desenvolveu a compreensão leitora e nem se apropriou de procedimentos que lhe possibilitassem lidar com a divergência de gêneros e com os conhecimentos provenientes de um texto, seja ele um gráfico, uma tabela, um conto, ou outro qualquer.

Essa pesquisa, portanto, corrobora nossas concepções quanto à necessidade de proporcionarmos aos estudantes diversas oportunidades de leitura, que visem

¹⁴ Pesquisamos em: http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf. Acesso em: Junho/2018.

¹⁵ Não discutiremos profundamente o mérito dos pontos negativos ou positivos que a referida pesquisa pode vir a ter. Nosso intuito é apenas utilizar a mesma para ilustrar os problemas de leitura encontrados na sociedade brasileira e a relação com a dificuldade de atribuir significado ao texto lido.

principalmente ao desenvolvimento da autonomia, a fim de que os alunos sejam realmente leitores e que continuem lendo e compreendendo o documento escrito, mesmo após deixar o ambiente escolar.

Outro ponto que realçamos, a partir da ação Baú de leitura, é que a mesma ofereceu aos discentes a oportunidade de realizar diversas leituras, conforme nossos registros abaixo, e que grande parte deles leu uma média superior ao total de 4,96, dado salientado pela pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*. Logo, observamos que 18 crianças, isto é, quase 82%, leram mais que a média brasileira, apenas nessa ação de leitura proposta, isto é, sem contabilizar os livros lidos na Oficina estratégias de leitura.

Quadro 30 – Quadro quantitativo de leituras registradas pelos alunos

Identificação do aluno	Quantidade <i>per capita</i> de livros lidos
ADS	09
ALGD	10
ABA	11
BAT	05
BKO	11
CCM	17
GUP	07
GLD	16
IMC	03
JPLP	04
JBJ	11
KDF	08
LBS	06
LAS	11
MCLB	16
MFS	02
MMTC	12
RCBB	07
SLS	05
WLN	05
DAN	04
Total de leitura registradas	181

Fonte: Elaborada pela própria autora.

Verificamos, ao analisar os dados presentes na figura, que houve uma variação na quantidade *per capita* de obras lidas pelos sujeitos pesquisados, isto é, cada estudante leu um número de livros de acordo com suas possibilidades, conforme percebemos no fato de crianças como ALGD, GLD, MCLB, MMTC lerem mais de 10 títulos cada uma, enquanto alunos, como BAT, IMC, MFS e WLN, leram apenas cinco obras ou menos.

As discrepâncias referentes à quantidade de obras já lidas relacionam-se com a teoria de categorias de leitores com as quais tivemos contato e discutiremos, a seguir. Para observarmos esses dados, nós inserimos a tabela a seguir, a qual indica a quantidade de livros retirados pelos estudantes que leram menos títulos:

Quadro 31 – Quadro de crianças que retiraram menos livros

Identificação do aluno	Quantidade de livros retirados pelos alunos
BAT	05
GUP	07
IMC	03
JPLP	04
MFS	02
SLS	05

Fonte: Elaborada pela própria autora.

Os alunos acima citados são exemplos de leitores relutantes, em virtude do posicionamento deles em relação à leitura, nas atividades do Baú de leitura e em outras ações propostas ao longo do ano. Na verdade, “[...] para eles, a leitura em si é uma atividade difícil, e por este motivo ela é, insatisfatória.” (FILLOLA, 2007, p. 214).

No começo, os estudantes JPLP e MFS aderiram à pesquisa com muita animação, porém, com o decorrer do tempo, eles foram demonstrando, através de seus comportamentos e ações, que contradiziam essa situação inicial. Os dois educandos evidenciaram serem leitores relutantes da categoria “Eu não posso”.

Alguns sujeitos dessa categoria apresentam duas versões de leitores, que se diferenciam pelo posicionamento dos indivíduos; um primeiro grupo pode se caracterizar por indicar sujeitos passivos e aqueles que atuam e parecem ser ativos. Este é o caso dos estudantes JPLP e MFS: o primeiro assumiu uma atitude passiva, ficando constantemente quieto, a ponto de muitas vezes desaparecer nos momentos de práticas de leitura. Já o aluno MFS agia de forma oposta, isto é, ele se tornava ativo e chamava a atenção para si, logo no início das atividades.

O aluno MFS, aparentemente, mostrava uma leitura rápida e emitia em voz alta com precisão os caracteres, motivo pelo qual ele se oferecia para fazer a leitura “em voz alta”, sempre que tal situação fosse solicitada, de maneira que, durante muito tempo, ele se portava como um leitor fluente. No entanto, quando nosso trabalho com a leitura dos livros em casa se aprofundou e pedíamos ao estudante que explicasse o que havia lido ou

mesmo para comentar um trecho do texto de que ele havia gostado mais, a participação dele e suas reações modificaram-se.

Assim, quando introduzimos as conversas sobre os livros relativos ao Baú de leitura, constatamos que o discente não conseguia falar sobre a obra, isto é, ele fazia a decodificação do texto escrito com fluência e precisão, mas não compreendia o que havia lido, não retomava os pontos importantes e não expressava opinião sobre o título. A criança, segundo os dados, retirou duas obras da biblioteca de sala, sendo a primeira *Diário de um Banana: Dias de Cães*, de Jeff Kinney – com a qual o aluno ficou do dia 27/08/2015 até 13/11/2015. Já o segundo título retirado foi *Muncle Trogg: o menor gigante do mundo*, de Janet Foxley, o qual ficou com ele do dia 13/11/2015 até o dia 09/12/2015. No decorrer desse tempo, nós chamávamos o discente para dialogar sobre o livro e, no início, ele afirmava que não havia lido, protelando as conversas. Logo, a criança se negava veementemente a sentar-se conosco, a fim de conversar sobre os livros lidos.

Destacamos que houve momentos em que nós interviemos nessa situação, propondo, por exemplo, que o discente trocasse por outro livro e até o aconselhamos a retirar um livro com o enredo mais curto; contudo, ele simplesmente se recusava.

As crianças vinham até nossa mesa para conversar sobre a leitura e, quando o estudante percebeu que muitos alunos faziam isso, ele se sentiu pressionado a fazer o mesmo. Todavia, para livrar-se dessa tarefa, a criança desenvolveu um subterfúgio, que era ausentar-se às quintas-feiras, pois assim não seria questionado sobre suas leituras e evitaria os momentos de conversa conosco.

As faltas do estudante ficaram tão recorrentes que as outras crianças perceberam e oralizaram esse fato. Ao ser indagado, o discente atribuiu a culpa de seus problemas a outras pessoas, sustentando que não havia trazido o livro, pois a mãe perdera a hora; ou por ter que dormir na avó e haver deixado o livro na casa dele, entre tantas outras explicações.

O posicionamento da criança, sempre resistente ao ato de ler, chamou nossa atenção. No entanto, achamos que precisávamos realmente verificar se o estudante poderia ser um leitor relutante. Para isso, aproveitamos a proposta das outras crianças de realizar a troca de livros em qualquer dia da semana que não somente na quinta-feira, de modo que chamamos o aluno para conversar sobre o livro em outros dias da semana, embora ele mantivesse a mesma resistência inicial e não realizasse a leitura do livro.

Ressaltamos que as atitudes do estudante refletem as dificuldades que muitas crianças possuem quanto à leitura, principalmente com “[...] o medo de falhar.” (JOBE; DAYTON-SAKARI, 1999, p. 17, tradução nossa) e de não conseguir ler, como os outros colegas.

Já a criança JPLP comportava-se de maneira totalmente oposta à do aluno anteriormente descrito, com respeito à postura sobre a leitura, pois o mesmo adotou uma conduta tão passiva, que ele se tornava quase invisível, nos momentos de leitura na sala de aula. Logo, o discente quase se escondia, para não participar ou emitir opiniões durante as leituras realizadas, deixando suas atividades sem fazer, mas sempre de uma forma discreta, a fim de não chamar a atenção de ninguém para si.

A criança, segundo registramos, retirou quatro obras do Baú de leitura, sendo a primeira *A Ilha do Tesouro*, de Robert Louis Stevenson, recontada em quadrinhos; o segundo título foi o *Diário de um Banana 1*, de Jeff Kinney; o terceiro foi *Como partir o coração de um dragão*, da série “Como treinar do seu dragão”, de Cressida Cowell; e o último volume lido foi *E o rei quase vira bobo da corte*, de Mauro Martins.

No princípio, quando chamávamos o educando para conversar sobre a obra, ele ficava quieto e, apesar de ler o volume em um tempo maior do que o restante da turma, ele concluía as atividades e emitia opiniões, especialmente nos momentos da conversa conosco. Contudo, constatamos que, na hora de anotar sua opinião sobre o livro, a criança apresentava dificuldades e não o fazia.

Por esse motivo, nós combinamos com o aluno que, sempre que encerrasse o enredo de uma obra, no momento de registrar no caderno, nós nos sentaríamos com ele, para que juntos fizéssemos as anotações escritas sobre a leitura. Nesse ponto, destacamos a importância de relatar essa situação, pois nos deparamos com um leitor relutante, o qual apresentava dificuldades, já que, de acordo com Jobe; Dayton-Sakari (1999), é função do professor auxiliar nas dificuldades exibidas pela criança, por meio de discussões sobre os erros do discente, de forma que ele perceba que os obstáculos fazem parte do processo e podem ser superados.

Nesse sentido, tornamos a tarefa da criança menos penosa, pois, além de ler a obra no seu ritmo, não a apressávamos ou a questionávamos publicamente sobre o tempo de leitura ou se ela havia acabado ou não de ler o livro. Em acréscimo, nós também sentamos com o estudante, para que ele explicasse em voz alta seus pensamentos e opiniões sobre o volume, de sorte a poder registrá-los convenientemente.

Ao conversarmos com JPLP, percebemos que ele leu a obra citada, todavia, ao retomar as partes de que havia gostado ou não, a criança apresentou dificuldades em lembrar-se do enredo como um todo e buscava citar trechos de forma imprecisa. Assim, conforme questionávamos o aluno, constatamos que ele decodificou o livro, mas não se apropriou dos sentidos presentes na obra, o que resultou em sua opinião negativa sobre o título.

Nessa perspectiva, enquanto os outros alunos desenvolveram seus direitos de leitores e interromperam a leitura, quando a classificavam de maçante, JPLP leu a obra até o final, isto é, ficou passivo em relação aos sentimentos que o livro provocava nele, mantendo-se impassível e terminando a leitura do volume, mesmo ele não lhe tendo agradado. Enfatizamos que, no começo dessa ação de leitura, nós falamos com os alunos sobre o fato de eles não precisarem encerrar uma leitura, caso esta não lhes agradasse.

Se ponderarmos que parar a leitura dentro da sala de aula e se recusar a ler não é uma opção correntemente usual, pois os docentes não permitem que os discentes não leiam, conseguimos entender o fato de a criança não interromper a leitura, uma vez que não é algo natural ao ato de ler, isto é, trata-se de um ato concebido como um fracasso.

Nessa direção, reafirmamos que as duas crianças citadas até aqui apresentaram medo de fracassar, contudo, externaram esses sentimentos de formas distintas. O primeiro aluno, com medo de fazer algo errado e não obter sucesso, optou por não fazer a atividade, enquanto o segundo, mesmo não compreendendo o livro e afirmando que não gostou, não suspendeu a leitura.

Assim, a solução que muitos discentes encontram para não falhar (JOBE; DAYTON-SAKARI, 1999, tradução nossa) é a negação de realizar a leitura para não fracassar, o que prejudica ou interrompe o desenvolvimento leitor desses sujeitos.

Outro educando que revelou uma relação antagônica para com a leitura foi GUP, que, apesar do entusiasmo inicial demonstrado pelos volumes do Baú, retirava os livros, porém, não os lia. Com efeito, o estudante alegava que não tinha tempo para ler, no entanto, ao contrário de várias crianças que faziam atividades complementares no contraturno escolar, como aulas de esportes, música, dança e até mesmo línguas estrangeiras, o referido educando não fazia nenhuma atividade.

Enquanto os outros leitores relutantes exibiam um comportamento mais apático para com o ato de ler, GUP ao ser questionado sobre a leitura reagia muitas vezes com violência, gritando e demonstrando irritação, pois não tinha lido o livro que retirou.

Procuramos, de várias formas, conversar com ele e ofertar obras que lhe agradassem, no entanto, ele permaneceu resistente às nossas tentativas de diálogo e intervenção.

O estudante selecionou primeiro a obra *O livro do cientista*, do físico Marcelo Gleiser, e quando o interpelamos sobre a possibilidade de trocar de livro e que escolhesse outro que estivesse mais de acordo com o gosto pessoal dele, o estudante alegava que não tinha tempo para ler, pois morava em um sítio. A criança nos oferece um motivo, para justificar o fato dela não assumir a responsabilidade e o papel que lhe caberia durante a ação. Neste sentido, evidencia-se a necessidade dos professores de criar um contexto de aprendizagem de leitura mais positivo, no qual a criança sintasse motivada a fazer parte do seu próprio processo de formação leitora.

Em seguida, retirou *Ana, Guto e o Gato Dançarino*, no dia 10/09/2015, e entregou-o em 10/10/2015, sem lê-lo novamente. Mesmo após tentarmos a permuta de livros ou propor que ele lesse uma página por dia conosco, em sala de aula, o aluno entregou a obra sem lê-la.

