

**UNESP – Universidade Estadual Paulista  
“Júlio de Mesquita Filho”  
Faculdade de Filosofia e Ciências  
Campus de Marília**

**VANESSA BATAUS**

**LEITURA, LITERATURA INFANTIL E ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO  
CONTEXTO ESCOLAR: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS**

**Marília – SP**

**2013**

**VANESSA BATAUS**

**LEITURA, LITERATURA INFANTIL E ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO  
CONTEXTO ESCOLAR: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS**

Dissertação apresentada ao programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, para a obtenção do título de mestre em Educação (Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira).

Orientadora: Dra. Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto.

**Marília – SP**

**2013**

Bataus, Vanessa.

B3281      Leitura, literatura infantil e estratégias de leitura no contexto escolar: concepções e práticas / Vanessa Bataus. – Marília, 2013.

157 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2013.

Bibliografia: f. 149-154

Orientador: Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto

1. Literatura infanto-juvenil. 2. Leitura – Estudo e ensino. 3. Prática de ensino. I. Autor. II. Título.

CDD 372.4

**VANESSA BATAUS**

**LEITURA, LITERATURA INFANTIL E ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO  
CONTEXTO ESCOLAR: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS**

**Banca Examinadora**

---

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto  
(UNESP – FFC – Marília)

---

Prof<sup>º</sup>. Dr. Dagoberto Buim Arena  
(UNESP – FFC – Marília)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Renata Junqueira de Souza  
(UNESP – FCT – Presidente Prudente)

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por me amparar nos momentos difíceis, me dar força interior para superar as dificuldades, mostrar os caminhos nas horas incertas e me suprir em todas as minhas necessidades.

A minha família que tanto amo, pela paciência, compreensão e apoio durante todo esse percurso.

À minha mãe, amiga para todas as horas, exemplo de mãe e mulher.

Ao Léo, por todo amor e por ser um companheiro nesta jornada.

Aos meus amigos que, muitas vezes, sem poderem enxugar minhas lágrimas, choraram comigo.

À diretora da escola, parceira da pesquisa, que permitiu que esta pesquisa fosse realizada na instituição escolar que administra.

À coordenadora da escola, por ter aberto o HEC, que é de sua responsabilidade, a este trabalho.

À minha querida orientadora Cyntia, por sua orientação, sem a qual seria impossível chegar até aqui e, principalmente por acreditar em mim.

Ao professor Dagoberto, por tudo o que me ensinou desde a graduação e por aceitar ser membro desta banca.

À professora Renata, por também ter aceitado, gentilmente, ao convite para ser membro desta banca.

À professora e amiga Elieuzza, por todo o apoio durante minha formação como pedagoga.

Enfim... Agradeço a todos aqueles que participaram de forma direta ou indireta dessa minha caminhada.

Obrigada a todos!

## RESUMO

Esta pesquisa procura realizar um estudo acerca do trabalho pedagógico relacionado à literatura infantil nos anos iniciais do ensino fundamental. Tem por objetivos compreender (1) as representações da coordenadora pedagógica da escola parceira da pesquisa no que se refere às estratégias de leitura concebidas por Presley (2002) e Harvey e Goudvis (2008) e sua mediação para o trabalho de formação continuada com os professores durante o HEC e (2) a transposição didática realizada por uma professora do grupo docente da escola, em função de como ela elaborou o conceito de estratégias de leitura a partir dos encontros pedagógicos. Mediante abordagem qualitativa, a partir de pesquisa do tipo etnográfico, centrada em observação, entrevista semi-estruturada e análise documental, foi possível estabelecer paralelos entre concepções e práticas com relação à atividade literária, e, conseqüentemente, à leitura. Para a realização da pesquisa, foram observados cinco encontros dos HECs em que as estratégias de leitura foram trabalhadas e seis aulas de uma turma de 2º ano em que a professora planejou e desenvolveu as oficinas de leitura, momentos específicos em sala de aula nos quais o professor promove o ensino das estratégias atrelado à literatura infantil. A pesquisa indica que não é suficiente o professor dispor de novas metodologias que orientem sua prática pedagógica se suas concepções não lhe proporcionam as bases para pensar a leitura como compreensão, a literatura infantil como arte e não como pretexto que tenha outros objetivos que não seja a atividade literária, o aluno como um sujeito ativo diante de seu processo de aprendizagem e de compreensão, as estratégias de leitura como operações intelectuais e seu próprio papel de mediador, já que os saberes se constituem nas relações intersubjetivas e sua apropriação implica a interação com o parceiro mais experiente portador desses saberes.