Após essas duas situações, nós fizemos uma intervenção com a criança, conforme exposição abaixo, questionando-a sobre qual livro despertaria seu interesse, direcionando a conversa de forma que conseguíssemos ajudá-la a retirar um volume que realmente conseguisse ler:

No dia de troca de livros, sentei com o GUP e conversamos sobre ele ter pego dois livros e não ter lido as obras. Ele me disse que não gostou dos livros anteriores, por isso, pedi a ele que me dissesse sobre os seus gostos, o que ele gostava de assistir na TV, por exemplo, entre vários outros questionamentos que me dessem indícios sobre obras que pudessem vir a agradar o estudante. O GUP me disse que gostava de filmes de terror, por isso, perguntei se ele não gostaria de ler um livro desse gênero de terror/horror. A criança disse que sim, e eu separei para ele, todas as obras que tinham no Baú. Selecionei um livro de Edgar Allan Poe, a coleção de André Vianco e *A família Pântano*. Depois de o discente ler os títulos dos livros comigo, ele optou pela obra de André Vianco.

(Diário de Campo da Pesquisadora, 10/10/2015).

Dessa maneira, após essa conversa, o estudante escolheu o livro chamado *Vampiro: uma tenebrosa noite de sustos, doces e travessuras*, de André Vianco e ficou com a obra no período de 09/10/2015 até 29/10/2015. No dia da devolução, entrevistamos para que o estudante registrasse por escrito suas impressões no caderno, após conversar conosco sobre as partes que havia apreciado:

Título: *Vampiro: uma tenebrosa noite de sustos, doces e travessuras*

Autor: André Vianco

Eu gostei muito do livro porque eu adoro histórias de terror.

Eu gostei também da ilustração, porque traz monstros e as cores são bem escuras.

A minha parte favorita foi quando a menina e o vampiro saíram correndo de bicicleta para ir ao dentista.

Eu indicaria o livro para os meus colegas porque eu gosto dos personagens, especialmente do vampiro.

Fonte: Diário de Leitura de GUP, 29/10/2015.

Depois disso, notamos que o estudante gostou de livros de terror, motivo pelo qual fornecemos outra obra de André Vianco, da série Rocco para Jovens Leitores, intitulada *Bruxa: Um Feriado Assombroso na Floresta*, a qual ficou com o aluno de 29/10/2015 até 12/11/2015.

A criança, dessa vez, leu a obra e fez as anotações correspondentes, escrevendo o seguinte bilhete, em relação ao seu posicionamento em face da leitura, visto que, até então, o aluno apresentava um comportamento negativo diante das ações de leitura propostas:

Obrigado professora por me recomendar este livro muito legal e muito bem ilustrado.

Fonte: Diário de Leitura de GUP, 29/10/2015.

Para incentivar o estudante e fortalecer suas experiências positivas para com a leitura, deixamos um recado para ele, que transcrevemos a seguir:

Querido GUP:

Fico muito feliz que você tenha gostado da história!

Espero que continue achando livros que te deixem feliz e com vontade de ler!

Beijos,

Fonte: Diário de Leitura de GUP, 29/10/2015.

Ao ler o bilhete da criança, podemos perceber que houve uma melhora quanto aos seus sentimentos para com a leitura, porque ela sentiu satisfação e não decepção, no ato de ler. Contudo, foram diversas situações de rancor e frustração vivenciadas pelo

estudante, ao longo de sua vida escolar, que continuaram a incomodar o discente e a levaram a ter reações negativas e acesso de raiva, em momentos que envolviam o ato de ler, principalmente no Clube do Livro, ação que apresentamos no capítulo 3.

Em relação aos leitores relutantes, cabe-nos destacar que é a resposta comportamental do educando, isto é, as atitudes e sentimentos para com a leitura, que o caracterizam, e não somente a questão quantidade de obras lidas, pois temos os exemplos do estudante DAN¹⁶, o qual, apesar de ter lido apenas quatro obras, era um leitor muito proficiente e estava acima da média da classe, lendo clássicos da literatura mais longos, como *A ilha do tesouro*, de Robert Louis Stevenson; e livros informativos como *Xadrez para crianças*, de Sabrina Chevannes. Percebemos que esse aluno terminava suas atividades e já buscava um livro ou uma revista para ler. Além disso, temos o caso da aluna LBS, que leu seis volumes e que, a despeito de ficar mais tempo com eles, fez a leitura deles e emitiu suas opiniões, destacando as obras quando gostou delas e explicando o motivo de não ter finalizado a leitura de algumas, quando estas não lhe agradavam.

Nesse sentido, a mediação docente torna-se um fator importante, pois, além de observar a quantidade de obras lidas pelos alunos, é imprescindível analisar a relação que o estudante estabelece com o ato de ler, através das discussões com os discentes sobre a qualidade das obras, os diversos gêneros existentes. Por conseguinte, destacamos que faz-se necessário transformar a escola em um espaço privilegiado de interações e de diálogo que proporcione a formação e a ampliação da autonomia leitora.

Logo, nós reafirmamos que o docente pode propor ações que levem o aluno a experimentar a leitura, em momentos diversos, nos quais o professor assuma o papel de um leitor mais experiente, porque a formação de um leitor autônomo requer um mediador que não paute suas propostas somente na obrigatoriedade do ato de ler, dentro da escola, isto é, nas leituras impostas pelo educador; todavia, que seja um leitor mais experiente e indique obras que ampliem o horizonte de leitura e que não se baseiem apenas no gosto do leitor, impossibilitando assim, uma progressiva ampliação do repertório leitor do iniciante.

Ressaltamos que as atitudes e comportamentos dos alunos relutantes, manifestam concepções equivocadas de leitura, no ambiente escolar; isto é, ainda está vigente uma concepção de que ler é codificar e decodificar letras e palavras e não buscar realmente a formação dos estudantes. É preciso abrir espaços para situações nas quais se construam

¹⁶ A criança chegou, no começo de agosto, e foi embora na primeira quinzena de outubro, motivo pelo qual não fez registro de mais leituras.

práticas coletivas e individuais de leitura, visto que não há um incentivo para a socialização de significados concebidos entre os sujeitos.

Assim, para além da codificação e decodificação, é importante proporcionar ações de leitura nas quais os estudantes possam experimentar gêneros diversos, utilizar estratégias para produzir significados, escolher o acervo para sentir-se representados nele e dialogar com os colegas sobre as obras. Essas ações geram expectativas capazes de levar os estudantes a fazer a leitura em espaços diversos, não somente na sala de aula, como no caso das crianças pesquisadas, as quais se sentiram tão entusiasmadas que levaram os livros para ler no pátio.

Figura 60 – Crianças lendo no pátio os livros do Baú de leitura



Fonte: Capturada pela pesquisadora em 06/08/2015.

Nessa perspectiva, sublinhamos a importância, para a formação leitora das crianças, da presença de um docente que possa identificar os diferentes tipos de leitores no interior da sala de aula e que extrapole sua função, ao tornar-se um adulto que ofereça aos discentes um acompanhamento individualizado, a fim de que, ao ler, recuperem os sentidos.

No Baú de leitura, as crianças utilizaram várias formas para atribuir sentido aos livros lidos; uma delas foi o uso de representações, por parte dos estudantes, para refletir sobre a obra, ou seja, elas desenharam para fomentar o entendimento e ampliar a possibilidade de compreensão do texto pelo leitor (FARIA, 2004).

Entretanto, raras vezes a arte expressada pela criança é valorizada pelos adultos, inclusive nas instituições escolares, já que, muitas vezes, os docentes ignoram o desenho

das crianças e, conseqüentemente, não aproveitam essa maneira de “ver” o mundo tão característica da infância: “As aptidões de interrogar, de procurar respostas, de descobrir forma e ordem, de repensar, de reestruturar e encontrar novas relações são qualidades que não são, de um modo geral, ensinadas; de fato, parecem serem menosprezadas em nosso atual sistema educacional.” (LOWENFELD; BRITTAIN, 1970, p. 15).

Concordamos com os autores acima citados, uma vez que, na escola, não se valorizam as diferentes formas de a criança expressar-se. Destacamos, por exemplo, que na rede municipal, na qual a pesquisa foi realizada, as crianças possuem uma aula de Arte por semana, a qual é de responsabilidade de um professor especialista. Tal fato gerou um abandono, por parte dos professores polivalentes, de situações nas quais as crianças pudessem se expressar através de traçados, tornando-se um obstáculo para a apropriação de conhecimento por parte dos discentes: “Desenhar objetos, pessoas, situações, animais, emoções, ideias são tentativas de aproximação com o mundo. Desenhar é conhecer, é apropriar-se.” (DERDYK, 2015, p. 38).

Segundo Derdyk (2015) quando as crianças desenham elas estão apropriando-se do mundo, por isso, muitos estudantes recorreram à expressão gráfica para aludir às partes prediletas dos livros lidos, ou aqueles de que não gostaram, de sorte a representar também o quanto as ilustrações da obra chamaram a atenção deles, entre outros pontos que poderiam ser aproveitados pelos professores nos momentos dos diálogos. Essa representação é importante, pois, quando o aluno aprende a se expressar através de desenhos e ela consegue refletir sobre suas escolhas e experiências próprias, ressalta o que lhe chamou a atenção e descarta o que se tornou dispensável para ela.

Logo, reiteramos que “[o] desenho é a manifestação de uma necessidade da criança: agir sobre o mundo que a cerca; intercambiar, comunicar” (DERDYK, 2015, p. 56) e que as duas linguagens, tanto a verbal quanto a visual, contribuem para a compreensão do texto e possibilitam a intervenção do sujeito.

Separamos alguns desenhos das crianças participantes desta ação de leitura, com o objetivo de exemplificar como os discentes podem e devem desenhar para compreender o texto sob uma outra perspectiva que complemente a linguagem verbal, isto é, por meio da linguagem visual.

Figura 61 – Desenho das personagens prediletas do livro de ALGD



Fonte: Digitalizado pela autora, a partir do Diário de Leitura da aluna ALGD, 14/08/2015.

Após ler os livros *Diário de Julieta* (1, 2 e 3), de Ziraldo, a criança ilustrou as personagens no seu Diário de Leitura. Quando chamamos para conversar sobre as leituras dela, questionamos o motivo seus desenhos e ela afirmou que esses eram as personagens prediletas dela. Continuamos o diálogo com a criança e perguntamos o motivo dela gostar da Julieta. A discente nos informou que gostava de “Juju”, pois ela vivenciava situações parecidas com aquelas das meninas reais, como fazer um diário eletrônico para contar suas histórias, os sentimentos dela em relação as situações da vida como usar o sutiã, fazer uma tatuagem etc.

O ato de desenhar possibilita ao discente decidir-se sobre o que é relevante ou não, para ele, apossando-se e manifestando, através de seus traços, as suas preferências e reflexões de forma autônoma, tornando-se assim um aspecto a mais para ser observado em relação ao entendimento das crianças: “O desenho responde a toda forma de estagnação criativa, deixando que a linha flua entre os sins e os não da sociedade.” (DERDYK, 2015, p. 52).

O aluno ABA desenhou a personagem principal da obra, no entanto, no momento de nosso diálogo, ao ser questionado sobre o motivo disto, ele disse que o desenho era fácil de fazer, isto é, a criança não elege a personagem ou o contexto por meio da vivência dela e das relações que estabeleceu com a sua vida, conforme fez ALGD.

Figura 62 – Ilustração de ABA alusivo ao livro *Diário de um Banana*



Fonte: Digitalizada pela autora com base no Diário de Leitura de ABA, 14/08/2015.

Apesar de as crianças esboçarem as imagens, e nós destacarmos a importância desse ato, parece-nos necessário mencionar que muitas vezes os desenhos são apenas cópias dos originais ilustrados, pois, durante o Ensino Fundamental, muitos alunos não fazem desenhos de autoria, isto é, a criança, “[...] com todo o seu potencial aventureiro, deixa de se arriscar, de se projetar. Seu desenho enfraquece, tal como o seu próprio ser” (DERDYK, 2015, p. 110), o que desestimula a criatividade e faz com que o estudante repita fórmulas de outras pessoas, diante da qualquer proposta que exija dele novas respostas, como o caso da personagem do livro *O diário de um Banana*, Jeff Kinney.

Concebemos, o mesmo ocorre com a leitura, posto que, muitas vezes, as propostas limitam a compreensão da obra pelo aluno e repetem fórmulas sacralizadas no ambiente escolar, como, por exemplo, o preenchimento de fichas ou a prova do livro, os quais desestimulam a criança a ler e a tornam passiva e resistente a leitura.

Trata-se, por conseguinte, de propagar diferentes ações de leitura que permitam aos discentes ler, desenhar, escrever e discutir sobre a obra, com o intuito de entender a leitura e contribuir para a valorização das produções de autoria, isto é, proporcionar momentos nos quais os educandos possam compreender o livro, a partir do imaginário deles e assumir uma postura ativa e autônomo perante o volume lido.

Essas ações demonstrarão aos estudantes que as produções possuem qualidade, porque são resultantes da elaboração pessoal de cada um, refutando a ideia de que o

desenho do ilustrador ou a interpretação de uma história, por parte de um adulto, principalmente do autor do livro didático, possuem mais valor que as interpretações realizadas por eles.

Outra situação recorrente por parte de alguns estudantes, foi a opção deles pelo mesmo gênero literário ou autor, como ABA, que leu um total de 11 livros, dos quais os quatro primeiros eram da coleção *Diário de um Banana* (1, 2, 3 e 4), o que nos levou a discutir com ele a possibilidade de ele ler outras obras que ampliassem o seu repertório leitor.

A criança aceitou a substituição por outros livros, no entanto, os dois títulos selecionados depois foram *Como navegar em uma tempestade de Dragão*, de Cressida Cowell, e *As aventuras do Capitão Cueca*, de Dav Pilkey, que muito se igualavam aos lidos anteriormente, isto é, faziam parte de uma coleção formada por vários volumes, escrita por autores estrangeiros, constituída por diversos títulos que narram as aventuras das personagens, as quais possuem ou não superpoderes. Os livros tinham ainda protagonistas infantis que passam por circunstâncias fantásticas, lidam com situações muito próximas daquelas vivenciadas pelas crianças e possuem versões cinematográficas já lançadas no mercado.

Por todas as características discutidas, reiteramos que os volumes pelos quais o estudante optou apresentavam muitas correspondências, isto é, mesmo inconscientemente, ABA continuou a optar por títulos parecidos, por isso, entrevistamos nas escolhas do estudante. Defendemos as escolhas pessoais do aluno, mas também, o direito que a criança tem de experimentar outras leituras que ampliem seu horizonte, sendo este, o papel do mediador dentro da sala de aula.

Na verdade, nós elucidamos para ABA a centralização de suas escolhas em volumes iguais, e explicamos que seria interessante saber o que acharia de outros livros que diversificassem das obras com as características que assinalamos e, a partir de nossa intervenção, o aluno retirou novos títulos que não exibiam o padrão inicial de leitura do discente, tais como *Rochas e minerais: guia prático*, da Editora Nobel, e *O Atlas do mundo animal*, de Marie Greenwood.

Já a aluna GLD, que leu 16 livros, utilizou critérios pessoais em suas seleções e, durante o desenvolvimento da ação leitora, solicitou que nós indicássemos livros de que ela pudesse vir a gostar.

Figura 63 – Lista de livros retirados por uma criança

Título	Retirada	Entrega
Pili, a bruxa	06/08	
Pili, a bruxa	14/08	20/08
Quatro de um barão 1	19/08	27/08
Quatro de Pular no ar	27/08	10/09
O menor gigante do mundo	10/09	15/09
O catador de Pensamentos	15/09	21/09
Capitão circo	22/09	29/09
Como navegar em uma tempestade de dragão	24/09	01/10/2015
Buraco um feriado assemblado na floresta	01/10/2015	06/10
Quem é o verdadeiro atago das mãos	01/10/2015	06/10
Os peões	06/10	09/10
O mistério da fábrica de livros	09/10	11/10
Manual para gastar com estilo	09/10	21/10
As memórias da bruxa comilda	06/11	24/11
Quatro de juleta 3	06/11	03/12
curiosidades	06/11	24/11
Aí é outra história	06/11	24/11
Os detetives do prédio azul	24/11	03/12

Fonte: Digitalizada pela autora do Caderno de Empréstimos, GLD, 14/06/2017.

Nesses momentos, a criança vinha até a nossa mesa e, após estudarmos a listagem de livros no caderno de registro e discutirmos sobre aqueles que lhe aprouveram e os que não agradaram, nós indicávamos alguns títulos. A aluna lia as informações presentes nos paratextos e discutia conosco outras obras, as quais poderiam lhe agradar, de forma que passou a selecioná-las.

Ressaltamos que, ao ajudar a criança nas escolhas dos livros, conversávamos muito com ela sobre o que havia lido e sua opinião sobre os textos, pois objetivávamos partir dos gostos pessoais dela, para gradativamente ampliar seu horizonte de leitura. Assim, constatamos que a lista de livros da aluna se estabeleceu por meio de livros solicitados pelos discentes, como *Os detetives do prédio azul*, de Flávia Lins e Silva, perpassando por títulos de não ficção, como o *Moda, uma história para crianças*, de Katia Canton e Luciana Schiller; incluindo *Poesia na varanda*, de Sônia Junqueira, assim como obras de autores nacionais, como *Entre a Espada e a Rosa*, de Marina Colasanti, *Que história é essa?*, de Flávio de Souza, e *Aí é outra história*, de Mauricio Veneza.

Logo, enfatizamos que GLD se valeu de várias obras da biblioteca escolar, respeitando suas escolhas pessoais, ao mesmo tempo em que expandiu seu repertório leitor, ao aceitar fazer a leitura de títulos que ela não conhecia e que nós havíamos indicado. Observamos que a mediação e o diálogo serviram de base para a ampliação das experiências leitoras da criança e o quanto esse fato foi importante, porque “[...] falar sobre livros com as pessoas que nos rodeiam é o fator que mais se relaciona com a permanência de hábitos de leitura.” (COLOMER, 2007, p. 143).

O papel do professor, no Baú de leitura, é fundamental, pois ele torna-se um companheiro de leituras, que participa da formação leitora dos estudantes, através de sugestões e diálogos que ampliam o horizonte de leitura dos estudantes e, ao mesmo tempo, estabelece uma relação respeitosa e pessoal com o leitor, porque parte dos interesses do leitor em formação para propor novas leituras, sem impor textos para os alunos, mas propondo obras, de forma amigável e motivadora.

Ressaltamos mais um exemplo sobre a importância do professor mediador de leitura, pois ele pode elucidar dúvidas e travar diálogos reflexivos com o estudante sobre as reações deles diante dos livros e falar sobre isso com o leitor, como aconteceu com KDF, que leu *Mitos e Lendas*, de Roger Payne, o qual a criança achou maravilhoso, conforme o diário de leitura:

Mitos e lendas é um livro muito bom mesmo, tem uma ilustração linda feita a mão e os personagens nem tenho palavras para descrever de tão bons e legais [...] adorei o livro e se tivesse uma avaliação de 0 até 10 eu daria um 10 [...]

Fonte: Diário de Leitura de KDF, 06/08/2015.

Após ler os mitos e lendas, o aluno elegeu o *Manual de Mágica para crianças*, de Jon Tremaine, para fazer a leitura, quando registrou a seguinte anotação:

O livro é mais ou menos, não é tão bom quanto eu imaginava [...] se tivesse uma votação entre Mitos e lendas contra esse livro ia no Mitos e lendas porque olhe só: o primeiro tem personagens e dos bons; mas o manual não; mitos e lendas tem boa ilustração, mas o manual de mágica não, etc. Se tivesse uma avaliação daria um 0 fiquei decepcionado com o livro [...]

Fonte: Diário de Leitura de KDF, 14/08/2015.

Ao ler os dois comentários do estudante, percebemos que os mesmos eram exordiais, porque se limitavam apenas ao gosto do leitor, isto é, ao fato de a criança ter preferido o primeiro livro e não o segundo. Todavia, a escola e o professor precisam

oferecer espaços de discussão que expandam os conhecimentos dos alunos e discutam os valores e os aspectos relevantes das obras, ou seja, momentos nos quais possamos elucidar com os leitores em formação as diferenças e as semelhanças entre obras de ficção e informativas, por exemplo. Logo, sentamo-nos com o discente e destacamos que as duas obras possuíam características diferentes e que, por isso, não era possível compará-las.

As anotações da criança deram-nos elementos para iniciar um diálogo reflexivo, o qual nos possibilitou entender as dificuldades da criança naquele momento e o que e como deveríamos nos comunicar com ela. Chamamos o aluno para conversar sobre a diferença entre as obras e que ele poderia gostar mais de um livro do que do outro, todavia, não era possível discutir, por exemplo, a qualidade das personagens, pois o livro de não ficção não tem essa particularidade.

Ressaltamos que é a partir dos dados escritos pelos educandos que

[...] o professor poderá estabelecer breves momentos de diálogo com cada um dos alunos, ao mesmo tempo que favorece as recomendações e avaliações entre os estudantes. Esses momentos poderão ser percebidos como um intercâmbio realmente personalizado e se voltarão à discussão enriquecedora sobre o conteúdo do livro (e não comentários de avaliação ou de trâmite) e a escolha das leituras adequadas para cada um. (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 98)

Buscamos, através dos diálogos travados e das intervenções realizadas com os estudantes, discutir com eles sobre a escolha dos livros, fazer trocas relativas aos conhecimentos necessários para a compreensão das obras e o significado atribuído a cada texto, para que o aluno não caminhasse sozinho, porém, estivesse acompanhado, ao longo de sua formação leitora, de forma que o processo de leitura fosse baseado em momentos de leitura compartilhada e também silenciosa e individual.

Nesse sentido, nós destacamos:

Assim, apenas esse acompanhamento individual dos gostos e das dificuldades leitoras permite decidir, com um certo critério, questões tão cotidianas nessa situação como: quando um aluno deve ser estimulado e não ler sempre o mesmo tipo de livro, com qual título lhe será mais fácil descobrir uma nova vertente literária, que títulos são mais fáceis de ler (que não os mais infantis) para indicá-los aos leitores com mais dificuldades, que atitudes de bloqueio requerem tempo e tranquilidade como escolher o tipo de estímulo (afetivo, de desafio, de impacto, etc.) mais eficaz para cada um, que pacto se deve fazer com o aluno que prefere ler livros de consulta, etc. (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 98-99)

A mediação docente refletiu sobre os títulos lidos, as dificuldades encontradas, os gêneros indicados e as motivações e preferências das crianças. As orientações individuais

constituíram um momento de formação valioso, no qual cada palavra e estímulo visaram à formação leitora das crianças, de modo a contribuir para o desenvolvimento da autonomia.

Quando pensamos em leitores autônomos, nós nos referimos àqueles sujeitos que assumiram um papel ativo, em face das leituras, como, por exemplo, ler diversos livros simultaneamente; no entanto, já outros sujeitos preferem ler um livro por vez, de acordo com o seu interesse, necessidade ou tempo disponível. Afinal, a leitura é uma construção individual e “[...] convém levar em conta que a leitura 'de verdade', aquela que realizamos enquanto leitores experientes e que nos motiva, é a leitura na qual nós mesmos mandamos: relendo, parando para saboreá-la ou para refletir sobre ela, pulando parágrafos... uma leitura íntima, e por isso, individual.” (SOLE, 1998, p. 43).

Durante a pesquisa, constatamos vários momentos que ilustravam o desenvolvimento da autonomia leitora dos alunos, uma vez que muitos deles progressivamente adotaram posicionamentos mais ativos, em face das leituras efetuadas. Relacionamos, a seguir, exemplos relativos às ações das crianças que passaram a concretizar, na escola, alguns hábitos empregados por leitores autônomos, como a retirada e leitura de vários livros ao mesmo tempo.

Quadro 32 – Quadro demonstrativo de livros retirados na mesma data

Aluno	Permanência	Título do livro
CCM	06/11-24/11	<i>As memórias da Bruxa Onilda</i> , de Roser Capdevila; E. Larreula, da Editora Scipione.
	06/11-03/12	<i>Diário de Julieta 3</i> , de Ziraldo, Editora Globo.
	06/11-24/11	<i>Aí é outra história</i> , de Mauricio Veneza, Editora Galera.
GLD	22/10-05/11	<i>Entre a espada e a rosa</i> , de Marina Colassanti, Melhoramentos
	22/10-05/11	<i>Quando as cores foram proibidas</i> , Monika Feth, Editora Brinquebook.
	22/10-05-11	<i>Pequenos Cientistas na cozinha</i> , de Lisa Burke, Publifolha Editora.

Fonte: Elaborada pela autora.

Verificamos, no quadro, que as crianças levaram mais de dois volumes para casa em um único dia, pois, de acordo com os argumentos dados, os alunos poderiam escolher qual das obras leriam primeiro. Além disso, alegaram que, a partir do momento em que estivessem com os títulos que selecionaram, eles poderiam ler quantos livros quisessem ao mesmo tempo.

Outros estudantes da turma entrevistaram e disseram às meninas que, mesmo que elas levassem todas aquelas obras, caso elas julgassem os livros chatos ou

desinteressantes, não precisariam ler nenhum deles e poderiam devolvê-los, pois, quando os discentes se deparavam com uma leitura que lhes desagradasse ou que estivesse aquém de sua compreensão, poderiam iniciar outro livro, sem precisar aguardar até a semana seguinte.

É oportuno frisar aqui a autonomia que um sujeito tem de ler ou não uma obra, na sua integralidade, pois os leitores que leem fora da escola conhecem as regras do jogo, isto é, compreendem que podem encerrar a leitura quando quiserem, podendo retomá-la ou não, de acordo com sua vontade, ou seja, se a leitura está complexa, o leitor pode simplesmente largar o livro, lê-lo em outro momento ou abandoná-lo completamente.

Nesse sentido, é no interior escolar que o leitor em formação precisa aprender que ele “[...] tem o direito de não aceitar o papel que lhe é atribuído. Existem textos nos quais não se consegue ‘entrar’. Em geral, não se leem até o fim.” (JOUVE, 2002, p. 38). Várias crianças, ao longo da ação de leitura, exerceram de forma consciente essa opção, pois não se sentiram obrigadas a ler, lendo somente enquanto sentiam prazer e/ou estavam interessadas pela obra:

Título: Nas folhas do Chá

Autor: Flávia Lins e Silva e Liu Hong

Eu não gostei do livro porque ela escreveu a história com uma chinesa chamada Liu Hong então a história ficou pra mim um pouco estranha e confusa.

E eu li o livro da página 05 até a 08 e não li o resto, porque eu não me interessei nas primeiras páginas, por isso eu não li o livro todo.

Fonte: Diário de Leitura de GLD, 22/10/2015.

O Baú de leitura assegurou às crianças o contato com vários autores e, por isso, algumas delas demonstraram um apreço maior por um ou outro escritor, em especial, de sorte que selecionavam obras desses escritores. Isso serve para explicar a transcrição acima, pois a aluna tinha lidos antes outros títulos de Flávia Lins e Silva e, por isso, sempre buscava no acervo os livros da referida escritora.

Ora, apesar de a obra ser escrita pela autora favorita da estudante, ela afirmou que não gostou do livro e, por esse motivo, ela desistiu de lê-lo, o que acontece muito com leitores autônomos, uma vez que eles selecionam livros dos escritores de que gostam, mas os quais podem não lhes agradar.

Outra situação de interrupção de leitura deu-se com outra criança, conforme descreveremos a seguir:

Título: O mistério da fábrica de livros
Autor: Pedro Bandeira

Eu não gostei do livro porque não é interessante, e eu não entendi nada da história. Eu li mil vezes a contracapa pra tentar entender a história, mas não consegui.