**Palavras-chave:** Literatura Infantil. Leitura e humanização. Concepções e práticas. Estratégias de Leitura.

## ABSTRACT

This research seeks to conduct a study on the educational work related to children's literature in the early years of elementary school. It aims to understand (1) the representation of pedagogical coordinator of the partner school of research in relation to reading strategies designed by Presley (2002) and Harvey and Goudvis (2008) and its mediation to work continuing education with teachers during the HEC and (2) the didactic transposition performed by a teacher on the school, depending on how she developed the concept of reading strategies from educational meetings. Through qualitative approach, based on ethnographic research, focusing on observation, semi-structured interviews and documentary analysis, could draw parallels between concepts and practices with respect to literary activity, and hence the reading. To perform the study, we observed five meetings of HECs in which reading strategies were worked and six classes of 2nd year in which the teacher has planned and developed the reading workshops, specific moments in the classroom where the teacher promotes teaching strategies tied to children's literature. Research indicates that teachers have no use of new methodologies that guide their teaching practice if his views did not provide the basis for thinking like reading comprehension, children's literature as art and not as a pretext that has other goals than the activity literary, the student as an active subject in front of his process of learning and understanding, reading strategies as intellectual operations and its own role as a mediator, since they constitute knowledge in interpersonal relations and their appropriation involves interaction with partner savvy bearer of this knowledge.

**Keywords:** Children's Literature. Reading and humanization. Concepts and practices. Reading Strategies.

**LISTA DE QUADROS**

<b>Quadro 1</b> – Distribuição dos alunos por ano/série.....	24
<b>Quadro 2</b> – Grau de escolaridade dos pais.....	26
<b>Quadro 3</b> – Identificação dos alunos participantes da pesquisa.....	28
<b>Quadro 4</b> – Interpretação da história <i>O Grúfalo</i> .....	106

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Capa do livro <i>O duende da ponte</i> .....	37
<b>Figura 2:</b> Capa do livro <i>Peter Pan</i> .....	37
<b>Figura 3:</b> A leitura na escola.....	69
<b>Figura 4:</b> A leitura: progressão em três etapas.....	70
<b>Figura 5:</b> Estratégia de visualização.....	77
<b>Figura 6:</b> Capa do livro <i>Rua Jardim, 75</i> .....	78
<b>Figura 7:</b> Capa do livro <i>O Grúfalo</i> .....	79
<b>Figura 8:</b> Descrição do personagem Grúfalo, páginas 08, 12 e 16.....	79
<b>Figura 9:</b> Quadro-âncora para visualização.....	80
<b>Figura 10:</b> Quadro-síntese para visualização.....	80
<b>Figura 11:</b> Conexões 1.....	82
<b>Figura 12:</b> Conexões 2.....	82
<b>Figura 13:</b> Capa do livro <i>Alguns medos e seus segredos</i> .....	83
<b>Figura 14:</b> Passo sobre instrução explícita.....	85
<b>Figura 15:</b> Capa do livro <i>Tenho medo mas dou um jeito</i> .....	99
<b>Figura 16:</b> Ilustração do aluno A-3 sobre <i>O Grúfalo</i> .....	131
<b>Figura 17:</b> Ilustração do aluno A-9 sobre <i>O Grúfalo</i> .....	131
<b>Figura 18:</b> Capa do livro <i>Um porco vem morar aqui</i> .....	133

## ANEXOS

<b>ANEXO A</b> – Capa do livro <i>O caso da lagarta que tomou chá de sumiço</i> e resumo da história.....	155
<b>ANEXO B</b> – Capa do livro <i>Balela</i> e resumo da história.....	155
<b>ANEXO C</b> – Capa do livro <i>A menina que vivia perdendo</i> e resumo da história.....	156
<b>ANEXO D</b> – Capa do livro <i>Que história é essa?</i> e resumo da história.....	156
<b>ANEXO E</b> – Capa do livro <i>Cena de rua</i> e resumo da história.....	157
<b>ANEXO F</b> – Capa do livro <i>O monstruoso segredo de Lili</i> e resumo da história.....	157