Não terminei de ler porque desde a primeira página que li já vi que não iria gostar dele, além de ser confuso na minha opinião [...]

Fonte: Diário de Leitura de CCM, 09/10/2015.

A discente decidiu-se pela obra de Pedro Bandeira e iniciou a leitura, no entanto, ela não atribuiu sentido ao enredo do livro. A criança, pelo seu relato, não desistiu imediatamente de ler o livro: fez o que os leitores fazem, recorreu ao paratexto, à quarta capa, com o intuito de conseguir mais informações que pudessem auxiliá-la no entendimento da leitura. Nesse sentido, ressaltamos que a estudante utilizou seus conhecimentos para resolver seu problema de compreensão, o que demonstrou a autonomia, uma vez que ela utilizou os recursos do próprio livro, com o objetivo de apreender novas informações que a ajudassem a ressignificar a leitura.

Constatamos que a criança fez de tudo para ultrapassar suas dificuldades e entender o sentido do texto, recorrendo inclusive aos dados presentes no livro, no entanto, ao não atribuir o sentido ao texto, ela interrompeu a leitura e buscou outras obras que viessem ao encontro do seu gosto pessoal, não considerando tal atitude um insucesso e nem se sentindo frustrada diante do ato de ler, pois ela compreendeu que “[...] é possível recusar fechando-se o livro. É o que acontece quando existe uma divergência muito grande entre o ponto de vista que o texto postula para o seu destinatário e o ponto de vista habitual do leitor.” (JOUVE, 2002, p. 38)

Essa postura adotada pela discente diante da situação descrita precisa ser estimulada e desenvolvida, na sala de aula, a fim de que o ambiente escolar não produza mais leitores relutantes, os quais sentem medo e se frustram, quando não compreendem o texto lido.

A aluna identificada como LBS, que retirou a obra *Lili, a Bruxa: o Castelo de Drácula*, de Jeffrey Knister, fez o registro a seguir, após iniciar a leitura do livro:

Título: Lili, a Bruxa - no Castelo de Drácula
Autor: Knister

Eu não gostei do livro, porque tem muitas palavras difíceis que eu não entendi [...] história meio chata personagens estranhos ... por isso, eu não acabei de lê-lo.

Eu não gostei também das ilustrações porque eram todas em preto e branco.

Fonte: Diário de Leitura de LBS, 20/08/2015.

Enfatizamos o desenvolvimento progressivo, no qual as crianças tomam para si a responsabilidade e a liberdade de ler ou não a obra selecionada, pois assim, a leitura não se torna algo árduo e um martírio, porém, converte-se em uma opção na qual o leitor iniciante “toma as rédeas” de sua formação leitora, opinando sobre o que leu e, inclusive, sobre o que não leu e o motivo de não fazê-lo.

Nós encerramos este capítulo, destacando o quanto as crianças desenvolveram um posicionamento crítico enquanto leitores perante as obras, libertando-se da obrigatoriedade de ler um livro na íntegra, mesmo sem gostar dele, uma prática tão presente no ambiente escolar. Outro ponto que ressaltamos em relação a nossas reflexões é a importância da ação mediadora do professor, nos momentos em que ele precisa observar os alunos, em especial, os leitores relutantes, para superar ou ao menos amenizar os sentimentos contraditórios e negativos com a leitura.

Além disso, alguns exemplos nos mostraram que não é mais o professor quem determina o que e quando ler, na sala de aula: através do diálogo, o docente será um companheiro no processo de formação leitora, com a função de prover alternativas capazes de levar os alunos a entenderem e participarem do jogo da leitura, compreendendo as regras e modificando-as, de forma ativa.

Debatemos, ao longo deste capítulo, nossas concepções teóricas e práticas em relação ao Baú de leitura, o qual se tratou da disposição de um acervo formado pelos alunos e professores, com a finalidade de favorecer a leitura individual em casa e a mediação docente na escola. Abordaremos no próximo capítulo as considerações finais relativas a presente tese.

5- A chegada “Num caminho sem fim”: algumas considerações

Preparamo-nos, neste momento, para primeiramente expressar que as considerações que faremos aqui não são verdades irrefutáveis, mas algumas reflexões traçadas sobre como a inserção de múltiplas ações articuladas de leitura influenciaram a formação da autonomia leitora das crianças.

Iniciamos esta pesquisa levantando questões que conduziram as reflexões que fizemos, ao longo destes quatro anos, cujas veredas intrincadas se desdobraram em reflexões que nos levaram a ampliar nossa forma de conceber a leitura, superando equívocos presentes no ambiente escolar e modificando nossas práticas profissionais.

Optamos metodologicamente pela pesquisa-ação, em virtude da possibilidade de ora exercer a função de pesquisadora, ora a de professora da sala de aula, durante o ano letivo, pois assim revimos e reajustamos os caminhos traçados ao longo da investigação com os alunos do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal da cidade de Dracena/SP.

Observamos, no começo de nossa jornada, que a concepção de leitura presente na sala de aula ainda é aquela que se baseia na recepção passiva do sujeito, pois não enseja a reflexão sobre o processo de compreensão por parte dos leitores e de construção de sentidos, há uma ênfase no processo de decodificação dos caracteres gráficos, e que a prática de leitura recorrente nas salas de aulas é a leitura “inocente” (JOUVE, 2002), na qual os discentes oralizam o mais rápido possível, de forma contínua e sem refletir sobre a trama do texto.

Esse "modelo" de leitura se confirmou em nossa pesquisa, pois, ao examinarmos os dados relativos à prova diagnóstica proposta por nós, antes de iniciar as ações de leitura desta tese, no Anexo 01 (p. 232), assim como nas primeiras oficinas, notamos que os alunos não partilhavam seus pensamentos e não dialogavam com os colegas, refletindo uma postura apática, porque era assim que eles haviam aprendido, no decorrer de suas vidas escolares.

Nesse sentido, apesar dos discursos presentes no ambiente escolar sobre a importância da leitura, faz-se necessário repensar esse processo, a fim de que a leitura seja efetivamente ensinada nas escolas. Logo, é imperioso introduzir situações nas quais

os alunos tenham de refletir sobre o texto lido e compartilhar seus pensamentos com os colegas e com o docente, e que este último repense seu papel de mediador de leitura.

Espera-se, por conseguinte, que o professor se retire do papel central do processo de leitura, ou seja, aquele que toma para si a leitura, lendo em voz alta e muitas vezes elegendo um "bom" aluno para ler. O docente deve assumir-se enquanto leitor mais experiente e ensinar aos leitores iniciantes os comportamentos leitores, os quais levam os estudantes a desenvolver e a adotar vários procedimentos, como selecionar e planejar suas leituras, monitorar, analisar, revisar e avaliar um texto, além de comentar ou recomendar o que leu, compartilhar a leitura e confrontar opiniões em relação a um texto lido.

Para auxiliar na formação de leitores, alunos autônomos, os quais assumam um papel mais ativo, durante o ato de ler, propusemos, durante toda a investigação, ações de leituras que possibilitaram aos discentes enfrentar diferentes situações de leitura em que eles tinham que ler individualmente e/ou compartilhando, estabelecendo uma relação dialógica com o texto e com os colegas, portanto, assumindo um papel mais ativo perante os textos.

Assim, organizamos a presente pesquisa e introduzimos três ações de leitura, com o objetivo de compreender se elas auxiliariam na formação de leitores autônomos, com reflexões que resultaram nesta tese e revelaram que o ensino pautado em práticas de leituras ajudou os alunos a atribuírem sentido aos textos e tornou os discentes mais conscientes das estratégias de leitura utilizadas por eles.

Retomaremos nossa jornada, revendo essas três ações de leitura, denominadas Oficina de estratégias de leitura, Clube do Livro e Baú de leitura. Diante do exposto, tentamos mostrar, com "espírito" de conclusão, os caminhos percorridos e os resultados alcançados pelos sujeitos da pesquisa.

Trata-se de uma metodologia de ensino específica que adotamos e que se estrutura em quatro momentos distintos: a aula introdutória (modelagem), a prática guiada, a leitura independente e a avaliação, a qual se mostrou, nesta investigação, uma alternativa metodológica viável, a partir dos dados apresentados no Capítulo 2, mais especificamente no item *As conversas sobre as estratégias de leitura*.

Elaboramos um trabalho com as estratégias americanas conhecidas por conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese, que resultaram em situações positivas de aprendizagem, as quais foram usadas em textos literários e em textos informativos.

Conforme demonstramos, ao longo do Capítulo 2, as estratégias de leitura contribuíram para que os discentes assumissem um papel mais ativo, em face dos textos, pois revelaram que eles recorreram às estratégias e as colocaram em prática, ora em momentos vivenciados individualmente, ora coletivamente, incorporando esses procedimentos às suas práticas de leitura.

Importante salientar a função dos gráficos organizadores, pois constituíram importantes recursos de registro e ajudaram os estudantes a partilhar seus pensamentos com os outros colegas. Além disso, as crianças explicitaram, em voz alta, como elas colocaram em prática a(s) estratégia(s), isto é, quais conhecimentos prévios e quais pistas do texto usaram para elaborar os sentidos e compreender o texto. Tais procedimentos evidenciaram que os alunos se transformaram em sujeitos de suas próprias aprendizagem, pois, paulatinamente, eles foram tomando consciência sobre os pensamentos e tornando-se leitores estratégicos.

Por tratar-se de uma metodologia diferente das adotadas no Brasil, as quais requerem dos estudantes práticas de leitura bem diversas das provenientes dos livros didáticos, como era de se esperar, eles apresentaram algumas dificuldades. Apesar de concretizarmos situações em que os alunos pudessem observar o docente realizando a instrução explícita das estratégias de leitura e outras situações, nas quais os educandos realizaram sozinhos os procedimentos, demonstrando que eles tinham apreendido e compreendido as estratégias de leitura, tal expediente não funcionou com todos eles.

Cabe ao professor preconizar situações de intervenção que ofereçam aos discentes atividades capazes de assegurar uma expansão sistemática do crescimento de conhecimentos prévios, como, por exemplo, a introdução de textos relativos a um assunto estudado, a disponibilidade de imagens para serem armazenadas e que se relacionem a um tema ou história, filmes, objetos e situações que despertem sensações nos estudantes, com respeito a um determinado texto.

Em tese, a intervenção docente ensinou que os leitores iniciantes estabelecessem relações conceituais entre aquilo que eles conheciam e o conhecimento novo, expandindo, portanto, as chances de que, por meio de ações sucessivas e programadas, não ocorresse a incompreensão no ato de ler e que as crianças não compreendessem de forma equivocada o texto lido.

Diante do exposto, essa ação ajudou na formação de alunos autônomos e deu espaço para outras, como o Clube do Livro.

A seguir, fizemos uma incursão pelos caminhos da leitura compartilhada e guiada. Assim, na segunda ação, o Clube do Livro, abordado no Capítulo 3, focamos inicialmente na alternância de leituras, pois ora as crianças realizavam leituras solitárias, ora leituras compartilhadas, as quais propiciaram discutir e opinar sobre um único texto, por isso ele favoreceu o movimento das palavras e ideias, possibilitando a apropriação e a construção do conhecimento e a interlocução.

Um ponto a favor do Clube do Livro foi oferecer acesso a um livro do mesmo título para cada criança. O livro eleito foi *Chapeuzinho Adormecida no País das Maravilhas* (2010), de Flavio de Souza, que certamente possibilitou aos discentes observar e discutir as propriedades da obra, como a ilustração, as cores, as formas, as letras capitulares, as músicas inseridas dentro da obra etc. Nesse sentido, reafirmamos que essa ação colaborou com a compreensão do texto, visto que as ilustrações ajudam no processo de interação e na partilha entre os sujeitos e colaboram para a elaboração da compreensão do texto.

Destacamos o acesso dos discentes à fruição de um livro de capítulos, o qual eles liam em casa. No entanto, era na sala de aula, por meio da mediação do adulto, que as crianças construíam seus conhecimentos, através de experiências que levavam os discentes a discordar, trocar conhecimentos, ouvir e ampliar os olhares sobre múltiplas e complexas relações e entre os saberes pessoais de cada um e o mundo.

Já com o intuito de oferecer diversos gêneros e também dar liberdade de escolha para os alunos, uma outra ação foi estabelecida em sala de aula, o Baú de leitura, evidenciado a seguir.

Organizamos, no interior da sala de aula, uma biblioteca, cujo acervo foi composto com livros propostos por nós e pelas crianças que participaram desta pesquisa, uma vez que acreditamos que todos os membros de uma comunidade escolar podem e devem indicar livros. Apresentamos os dados dessa ação no Capítulo 4, mais especificamente no subtítulo *As conversas sobre escolhas, livros e leituras*.

Ao trilharmos as veredas dessa ação, um primeiro ponto a ser avaliado como positivo foi a ampliação do repertório de leitura dos educandos, pois dificilmente eles teriam uma quantidade tão diversificada de livros acessíveis, na escola ou em casa.

Consideramos serem relevantes, ainda, o desenvolvimento de comportamentos que enfatizaram a independência dos alunos e sua gradativa autonomia, como nos momentos em que justificam a interrupção ou a continuidade das leituras, racionalizando

e emitindo juízos para convalidar essas opiniões, ou, ainda, ao solicitar-nos mudanças relativas às rotinas e à retirada dos volumes.

Ressaltamos nessa perspectiva, que ao organizar o Baú de leitura dentro da sala de aula, o professor tornou a mesma um espaço em que as crianças eram livres para propor mudanças, organizar os títulos, controlar o empréstimo dos livros, para folheá-los, retirá-los e devolvê-los, porque se sentiram pertencentes àquele espaço e, por isso, podiam agir e interagir com as obras e as pessoas.

Essa ação permitiu estabelecer relações dialógicas entre os alunos/alunos e entre estudantes/textos, cooperando significativamente para a discussão do papel do professor, que se torna um companheiro no processo de formação leitora, pois ele é visto como um leitor mais experiente, o qual não determina o que e quando ler, na sala de aula, mas que, através do diálogo e das entrevistas periódicas, oferece alternativas capazes de levar os educandos a entender e participar do jogo da leitura, compreendendo as regras e modificando-as, de forma ativa.

É incumbência do professor delinear o perfil leitor dos alunos, tendo em mente que diferentes tipos de leitores apresentam graus de compreensão distintos e, por isso, precisam ser apoiados em suas singularidades. Logo, leitores relutantes (JOBE; DAYTON-SAKARI, 1999, 2002) não demonstram interesse na leitura e adotam atitudes negativas, perante as atividades. Desse modo, o professor pode propor atividades que os ajudem a superar ou ao menos amenizar os sentimentos contraditórios e negativos com a leitura. Já os leitores competentes (FILLOLA, 2007) requerem atividades que os ajudem a desenvolver um posicionamento crítico em face das obras.

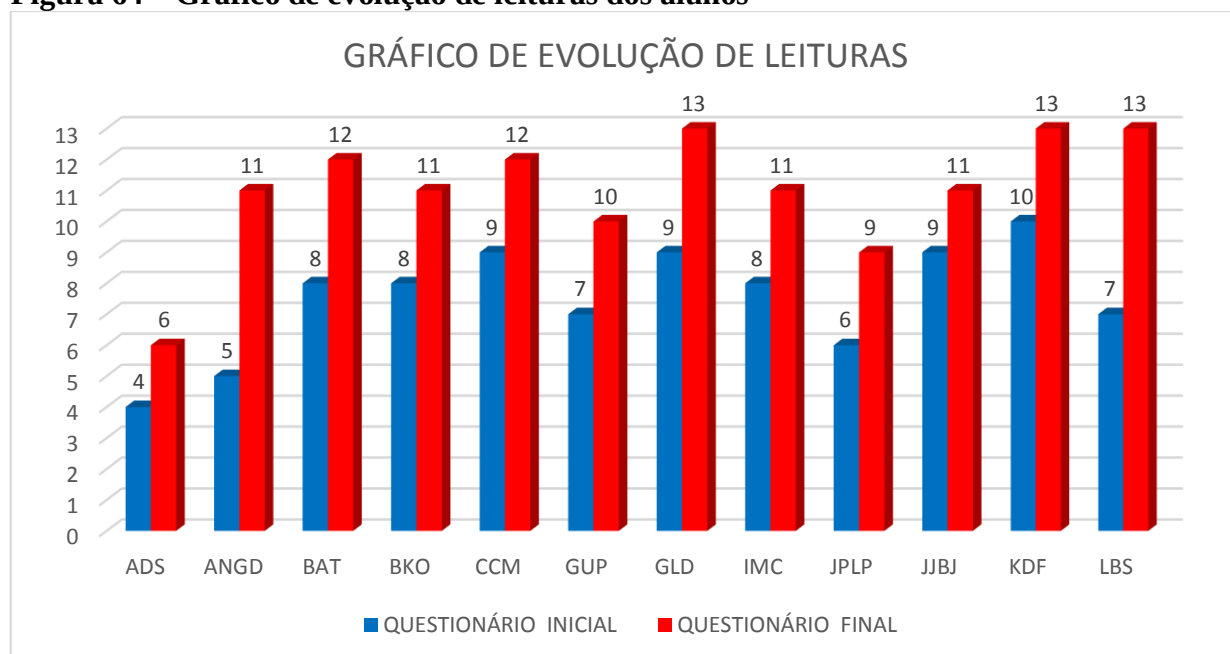
Sintetizando, os dados reunidos reafirmam as práticas de leitura descritas nos Capítulos 2, 3 e 4 desta tese e nos servem de indicativos para a formação de leitores autônomos; porém, é relevante que haja uma continuidade, no ambiente escolar, das ações propostas, isto é, durante a escolaridade dos alunos, precisa haver uma integração da propostas de leitura, nas quais os estudantes possam aprender a usar as estratégias de leitura, ler de forma compartilhada e escolher com liberdade e apoio os livros que eles considerarem mais interessantes, desde o início da escolarização das crianças.

Destacamos que não tivemos a pretensão de dar conta de todo o processo de formação leitora dos educandos, quando desenvolvemos a pesquisa, pois temos ciência da impossibilidade desse fato, por dois motivos básicos: o primeiro refere-se ao fator tempo, pois é impossível formar leitores autônomos em um curto período de tempo, quer dizer, em aproximadamente sete meses. O segundo fator é que o processo de formação

leitora é algo contínuo, por isso, ele não se encerra ao findarmos a investigação, porque ele precisa ser "alimentado" por diversos mediadores.

Apresentamos muitas obras de ficção e de não ficção aos discentes, modelamos e guiamos no uso e na ampliação das estratégias de metacognição, permitimos o acesso a um vasto acervo de livros e promovemos a leitura individualizada e compartilhada, deixando os alunos conversarem sobre as leituras feitas, trocarem impressões e opiniões na sala de aula. Com isso, consideramos que contribuímos para os objetivos de nossa pesquisa, sobretudo ao observarmos o gráfico abaixo:

Figura 64 – Gráfico de evolução de leituras dos alunos



Fonte: Elaborada pela autora em 21/07/2017.

O gráfico apresenta um comparativo entre um diagnóstico (ANEXO 02, p. 237), que os alunos fizeram no início da intervenção descrita nesta tese, cuja terceira parte constitui-se de um questionário, e um diagnóstico final (ANEXO 04, p. 250), elaborados a partir de questões que exigiam dos discentes que respondessem perguntas relacionadas as estratégias de leitura. Logo, os dois instrumentos trouxeram atividades de leitura com as mesmas estratégias em momentos distintos.

Constatamos que, ao examinarmos as respostas dadas pelas crianças que fizeram ambos os diagnósticos, que todos os estudantes, inclusive os leitores relutantes, mostraram um aumento no número de acertos das questões, ampliando assim sua competência leitora, se levarmos em consideração os dados iniciais e finais.

Assim, o gráfico demonstra que houve uma melhora do processo de leitura dos alunos, o que nos leva a inferir que uma boa parte dos sujeitos de nossa pesquisa desenvolveram os modos de ler de um leitor autônomo, isto é, eles apropriaram-se, de forma paulatina, dos procedimentos usados por leitores que desenvolveram a autonomia leitora, pois demonstraram ao longo da pesquisa que se posicionaram perante a leitura de forma ativa, compreenderam que tinham liberdade para discutir, concordar ou discordar ou ainda se apropriar dos sentidos que eles atribuíram ao texto. Que a leitura podia ser realizada sozinha ou compartilhada.

Ao chegar ao final desta trajetória, na qual incluímos os processos de estudo, coleta e análise de dados, confirmamos que o acesso às múltiplas ações de leitura, articuladas entre si, influenciaram a formação das crianças, possibilitando que se tornassem leitores mais autônomos e responsáveis pelo próprio processo de formação, pois, no decorrer da pesquisa, elas leram de forma individualizada e estratégica, além de exercerem a leitura compartilhada, que lhes mostrou que a leitura também é um processo social, no qual se partilham conhecimentos, se constroem diferentes pensamentos relativos a um texto ou se (re)elabora a sua compreensão.

Afirmamos que trilhamos, nesta pesquisa, diversos caminhos para compreender o processo de leitura e a formação de leitores autônomos, no entanto, ao chegar ao fim deste trabalho, na verdade, ele se constitui como uma nova chegada, que envereda por novos rumos, os quais não se encerram aqui. Logo, destacamos que, enquanto professoras e pesquisadoras sobre formação de leitores, vislumbramos três ações intrincadas para ensinar a leitura, mas que nos levaram a pensar novas questões e trajetórias possíveis... que não cabem nesta tese, mas que podem vir a ser um sopro para outros caminhantes...

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira. **O verbal e o não verbal**. São Paulo. Editora UNESP, 2004.
- ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. **Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.
- ANDRÉ, Marli E. D. A.; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. 7. ed. v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura - a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais - 1ª a 4ª séries**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BROMLEY, Karen; IRWIN-DEVITIS, Linda; MODLO, Marcia. **Graphics Organizers: visual strategies for active learning**. New York: Scholastic, 1995.
- CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**. São Paulo, v. 24, p. 803-809, set. 1972.
- _____. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 236-248.
- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- _____. **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.
- CHIAPPINI, Ligia (Org.). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.
- _____. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. São Paulo: Global, 2014.
- _____; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário – teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. O espaço da literatura na sala de aula. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo. (Orgs.). **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

_____. **Círculos de Leitura e Letramento Literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

DANIELS, Harvey. **Literature circles: voice and choice in book clubs and reading clubs**. Portland, Maine: Stenhouse, 2002. E-Book. ISBN 1-57110-333-3.

_____; STEINEKE, Nancy. **Mini-lessons for literature circles**. Portsmouth: Heinemann, 2004.

DAVIS, Lynn; SOUZA, Renata Junqueira. Entendendo textos: estratégias para a sala de aula. **Leitura: teoria e prática**, n. 53, v. 1, p. 31-37, 2009.

DENZIN, Norma K.; LINCOLN, Yvonna S. et al. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. Porto Alegre: Zouk, 2015.

ECO, Umberto. **Obra aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 1969.

ECO, Umberto. **Seis obras pelos bosques da ficção**. São Paulo: Cia. das Letras, 1994.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

FEUERSTEIN, Reuven; FEUERSTEIN, Refael. S.; FALIK, Louis. H. **Além da inteligência: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro**. Tradução de Aline Kaehler. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FILLOLA, Antonio Mendoza. El proceso de lectura. Las estrategias. In: CERRILLO, Pedro C.; YUBERO, Santiaho (Coord.). **La formación de mediadores para la promoción de la lectura**. Cuenca: FSM, 2007. p. 205-230.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. **Modos de ser leitor: aprendizagem e ensino de leitura no ensino fundamental**. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2001.

GARRALÓN, Ana. **Ler e saber: os livros informativos para crianças**. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de Português. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2011. p. 13-44.

GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que leem. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

GOULEMONT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001, p. 107-116.

HARVEY, Stephanie; DANIELS, Harvey Smokey. **Comprehension and Collaboration, Revised Edition: Inquiry Circles for Curiosity, Engagement, and Understanding**. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann, 2015.

HARVEY, Stephanie; GOUDVIS, Anne. **Strategies that work: teaching comprehension for understanding and engagement**. 2. ed. Portland, Maine: Stenhouse, 2007.

HERMIDA, Carola; CAÑÓN, Mila; Maria José TROGLIA. **Lectura y escuela: prácticas literarias y selección de textos**. Disponível em: <http://www.jitanjafora.org.ar/lectura.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2017.

HIRSCH JUNIOR, E. D. Reading comprehension requires knowledge of words and the world: scientific insights into the fourth-grade slump and the nation's stagnant comprehension scores. **American Educator**, p. 10-29, Spring 2003.

ISER, Wolfgang. O Jogo do Texto. In: LIMA, Luiz Costa (Org.). **A Literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JAUSS, Hans Robert. A Estética da Recepção: Colocações Gerais. In: LIMA, Luiz Costa (Coord. e Trad.). **A literatura e o leitor: Textos de estética da recepção**. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 67-84.

JOBE, Ron; SAKARI, Mary Dayton. **Reluctant Readers: connecting students and books for successful reading experience**. Ontario: Pembroke, 1999.

_____. **Info-kids: How to Use Nonfiction to Turn Reluctant Readers into Enthusiastic Learners**. Ontario: Pembroke, 2002.

JOUVE, Vincent. **A leitura**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KEENE, Ellin Oliver; ZIMMERMANN, Susan. **Mosaic of thought: teaching comprehension in a reader's workshop**. Portsmouth: Heinemann, 2007.

KLEIMAN, Angela. **Leitura, ensino e pesquisa**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1996.

_____. Contribuições teóricas para o desenvolvimento do leitor teorias de leitura e ensino. In: RÖSING, Tânia Mariza Kuchenbecker; BECKER, Paulo Ricardo. (Org.) **Leitura e animação cultural: repensando a escola e a biblioteca**. Passo Fundo: UPF Editora, 2002.

_____. **Texto e leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. 15. ed. Campinas, SP: Pontes, 2013a.

_____. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. 15. ed. Campinas, SP: Pontes, 2013b.

KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda M. **Ler e compreender** – os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

LANGER, Judith A. **Pensamento e experiência literários**: compreendendo o ensino de literatura. Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2005.

LEFFA, Vilson Jose. **Aspectos da leitura**: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola**: o real o possível e o necessário. Porto Alegre: Sagra - DC Luzzatto, 1996

LIMA, Luiz Costa (Coord. e Trad.). **A literatura e o leitor**: Textos de estética da recepção. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002

LOWENFELD, Viktor; BRITAIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. 5. ed. São Paulo: Mestre Jan, 1970.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MEIER, Marcos; GARCIA, Sandra. **Mediação da aprendizagem**: Contribuições de Feuerstein e de Vygotsky. Curitiba: 2007

MENEGASSI, Renilson José. **Leitura e ensino**. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2010.

MILLER, Debbie. **Reading with meaning**: teaching comprehension in the primary grades. Portland, Maine: Stenhouse, 2013.