*“Um livro não é apenas aquilo que está escrito dentro dele, mas também a leitura que o leitor faz desse texto. Os dois processos são ideológicos. Os dois pressupõem uma determinada visão de mundo. Para que o livro tenha um potencial rico, com muitas significações, é necessário que seja cuidado, tenha qualidades estéticas, seja um exemplo de criação original e não estereotipada. Mas, para que esse livro possa manifestar esse seu potencial, torná-lo real, é indispensável que encontre um leitor generoso que possa fazê-lo dialogar com muitas outras obras, com visões de mundo enriquecidas pela pluralidade e pela aceitação democrática da diferença. Somente dessa maneira o livro deixará de ser ponto de chegada para se transformar num ponto de partida permanente para outras leituras - de texto e de mundo”.*

Ana Maria Machado

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>PRIMEIRA PARTE – O CONTEXTO DA PESQUISA: PERCURSO, SUJEITOS, TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS.....</b>	<b>19</b>
1.1 A metodologia.....	22
1.2 A unidade escolar: o contexto da pesquisa.....	24
1.3 Os sujeitos da pesquisa.....	28
1.4 A geração dos dados.....	31
1.4.1 A observação e o registro.....	21
1.4.2 A entrevista semiestruturada.....	35
1.4.3 A análise documental.....	39
1.5 Análise dos dados.....	40
<b>SEGUNDA PARTE – CONCEPÇÕES, PRÁTICAS, ESPAÇOS E PERCURSOS DE LEITURA.....</b>	<b>43</b>
2.1 Da leitura decodificada à leitura como atribuição de sentidos: práticas históricas.	44
2.2 Leitura, literatura infantil e estratégias de leitura: em foco a formação dos professores.....	59
2.3 A literatura infantil como objeto da cultura humana e sua leitura como prática cultural.....	94
2.4 A professora como mediadora de leitura e a formação de leitores.....	121
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>145</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>149</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>155</b>

## **INTRODUÇÃO**

Ler para mim, sempre significou abrir todas as comportas para entender o mundo através dos olhos dos autores e da vivência das personagens... Ler foi sempre maravilha, gostosura, necessidade primária e básica, prazer insubstituível... E continua, lindamente, sendo exatamente isso! (ABRAMOVICH, 1995, p. 14).

Além de sempre ter gostado muito de ler livros literários, os estudos que a Universidade me proporcionou fizeram-me refletir acerca dos benefícios que a literatura infantil propicia para a formação do leitor. Assim, a presente pesquisa teve origem em minhas inquietações sobre a circulação (ou não circulação) de livros literários na escola e sua utilização, em sala de aula, atrelada ao ensino e a práticas de leitura. Por meio de minhas observações nos estágios curriculares em minha graduação de pedagogia e nos estágios remunerados, foi possível perceber a pouca circulação do livro literário, muitos dos quais de ótima qualidade trancafiados em armários, desconsiderando-se todas as possíveis contribuições da atividade literária na formação do leitor mirim.

Ademais, por meio de estudos já realizados sobre literatura infantil, que resultaram em um texto monográfico (BATAUS; CAMILO, 2005) e em meu Trabalho de Conclusão de Curso (BATAUS, 2009), em que realizei um “estado da arte” acerca das pesquisas sobre literatura infantil, apresentadas no Congresso de Leitura do Brasil-COLE, pude constatar que há uma produção muito interessante em relação ao tema, evidenciando a importância das obras literárias para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Entretanto, o crescimento quantitativo e qualitativo de pesquisas em relação à literatura infantil, ou seja, o significativo crescimento numérico e a diversidade de enfoques parecem não conseguir afetar as práticas no interior das escolas no que diz respeito à leitura e ao uso do texto literário, já que o contato da criança com sua língua materna, tanto em escolas de educação infantil quanto de ensino fundamental, se dá, muitas vezes, de forma artificial e mecânica e continua a ser pautado no ensino de letras, palavras e frases descontextualizadas e sem significado algum para a criança, o que nada tem a ver com a leitura como um processo de compreensão. Desconsidera-se, nesse processo, a relevância do livro literário ou utiliza-se a literatura como pretexto para ensinar conteúdos diversos, perdendo de vista a formação do leitor literário. Assim, o desenvolvimento da leitura se torna defasado, desinteressante, e foge a um de seus papéis principais, o de formar e construir o pensamento crítico, pelo qual o leitor poderá intervir no seu contexto e usufruir de um universo plurissignificativo que os textos oferecem.

Neste sentido, diante das muitas definições e controvérsias que permeiam a natureza e a função da literatura infantil, principalmente quando esta é pensada no contexto escolar, é preciso questionar como a leitura e as obras literárias estão sendo concebidas e trabalhadas na escola, já que as práticas de leitura são, muitas vezes, baseadas na língua como código e não como interação entre os sujeitos, forma de comunicação, enunciação (BAKHTIN, 2003) e, portanto, não são capazes de formar leitores competentes.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais definem o leitor competente como alguém capaz de compreender integralmente aquilo que lê, ultrapassando o nível explícito a ponto de identificar elementos implícitos. Além disso, o leitor precisa aprender a estabelecer relações entre os textos que lê e outros já conhecidos, atribuindo-lhes sentidos e ainda justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos (BRASIL, 2001, p. 54). Entretanto, no que diz respeito ao trabalho com a leitura em sala de aula, desconsidera-se não apenas o ato de ler como um processo de atribuição de sentido, do qual participam tanto o texto, sua forma e seu conteúdo, quanto o leitor, suas expectativas e seus conhecimentos prévios, como também o fato de que o texto literário não deve ser utilizado, por exemplo, como pretexto para ensinar gramática (SOARES, 2001), o que continua ocorrendo, apesar de haver um aparente consenso entre educadores sobre a importância da literatura infantil no processo de apropriação da leitura pelos alunos.

Diante disso, é possível fazer alguns questionamentos, no que concerne ao trabalho com a leitura em sala de aula, que estão relacionados à formação inicial e continuada de professores: há despreparo docente para abordar o texto literário em sala de aula? Há falta de uma proposta metodológica que o embase? Ausência de domínio sobre questões referentes à leitura? Ressalta-se aqui a questão da formação docente como um dos principais entraves a uma prática educativa de qualidade, especialmente no que se refere ao ensino da leitura, uma vez que este ensino e, particularmente, a importância da literatura na formação pessoal e intelectual do ser humano, encontram pouco espaço nos programas de formação inicial e continuada. Além disso, “a desqualificação profissional do professor é notória, porque os cursos de formação não vêm acompanhando as mudanças” (LIBÂNEO, 1999, p. 49).

É preciso considerar que as atividades com relação ao livro literário propostas pelos professores são permeadas por suas concepções de leitura e literatura infantil, que foram construídas mediante suas vivências pessoais, mas também por intermédio de sua

formação docente, e influenciam a construção do sentido, pela criança, sobre o ato de ler.

Sendo assim, se o professor não concebe a literatura infantil “(...) como objeto que provoca emoções, dá prazer ou diverte e, acima de tudo, modifica a consciência do mundo de seu leitor (...)” (COELHO, 2000, p.46), vai didatizá-la, descaracterizando-a e afastando-a do leitor, podendo tirar seu encantamento, tornando-a objeto para adornar outros aprendizados e fazer com que o aluno encare a leitura da literatura infantil e as “atividades” que se lhe seguem apenas como mais uma tarefa exigida pela escola, sem que ele experimente toda a força humanizadora da literatura.

Temos visto que, apesar dos investimentos em programas de fomento à leitura, como o Programa Nacional de Biblioteca na Escola – PNBE, do Ministério da Educação, muitas escolas não conseguem formar leitores qualitativamente melhores. Ao considerar os apontamentos, por parte de avaliações nacionais e internacionais, como por exemplo, o PISA (Programa Internacional para Avaliação de Estudantes), referentes aos baixos índices de compreensão, reflexão e interpretação dos alunos brasileiros, é visível a necessidade de uma reflexão fundamental na tentativa de entender e reconceituar o que é leitura e também literatura para, então, superar falsas noções que são utilizadas como referências à ação educativa.

É possível supor que tanto as escolas de educação infantil quanto as de ensino fundamental possuem um acervo, ainda que limitado, de livros literários, uma vez que o PNBE faz a distribuição de obras de literatura às escolas de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos das redes municipais, estaduais, federais e do Distrito Federal. Portanto, a falta de livros literários na escola não parece ser o motivo principal de muitos professores não ofertarem à criança obras literárias de boa qualidade e de promoverem um ensino significativo de leitura.

A leitura, por não se constituir como uma prática espontânea, natural, uma aptidão inata do sujeito, deve ser conteúdo escolar, visto que “[...] o papel da educação é garantir a criação de aptidões que são inicialmente externas aos indivíduos e que estão dadas como possibilidades nos objetos materiais e intelectuais da cultura” (MELLO, 2000, p. 140), processo no qual o professor deve ser o mediador entre seus alunos e o conhecimento historicamente acumulado e, especificamente no caso da apropriação da leitura pela criança, a literatura infantil é um objeto cultural capaz de enriquecer essa aprendizagem.