MOREIRA, Marco Antonio; MASINI, Elcle F. Salzano. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

_____. **Aprendizagem Significativa**: a teoria e textos complementares. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

MOSS, Barbara; LOH, Virginia S. **35 estratégias para desenvolver a leitura com textos informativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

NEUMAN, Susan B.; KAEFER, Tanya; PINKHAM, Ashley. Building Background Knowledge. *Reading Teacher*, n. 2, v. 68, p. 145-148, 2014. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1040830>. Acesso em: 05 jun. 2017.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy de; OLIVEIRA, Miguel Darcy. Pesquisa social e ação educativa. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa Participante**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 17-33.

OWOCKI, Gretchen. **Comprehension** – Strategic. Intruction for K-3 Students. Portsmouth: Henemann, 2003.

PEARSON, David P.; CERVETTI, Gina N. The roots reading comprehension instruction. In: ISRAEL, Susana E.; DUFFY, Gerald G. **Handbook of research on reading comprehension**. New York: Taylor & Francis, 2009.

PENNAC, Daniel. **Como um Romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998

PEREIRA, Elizabete Monteiro de Aguiar. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, Corinta M.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. (Org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998. p. 153-182.

PETIT, Michele. **Leituras**: do espaço íntimo ao espaço público. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

PILLAR, Analice Dutra. **Desenho e escrita como sistemas de representação**. Porto Alegre: Penso, 2012.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 15. reimp. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

PRESSLEY, Michael. Metacognition and Self-Regulated Comprehension. In: FARSTRUP, Alan. E.; SAMUELS, Jay S. (Ed.). **What Research Has to Say About Reading Instruction**. 3. ed. Newark, DE: International Reading Association, 2002. p. 291-309.

SANDÍN ESTEBAN, Maria Paz. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SANTOS, Ana Maria Martins da Costa; SOUZA, Renata Junqueira de. **Andersen e as estratégias de leitura**: atividades práticas no cotidiano escolar. Campinas-SP: Mercado de letras, 2011.

SILVA, Ezequiel T. **Elementos de pedagogia da leitura**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Críticidade e Leitura**: ensaios. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2002.

_____. **Leitura em curso**: trilogia pedagógica. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamonte. **A criança e a fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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

SOUZA, Ana Maria Martins; DEPRESBITERIS, Lea; MACHADO, Osny Telles Marcondes. **A mediação como princípio educacional**: bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein. São Paulo: SENAC, 2004.

SOUZA, Renata Junqueira de (Org.) **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

SOUZA, Silvana Ferreira de. **Estratégias de leitura para a formação da criança leitora**. 2009. 143 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2009.

TÉBAR, Lorenzo. **O perfil do professor mediador**: pedagogia da mediação. São Paulo: SENAC, 2011.

TEIXEIRA, Eliana. Política educacional e biblioteca escolar. In: RÖSING, Tânia Mariza Kuchenbecker; BECKER, Paulo Ricardo (Org.). **Leitura e animação cultural**: repensando a escola e a biblioteca. Passo Fundo: UPF Editora, 2002.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. 7. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2017.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VERSIANI, Daniela Beccaccia; YUNES, Eliana; CARVALHO, Gilda. **Manual de reflexões sobre boas práticas de leitura** São Paulo: Editora UNESP, 2012.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 13. ed. São Paulo: Ícone, 2014.

WARSCHAUER, C. **A Roda e o Registro**: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. RJ: Paz e Terra, 1993.

_____. **Rodas em Rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula**. São Paulo: Artmed, 2004.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

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

_____. A escola e a leitura de literatura. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia Mariza Kuchenbecker. (Org.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

REFERÊNCIAS DE FICÇÃO E NÃO-FICÇÃO

- ANDERSEN, Hans Christian; GRIMM, Jacob; GRIMM, Joseph. **Contos de fadas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- BANDEIRA, Pedro. **O mistério da fábrica de livros**. 33. ed. São Paulo: Rosari, 1994.
- BLASI, Lidia Di; ARREDONDO, Francisco; XARRIÉ, Juan; RUEDA, José. **1000 perguntas e respostas sobre animais**. São Paulo: Girassol, 2011.
- BOJUNGA, Lygia. **A bolsa amarela**. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2003.
- CANTON, Katia; SCHILLER, Luciana. **Moda, uma história para crianças**. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.
- CHEVANNES, Sabrina. **Xadrez para crianças**. São Paulo: Publifolha, 2014.
- COLASSANTI, Marina. **Entre a espada e a rosa**. São Paulo: Melhoramentos, 2009.
- COWELL, Cressida. **Como partir o coração de um dragão**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2012.
- DAHL, Roald. **Os pestes**. São Paulo: Editora 34, 2009.
- _____. **A Fantástica Fábrica de Chocolate**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- FETH, Monika. **O catador de pensamentos**. São Paulo: Brinque-Book, 1996.
- FOXLEY, Janet. **Muncle Trogg: o menor gigante do mundo**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.
- FURNARI, Eva. **O problema do Clóvis**. 5 ed. São Paulo: Global, 2003.
- GARCIA, Walkíria et al. **O Flautista de Hamelin**. In: **Baú do Professor**: FAPI, 2003. ESPI, Pilar; ESTER, Patrícia. **Prova Brasil e Saeb**. Estratégias para desenvolver as capacidades avaliativas. FAPI, 2012.
- GLEISER, Marcelo. **O livro do cientista**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2003.
- GREENWOOD, Marie. **O Atlas do mundo animal**. São Paulo: Publifolha, 2010.
- HARRISON, Troon. **O apanhador de sonhos**. São Paulo: Brinque-Book, 2009.
- JEFFERS, Oliver. **Presos**. São Paulo: Salamandra, 2011.
- JUNQUEIRA, Sonia. **Poesia na varanda**. São Paulo: Autêntica, 2011.
- KING, Stephen Michael. **Ana, Guto e o Gato Dançarino**. São Paulo: Brinque-Book, 2007.
- KINGSLEY, Rebeca. **Rochas e minerais: guia prático**. São Paulo: Nobel, 1998.
- KINNEY, Jeff. **Diário de um Banana 1: um romance em quadrinhos**. São Paulo: Vergara & Riba, 2008.

- _____. **Diário de um Banana 2: Rodrick é o cara.** São Paulo: Vergara & Riba, 2009.
- _____. **Diário de um Banana 3: a gota d'água** São Paulo: Vergara & Riba, 2010.
- _____. **Diário de um Banana 4: dias de cão.** São Paulo: Vergara & Riba, 2011.
- KNISTER. **A Lili Bruxa. O Dragão e o Livro Mágico.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
- LICCARDO, Antonio; LICCARDO, Valentina Berger. **Pedra por pedra: mineralogia para crianças.** São Paulo: Oficina de Textos, 2006.
- MACHADO, Ana Maria. **O tesouro das virtudes para as crianças.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- _____. **Manual para garotas com estilo.** São Paulo: Girassol, 2012.
- MARTINS, Mauro. **E o rei quase vira bobo da corte.** São Paulo: Moderna, 1986.
- MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo.** 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.
- OLIVEIRA FILHO, Milton Célio de. **O caso das bananas.** São Paulo: Brinque-Book, 2003.
- _____. **O caso do pote quebrado.** São Paulo: Brinque-Book, 2006.
- _____. **O caso da lagarta que tomou chá-de-sumiço.** São Paulo: Brinque-Book, 2007.
- _____. **...E a lua sumiu.** São Paulo: Brinque-Book, 2009.
- _____. **O enigma da lagoa.** São Paulo: Brinque-Book, 2010.
- _____. **O caso do favo de mel.** São Paulo: Brinque-Book, 2013.
- PAMPLONA, Rosana. **A princesa que tudo sabia menos uma coisa.** São Paulo: Brinque-Book, 2001.
- PAYNE, Roger. **Mitos e lendas.** São Paulo: Loyola, 2010.
- PILKEY, Dav. **As aventuras do Capitão Cueca.** São Paulo: Cosac & Naify, 2000.
- ROCHA, Ruth. **Procurando Firme.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- _____. **Marcelo, marmelo, martelo.** São Paulo: Moderna, 1999.
- SCIESZKA, Jon. **O sapo que virou príncipe.** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998.
- SHAKESPEARE, William. **Romeu e Julieta.** São Paulo: Martin Claret, 2009.
- SILVA, Flávia Lins e. **Os detetives do Prédio Azul: primeiros casos.** Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- _____. **Os detetives do Prédio Azul: Os mistérios de Mila.** Rio de Janeiro: Zahar, 2014.
- SOUZA, Flávio de. **Que história é essa?** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1995.

_____. **Chapeuzinho Adormecida no País das Maravilhas**. São Paulo: FTD, 2009.

TORERO, José Roberto; PIMENTA, Marcus Aurelius. **O patinho feio que na verdade não era patinho e nem feio**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

TREMAINE, Jon. **Manual de Mágica para crianças**. São Paulo: Girassol, 2011.

VENEZA, Mauricio. **O Príncipe Sapo do jeito que o príncipe contou**. Belo Horizonte: Compor, 2012.

_____. **Chapeuzinho Vermelho do jeito que o lobo contou**. Belo Horizonte: Compor, 1999.

VIANCO, André. **Bruxa: Um Feriado Assombroso na Floresta**. São Paulo: Rocco, 2014a.

_____. **Vampiro: uma tenebrosa noite de sustos, doces e travessuras**. São Paulo: Rocco, 2014b.

ZIRALDO. **Diário da Julieta**. São Paulo: Globo, 2007.

_____. **Diário da Julieta 2**. São Paulo: Globo, 2008.

_____. **Diário da Julieta 3**. São Paulo: Globo, 2009.

ANEXOS

ANEXO 1



QUESTIONÁRIO – PARTE I

I. Identificação.

1– Nome:

2 – Idade: Data de Nascimento:

3 – Sexo: () Feminino () Masculino

4 – Ano Letivo:

5 – Data:

6 – Desenhe as pessoas que moram com você na sua casa e anote as informações necessárias para identificá-las:

II. Perfil leitor.

1 – Explique o que é ler para você.

.....

.....

.....

.....

2 – Explique como é uma aula de leitura na escola.

.....

.....

.....

.....

3 – Você gosta de ler?

Sim. Por quê?

.....

.....

.....

Não. Por quê?

.....

.....

.....

4 – Enumere de 1 até 3 os materiais de leitura que você mais tem na sua casa:

☐ Jornal

☐ Gibi

☐ Revista

Agora, escreva o nome daqueles que você faz a leitura na sua casa:

Jornal: _____

Gibi: _____

Revista: _____

5 – Você tem livros na sua casa?

☐ Sim

☐ Não

6 – Se você tiver, marque quantos livros você tem na sua casa?

☐ Nenhum

☐ De 1 a 3 livros

☐ De 4 a 6 livros

☐ De 7 a 10 livros

☐ Outros: _____

7 – Qual o título do seu livro preferido?

.....

8 – Você entende o que lê?

Sim. Por quê?

.....

Não. Por quê?

.....

Às vezes. Por quê?

.....

.....

9 – Qual o autor que você mais gosta?

.....

.....

.....

10 - Onde você lê mais?

☐ Em casa

☐ Na escola

☐ Na igreja

☐ Na biblioteca

☐ Outro lugar.

☐ Onde?

11 – Onde você consegue os livros que lê?

.....

.....

.....

12 – Com que frequência você costuma ler um livro?

☐ Todos os dias

☐ Um dia sim, um dia não.

☐ Uma ou duas vezes por semana

☐ Uma ou duas vezes por mês

☐ Quase nunca

☐ Nunca

13 - Cite os três últimos títulos de livros que você leu.

1 -

2 -

3 -

14 - Quando você está na sua casa, você costuma escrever? Marque de 1 até 5 de acordo com o gênero que você mais escreve. Assim, colocará 1 no gênero que mais escreve e 5 naquele que menos escreve.

☐ Lista de Compras (supermercado, loja, etc)

☐ Bilhetes

☐ Diário

☐ Receitas

☐ Textos solicitados pela escola.

Outros. Quais?

.....

.....

.....

ANEXO 2



Nome:

Data:

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA DE LEITURA

Vamos ler agora um conto infantil?

¹ Uma cabra era mãe de sete cabritinhos que ela amava muito e os mantinha protegidos do lobo. Certo dia, ao ter de sair para buscar alimentos, ela reuniu todos e disse: *"Crianças queridas, tenho de sair para buscar comida, tomem cuidado com o lobo e não o deixem entrar. Prestem muita atenção porque ele costuma se disfarçar, mas é possível reconhecê-lo por sua voz rouca e sua pata preta. Tomem muito cuidado, porque, se ele entrar em casa, ele vai devorar todos vocês"*. Assim que ela saiu, o lobo se pôs diante da porta e chamou: *"Crianças queridas, abram a porta para sua mãe, eu trouxe muitas coisas boas"*. Mas os sete cabritinhos disseram: *"Você não é nossa mãe, a voz dela é fina e meiga, a sua voz é rouca, você é o lobo, não vamos abrir a porta"*.

¹⁰ O lobo foi então até o armazém e pegou um grande pedaço de giz que ele comeu para afinar a voz. Depois voltou à porta dos sete cabritinhos e chamou com voz fina: *"Crianças queridas, abram a porta para sua mãe, trouxe uma coisa para cada um de vocês"*. Acontece que ele havia apoiado a pata na janela e, ao avistarem a pata, os sete cabritinhos responderam: *"Você não é nossa mãe, ela não tem a pata preta como a sua."*

¹⁵ *Você é o lobo e não vamos abrir a porta"*. O lobo então foi até o padeiro e pediu: *"Padeiro cubra minha pata com massa fresca"*. Assim que isso foi feito, o lobo foi até o moleiro e pediu: *"Moleiro, cubra minha pata com sua farinha branca"*.

O moleiro não aceitou fazer isso, mas o lobo o ameaçou: *"Se não fizer o que estou mandando, eu te devoro"*. Então, o moleiro obedeceu e cobriu a pata do lobo com fa-

²⁰ rinha deixando-a branca como a neve.

O lobo voltou à casa dos cabritinhos e novamente bateu à porta, dizendo: "*Crianças queridas, abram a porta para sua mãe, eu trouxe um presente para cada um de vocês*". Os sete cabritinhos pediram para ver a pata e, ao verem que era branca como a neve e a voz era fina, acreditaram ser sua mãe e abriram a porta, deixando o lobo entrar. Assim que reconheceram o lobo, correram o melhor que podiam para se esconder. Um entrou debaixo da mesa, o segundo se enfiou na cama, o terceiro no forno, o quarto na cozinha, o quinto no armário, o sexto embaixo de uma enorme tigela e o sétimo entrou no relógio de parede. Mas o lobo encontrou e engoliu todos, menos o mais novo, que se escondera no relógio.

³⁰ Depois de satisfeito, o lobo partiu. Logo em seguida, a cabra chegou. Que tristeza! O lobo tinha vindo e devorado suas amadas crianças. Ela pensou que todos estivessem mortos, quando o mais novo saltou do relógio da parede e contou-lhe como a desgraça acontecera.

O lobo, por sua vez, de tanto comer, deitou ao sol num gramado verde e caiu em ³⁵ um sono profundo. A velha cabra ficou pensando se não haveria um jeito de ainda salvar os seus ³⁵ filhotes, então chamou o filho menor e disse: "*Vá buscar linha, agulha e tesoura e venha comigo*". Não demorou para encontrarem o lobo roncando no gramado. "*Olha o lobo asqueroso deitado ali, depois de devorar os meus seis filhotes no lanche da tarde. Me passe a tesoura*", disse ela e observou o lobo de todos os lados. "*Será que ainda* ⁴⁰ *estão vivos na barriga dele?*", pensou e se pôs a abrir a barriga do lobo com a tesoura. Os seis cabritinhos que ele engolira por inteiro, durante a sua gula, saltaram alegres para fora. Ela então mandou que eles lhe trouxessem pedras bem grandes e as colocou na barriga do lobo. Depois costuraram para fechar e saíram correndo para se esconder atrás de uma moita.

⁴⁵ Quando o lobo acordou, sentiu-se muito pesado e disse: "*Na minha barriga tem um 'tum tum tum' danado! Um 'tum tum tum' esquisito dentro da minha barriga! Que será isso? Eu só comi seis cabritinhos*". Então ele pensou em beber um pouco de água para ver se melhorava e foi procurar um poço. Mas, quando debruçou para beber, não conseguiu conter as pesadas pedras e caiu na água no fundo do poço. Ao verem o que ⁵⁰ *h*avia acontecido com o lobo, os sete cabritinhos se aproximaram correndo e, de tão alegres e aliviados que estavam, dançaram festejando em volta do poço.

1. Sublinhe no texto, o conselho que a mamãe cabra dá aos sete cabritinhos antes de sair. Use o seu lápis de cor amarelo.

(Localizar informação explícita no texto).

2. Pinte o título da história que você acabou de ler:

CHAPEUZINHO VERMELHO
O LOBO E OS SETE CABRITINHOS
OS TRÊS PORQUINHOS
O LOBO DE BARRIGA VAZIA

(Ativar conhecimento prévio, se a criança tiver ou inferir o nome da história a partir dos elementos presentes na mesma)

3. Na tirinha abaixo, o autor mistura duas histórias famosas. Quais são elas?



PINTO, Ziraldo Alves. O Menino Maluquinho. Folha de S. Paulo, 01 mar. 1991. p. 6.

- (A) Branca de Neve e os sete anões e Rapunzel.
- (B) O Gato de Botas e Cinderela.
- (C) Dona Baratinha e a Bela Adormecida.
- (D) Chapeuzinho Vermelho e os Três Porquinhos.

(Realizar conexão texto-texto).

Leia o texto abaixo:

Era uma vez...

Pesquisa desvenda o passado dos contos de fadas.

Gabriel Toscano

¹ *Chapeuzinho vermelho, Bela adormecida, O gato de botas, O patinho feio...* Com certeza você já ouviu essas histórias! Elas são conhecidas como contos de fadas e habitam o imaginário de todos que são, ou já foram, crianças. Mas de onde vieram esses contos? O antropólogo Jamie Tehrani, da Universidade de Durham, no Reino Unido, fez a mesma ⁵ pergunta. E resolveu ir atrás da resposta...

Jamie construiu uma espécie de árvore genealógica – como as que usamos para registrar nossos familiares e antepassados. Em vez de colocar pessoas, registrou contos de fadas, dando atenção especial à *Chapeuzinho vermelho*.

Os pesquisadores escolheram a *Chapeuzinho Vermelho* por ser uma das histórias ¹⁰ mais populares de todos os tempos. O lobo está presente em dezenas de histórias como o vilão principal.

Ele foi voltando no tempo e vendo que todas as variantes das histórias contadas eram baseadas umas nas outras. Há 200 anos, os irmãos Grimm publicaram *Chapeuzinho Vermelho*, mas sua versão tem como base uma história anterior, do século 17, que por sua ¹⁵ vez surgiu a partir das histórias contadas em antigas tradições orais europeias.

Ao comparar as versões de Chapeuzinho, Jamie levava em consideração características como quem era o protagonista, quem era o vilão e como ele enganava suas vítimas, como era o desfecho da história, e por aí vai.

Além de concluir que a história da menina de capuz vermelho provavelmente sur- ²⁰ giu na Europa, o pesquisador viu que a narrativa teve origem em outro conto famoso por lá, *O lobo e os sete cabritinhos*. Nessa história, um lobo finge ser a mãe de simpáticos filhotes de cabrito para poder comê-los.

O pesquisador chegou à conclusão de que esse conto e o da Chapeuzinho tem um “ancestral em comum”. Segundo o antropólogo, a relação entre os contos é parecida com ²⁵ a dos humanos com a dos macacos: apesar de compartilharem antepassados, hoje em dia são espécies – opa! histórias – completamente diferentes. A história dos cabritinhos é mais antiga e pode ter dado origem ao conto da menina que leva doces para a vovozinha.

Os contos de fadas, transmitidos oralmente ao longo dos séculos, sofrem algumas variações quando se espalham por diferentes culturas. Em cada lugar do mundo, essas ³⁰ variações têm suas peculiaridades. Na Ásia, por exemplo, a história da Chapeuzinho chegou durante a época da rota da seda, por volta do século VI antes da nossa era. Foi quando os europeus passaram a interagir mais com os asiáticos – e não é que apareceu por lá uma história chamada A avó tigre?

Ela é muito parecida com a da Chapeuzinho. Só que, no lugar de um lobo, quem ³⁵ devora a menina é um tigre. Afinal, esse grande felino é um animal mais presente no imaginário coletivo oriental do que o lobo.

<http://chc.cienciahoje.uol.com.br/era-uma-vez-2/13-02-2014>

4. O assunto principal do texto acima é:

- (A) Os diferentes tipos de contos de fadas existentes.
- (B) A presença dos contos de fadas em todo o mundo.
- (C) A origem dos contos de fadas.
- (D) O motivo do lobo ser um grande vilão dos contos de fadas.

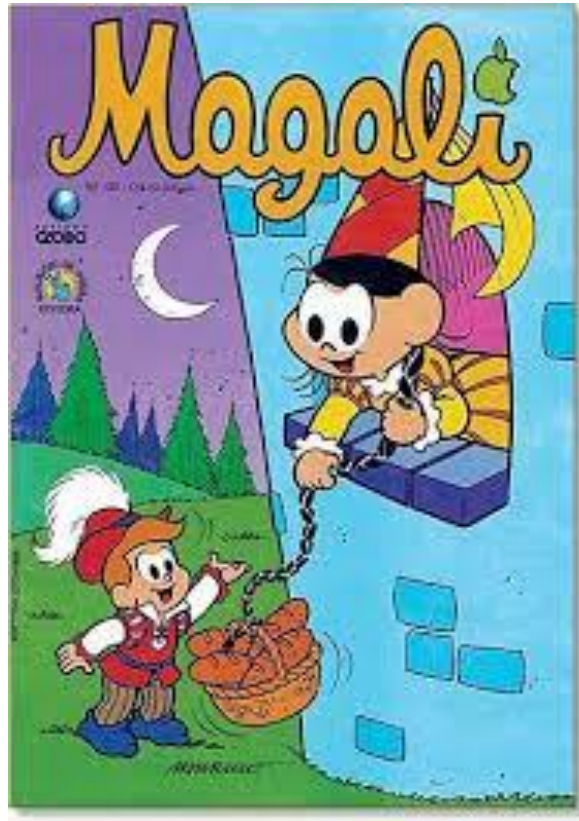
(Identificar o assunto e a ideia principal do texto, localizando informações e sabendo interpretá-las – Sumarização)

5. No trecho “**Ele** foi voltando no tempo e vendo que todas as variantes das histórias contadas eram baseadas umas nas outras.” A palavra em destaque está no lugar de:

- (A) os irmãos Grimm.
- (B) lobo.
- (C) Jamie Tehrani.
- (D) tigre.

Perceber em textos lidos e utilizar em produções textuais os recursos coesivos (conjunções, pronomes, preposições e advérbios) para articular frases e/ou parágrafos, eliminando repetições desnecessárias.

Observe a capa do gibi abaixo:



6. Quando você olha para a capa da Revista em Quadrinhos, você se lembra da história chamada:

- (A) Branca de Neve.
- (B) Rapunzel.
- (C) Cinderela.
- (D) A Bela Adormecida.

(Inferir pela imagem o nome da história ao qual ela remete)

Leia o texto abaixo:



Muitas espécies precisam de proteção: do golfinho-rotador, a PETROBRAS já está cuidando.

http://www.ccsp.com.br/site/imagecache/importado/_img/full/novo/960x720_12875.jpg

7. Qual palavra definiria melhor o que a imagem do cartaz quer mostrar?

- (A) Defesa.
- (B) Sustentabilidade.
- (C) Desequilíbrio.
- (D) Redução.

(Sumarizar o tema ou o assunto principal do texto.)

Leia a próxima tirinha:



<http://depositodocalvin.blogspot.com.br/2006/12/especial-de-natal.html>

8. No terceiro quadrinho, quando o menino fala para o tigre que “Assim que ele descer o saco, você o pega e fecha a lareira!”. As palavras grifadas referem-se de acordo com a ordem que aparecem aos termos:

- A) tigre, saco.
- B) Papai Noel, saco.
- C) lareira, tigre.
- D) saco, Papai Noel.

(Estabelecer relações entre segmentos do texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a sua continuidade.)

9. O humor contido na tirinha se deve ao fato de:

- (A) Ao contrário das outras crianças que amam o Papai Noel, Calvin quer enganar o “Bom Velhinho” para ficar com o saco de brinquedos.
- (B) O menino não foi um bom menino durante o ano, por isso está esperando para falar com o Papai Noel.
- (C) O menino não gostar de ganhar presentes, não gostar do Natal e de acreditar no Papai Noel.
- (D) Como todas as crianças, o Calvin ama o Papai Noel e gosta muito de brinquedos e de Natal.

(Inferência.)

Leia a tirinha do gibi abaixo:



<https://www.facebook.com/tirasarmandinho?fref=ts>

10. O personagem da tirinha acima se Armandinho e é muito famoso atualmente no Brasil e tem suas tirinhas publicadas no Facebook e no jornal Folha de São Paulo. Com o objeto que o menino segura em suas mãos ele está fazendo referência a outro personagem muito famoso e atual. O personagem que ele quer que o pai adivinhe é:

- (A) O Marcelo, Marmelo Martelo, da autora Ruth Rocha.
- (B) O Menino Maluquinho, do autor Ziraldo.
- (C) O Pinóquio, do autor Carlo Collodi.
- (D) O Pequeno Príncipe, do autor Antoine Saint-Exupéry.

(Realizar conexão texto-texto)



SOUSA, Mauricio. As Tiras Clássicas da Turma da Monica. Panini, 2008

11. No terceiro quadrinho da tirinha do Cascão ele faz uma pergunta para a moça porque pensou que:

- (A) A mulher estava usando uma sombrinha e o Cascão um guarda-chuva porque o dia estava ensolarado.
- (B) Os dois estavam com guarda-chuva porque está na moda andar com esse objeto.
- (C) O Cascão pensou que a moça do vestido vermelho também tivesse medo de água.
- (D) O Cascão pensou que a moça do vestido vermelho estava esperando chover porque estava nublado.

(Inferência e conexão texto-leitor)

Leia mais essa!



12. No segundo quadrinho, a palavra destacada “**filar**” significa o mesmo que:

- (A) roubar de alguém.
- (B) segurar alguém com os dentes
- (C) conseguir algo de graça de alguém.
- (D) morder alguém.

(Inferir significado de palavra)

ANEXO 3



III. Identificação.

1– Nome:

2 – Data:

1 – Conte uma experiência de leitura que aconteceu com você e que lhe marcou muito.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2 - Marque de 1 até 5 de acordo com o seu tipo de livro predileto. Marque de 1 até 5 de acordo com o tipo de história que você mais gosta. Assim, colocará 1 no seu favorito e 5 naquele que você menos gosta.

☐ Histórias com fantasmas e assombrações, etc.

☐ Histórias com muitas aventuras e que o personagem sempre leva a melhor.

☐ Histórias com personagens bichos e animais.

- ☐ Histórias que contam a vida de alguém que foi muito importante
- ☐ Histórias com princesas, bruxas e príncipes.
- ☐ Textos que falam fenômenos da natureza, animais, corpo humano, etc. e suas curiosidades.
- ☐ Outros:

3 – Você poderia ajudar a escolher o nome do nosso Clube de Leitura? Selecione uma das opções abaixo. Se quiser também pode dar uma sugestão diferente.

- ☐ Ratos de Biblioteca.
- ☐ Devoradores de Histórias.
- ☐ Caçadores de Livros
- ☐ Exploradores de Histórias
- ☐ Roedores de livros
- ☐ Outros: _____

3 – As histórias que mais chamam a sua atenção são aquelas cujo personagem é ...

- ☐ Um sapo.
- ☐ Um lobo.
- ☐ Uma bruxa.
- ☐ Um monstro
- ☐ Uma criança.
- ☐ Outros. _____

15 Nas redondezas vivam três
moças muito feias. A primeira tinha um
lábio inferior tão grande que
ultrapassava o queixo. A segunda tinha
o dedo indicador da mão direita tão
longo e grosso que daria para fazer
outros três dedos dele. E a terceira
20 tinha um pé chato, gordo e espreado
que media metade de uma tábua de
cozinha.

A rainha mandou chamar as moças e, no dia em que o rei deveria voltar, acomodou as três lado a lado num quarto, entregou-lhes rocas e ²⁵mandou que fiassem. Ela também as instruiu dizendo o que cada uma deveria responder ao rei quando ele perguntasse.

Quando o rei chegou, ouviu um barulho das rocas de longe e, satisfeito quis elogiar as filhas. Mas, ao chegar ao quarto e ver as três feiosas ali sentadas fiando, primeiro levou um susto e em seguida se aproximou e perguntou à primeira por que ela tinha o lábio tão grande. Ela então respondeu: “De lambar, de lambar!”. Depois perguntou a segunda de onde vinha o dedo enorme: “De torcer e laçar o fio!”, respondeu ela, enquanto dava algumas voltas no dedo com o fio. Finalmente ele quis saber da terceira a razão daquele pé tão inchado. “De pisar, de pisar”, respondeu ela.

[illegible]

Ao ouvir tais respostas, o rei
ordenou à rainha e às princesas que
nunca mais tocassem numa roca e assim
elas se viram livres do sofrimento.

GRIMM, Jacob e Wilhelm. Contos Maravilhosos Infantis e Domésticos - Tomo I (1812). Editora Cosac Naify. São Paulo, 2012.

1. Grife com o lápis de cor amarelo o trecho do texto que descreve as três moças fisicamente.

(Localizar informação explícita no texto).

2. Ao pensarmos nas atitudes da rainha para impedir suas filhas de fiarem, nós podemos dizer que ela é:

(A) Má.

(B) Esperta.

(C) Brava.

(D) Bondosa.

(Inferência.)

3. As princesas ficaram tristes e choraram, lamentando-se: “Se tivermos de fiar todo esse linho, teremos de ficar sentadas o dia inteiro sem poder levantar.” Mas a rainha disse: “Acalmem-se, eu vou ajudá-**las**.” A palavra grifada refere-se ao termo:

(A) As princesas.

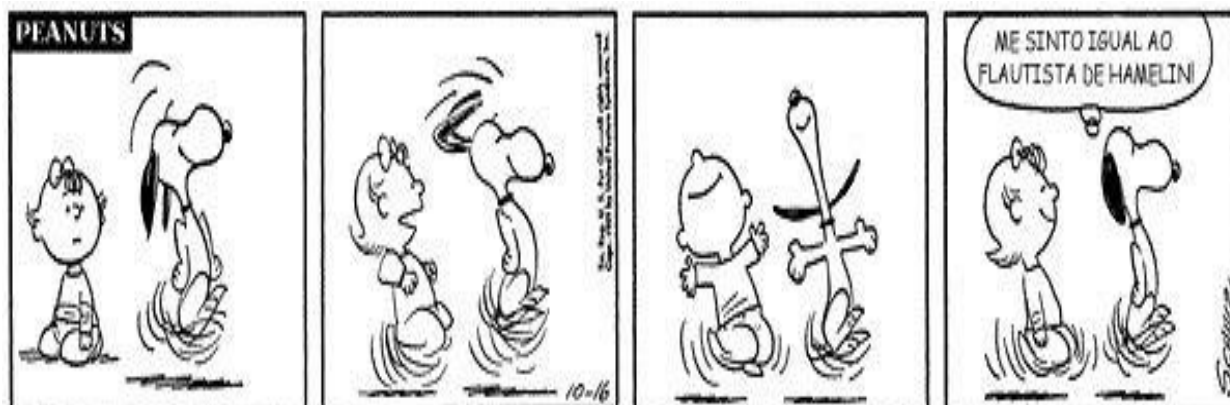
(B) As moças.

(C) O rei.

(D) As rocas.

(Perceber em textos lidos e utilizar em produções textuais os recursos coesivos (conjunções, pronomes, preposições e advérbios) para articular frases e/ou parágrafos, eliminando repetições desnecessárias.)

4. Na tirinha abaixo, o autor cita uma história famosa.



<http://tiras-snoopy.blogspot.com.br/2008/08/peanuts-1959-tira-285.html>

A expressão na face do Snoopy no quarto quadrinho expressa que ele está:

(A) Feliz.

(B) Pensativo.

(C) Ansioso.

(D) Triste.

(Inferência)

5. Observe a tirinha abaixo. No terceiro quadrinho, quando o Cascão se encontra com a menina porque ele está se vestido desta forma.



Copyright © 2000 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

7749

- (A) A menina estava usando um biquíni e o Cascão uma roupa de mergulho porque ele iria entrar na piscina.
- (B) O Cascão achou que eles iriam fazer aulas de mergulho junto.
- (C) O Cascão tem medo de água por isso foi para o encontro na piscina vestindo uma roupa de mergulho.
- (D) O Cascão pensou que a menina o havia convidado para uma festa a fantasia.

(Inferência e conexão texto-leitor)

6. Observe a propaganda abaixo. Na frase “Mês das crianças vai ser **massa!**”, a palavra em destaque significa:



<http://www.six.com.vc/wps/wp-content/uploads/2013/10/MS-Crianças-2013-Pizza-outdoor.jpg>

(A) Ruim.

(B) Entediante.

(C) Bom.

(D) Muito legal.

(Inferir significado de palavra)

infantis, inteiramente criados por ela: tanto as histórias quanto as ilustrações. Sua obra mais famosa é *A História do Pedro Coelho*, um relato das travessuras do *Peter*³⁰*Rabbit* na horta do Seu Gregório.

[...]

Fonte: www.cutedrop.com.br/.../o-coelho-nasceuasceu-no-seculo-xix-voce-conhece-petter-rabbit/ (Texto adaptado)

7. O personagem mais famoso, criado por Beatrix Potter é:

(A) uma planta.

(B) um fungo.

(C) um coelho.

(D) uma horta

(Localizar informação explícita no texto).

Leia os textos a seguir para responder a próxima questão:

TEXTO 1



<http://www.graciemag.com/pt/2012/01/jiu-jitsu-defesa-pessoal-e-o-que-isso-tem-a-ver-com-seus-filhos/>

TEXTO 2



Conceito de Bullying

Compreende todas as formas de atitudes agressivas, realizadas de forma voluntária e repetitiva, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia e realizada dentro de uma relação desigual de poder. Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência – Abrapia.

2

<http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Cartilhas/bullying.pdf>

8. Os dois textos tratam, principalmente, sobre:

(A) Futebol.

(B) Racismo.

(C) Trabalho infantil.

(D) Bullying.

(Sumarizar o tema ou o assunto principal dos textos.)

Observe a capa do gibi abaixo:



9. Quando você olha para a capa da Revista em Quadrinhos, você se lembra da história chamada:

- A) Branca de Neve.
- B) Rapunzel.
- C) Cinderela.
- D) A Bela Adormecida.

(Inferir pela imagem o nome da história ao qual ela remete)



<http://encantamentosaliteratura.blogspot.com.br/2009/05/anuncios-greenpeace.html>

10. Qual expressão definiria melhor o que a imagem do cartaz quer mostrar?

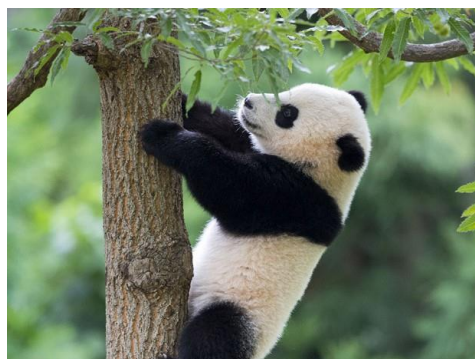
- (A) Defesa da Natureza.
- (B) Preservação da Água.
- (C) Combate ao Desmatamento.
- (D) Redução de Queimadas.

(Sumarizar o tema ou o assunto principal do texto.)

China presenteia Brasil com casal de pandas para o zoológico do Rio

**'Diplomacia do Panda' feita pela China é comum em diversos países.
Zoológico do Rio deve ser o primeiro a receber os ursos na América do Sul.**

Guilherme Brito Do G1 Rio



Panda chinês que foi presenteada aos americanos fica no Zoológico de Washington

(Foto: Pablo Martinez Monsivais/AP)

A China vai presentear o Brasil com um casal de ursos panda, que deve fazer a alegria das crianças e dos demais visitantes do Jardim Zoológico do Rio, na Quinta da Boa Vista, São Cristóvão, Zona Norte. A informação foi antecipada pela coluna do [Ancelmo Gois, no jornal "O Globo"](#). De acordo com informações da Rio Zoo nesta quarta-feira (17), a vinda dos animais é um presente do país asiático aos brasileiros pela realização dos Jogos Olímpicos de 2016. Apesar da aprovação do Zoológico e da Prefeitura do Rio, não há uma data definida para os ursos desembarcarem na cidade.

Marcus Delgado, diretor da Rio Zoo, disse que o projeto chinês de enviar ursos panda para nações amigas é comum, e que já aconteceu em várias outras regiões do mundo. No entanto, o Rio deve ser a primeira cidade da América do Sul a ser contemplada com esse gesto.

"Chegou aqui no Zoológico um representante do governo da China, querendo saber se havia possibilidade da implantação do projeto. Nós demonstramos interesse e mostramos três áreas onde os animais poderiam ficar. Depois, fizemos uma carta de intenção, que foi encaminhada aos chineses, mas ainda não temos a confirmação oficial", explicou.

Os fofos animais devem chegar ao zoológico carioca até as olimpíadas e tudo relacionado a eles será custeado pelo governo chinês - traslado, alimentação, manutenção e segurança. Ainda segundo o diretor, quando o comunicado oficial chegar será lançada a pedra fundamental para celebrar o ato diplomático.

"O próximo passo é o comunicado oficial, com as especificações técnicas, com as melhores condições para manter os ursos. A gente tem muito interesse", contou Delgado.

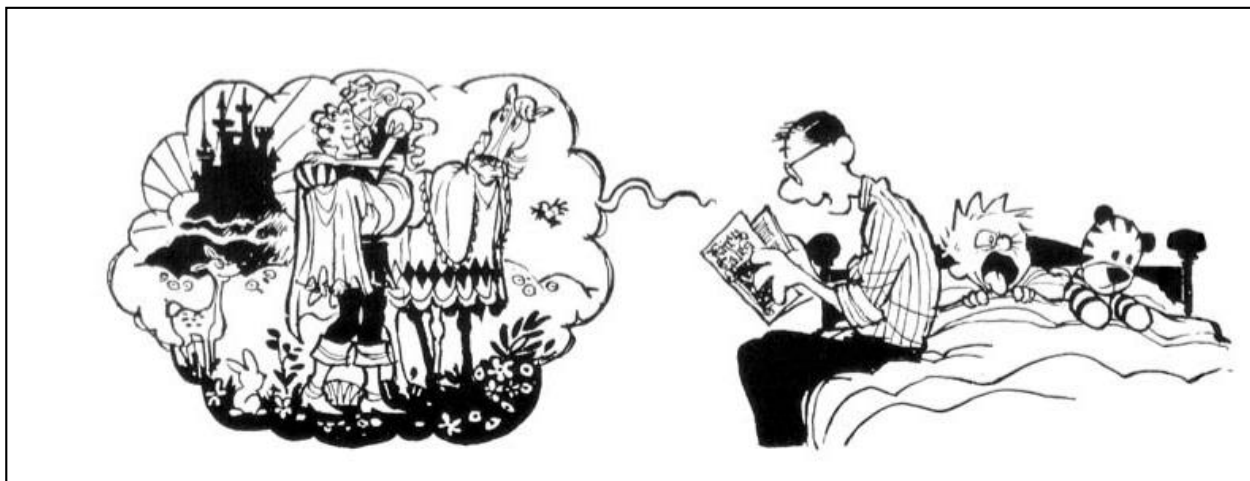
<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/17/2014/09/china-presenteia-brasil-com-casal-de-pandas-para-o-zoologico-do-rio.html>

11. No trecho “Os fofos animais devem chegar ao zoológico carioca até as olimpíadas e tudo relacionado a **eles** será custeado pelo governo chinês - traslado, alimentação, manutenção e segurança.” A palavra em destaque está relacionada a:

- (A) chineses.
- (B) pandas.
- (C) crianças.
- (D) zoológico.

Perceber em textos lidos e utilizar em produções textuais os recursos coesivos (conjunções, pronomes, preposições e advérbios) para articular frases e/ou parágrafos, eliminando repetições desnecessárias.

Observe a imagem abaixo:



12. O pai de Calvin está lendo uma história para o garoto dormir. Se lermos com atenção a ilustração podemos afirmar que:

- (A) O pai do garoto está lendo um conto de terror e o menino está gostando.
- (B) O menino não está gostando do conto de terror que o pai dele está lendo.
- (C) O menino não está gostando do conto de fadas que o pai dele está lendo.
- (D) O pai do menino está lendo um conto de fadas e o menino está gostando

(Inferir pela imagem o sentimento da personagem)