Assim, o objetivo inicial desta pesquisa era observar a circulação dos livros literários em uma escola de ensino fundamental da cidade de Marília e analisar a utilização desses livros em sala de aula. Porém, esse objetivo foi se lapidando devido às mudanças ocorridas em minha vida (como estudante e profissional da educação).

A primeira mudança nos objetivos deste estudo justifica-se pelo fato de esta pesquisadora, a partir dos novos estudos, entender que o leitor é ativo ao olhar para os textos e perguntar pelos sentidos deles, ao conhecer-se e compreender-se pelos textos, ao fazer suas inferências e estabelecer conexões a partir de suas experiências de vida e de leituras anteriores, ampliando seu horizonte de compreensão. Nessa interação entre autor-texto-leitor é instaurado o espaço de discursividade.

Outro fator determinante para que a pesquisa tivesse os objetivos novamente repensados foi o ingresso em meu cargo atual de professora da rede municipal de Marília, impossibilitando a continuidade da geração de dados que eu já havia iniciado.

Portanto, o objetivo da presente pesquisa deteve-se em compreender (1) as representações da coordenadora pedagógica da escola parceira da pesquisa no que se refere às estratégias de leitura concebidas por Presley (2002) e Harvey e Goudvis (2008) e sua mediação para o trabalho de formação continuada com os professores durante o HEC<sup>1</sup> e (2) a transposição didática realizada por uma professora do grupo docente da escola, em função de como ela elaborou o conceito de estratégias de leitura a partir dos encontros pedagógicos.

De acordo com Pressley (2002) e Harvey e Goudvis (2008), são sete as habilidades ou estratégias no ato de ler: o *conhecimento prévio*, que é o momento em que o leitor ativa conhecimentos (de mundo, linguísticos e textuais) que já possui em relação ao que está sendo lido; a *conexão*, que permite à criança ativar seu conhecimento prévio, fazendo conexões com aquilo que está lendo; a *inferência*, compreendida como a conclusão ou interpretação de uma informação que não está explícita no texto; a *visualização*, que permite a criação de imagens pessoais, mantendo a atenção do leitor e permitindo que a leitura se torne significativa; as *perguntas ao texto*, que podem ser respondidas no decorrer da leitura com base no texto ou com o

---

<sup>1</sup> O Horário de Estudo Coletivo concretiza-se em encontros semanais, chamados HECs, nos quais se reúnem todos os professores de uma unidade escolar, que deles participam em período contrário ao que lecionam, na proposição de aprofundamento teórico-metodológico, diante das partilhas de seus integrantes. No Ensino Fundamental, para aqueles que trabalham em seus anos iniciais, esses encontros ocorrem em todas as escolas da rede municipal de ensino de Marília.

conhecimento do próprio leitor; a *sumarização*, que parte do pressuposto de que é preciso sintetizar aquilo que se lê e, por fim, a estratégia de *síntese*, que ocorre quando se articula o que se leu com as próprias impressões pessoais, reconstruindo o texto, elencando as informações essenciais e modelando-as com o conhecimento próprio.

Inicialmente, foi realizado um levantamento e estudo bibliográfico, em que busquei bases teóricas para as discussões acerca dos temas centrais da pesquisa: leitura, literatura infantil e estratégias de leitura e a partir de uma pesquisa do tipo etnográfico, centrada em observação, entrevista semiestruturada e análise documental, foi possível estabelecer paralelos entre concepções e práticas com relação à atividade literária, e, conseqüentemente, à leitura.

Tendo em vista os objetivos da pesquisa, os estudos teóricos e os dados gerados, organizei o trabalho em duas partes. Na primeira, intitulada *O contexto da pesquisa: percurso, sujeitos, técnicas e procedimentos*, apresento todo o desenvolvimento, que inclui a metodologia, a caracterização da unidade escolar lócus da pesquisa, dos sujeitos participantes e as técnicas utilizadas para a geração e análise dos dados.

Na segunda parte da dissertação, *Concepções, práticas, espaços e percursos de leitura*, busquei entrelaçar a teoria que deu base a este estudo aos dados gerados no decorrer da pesquisa, analisando-os à luz de autores como Bakhtin (1995, 2003), Chartier (1999), Cavallo e Chartier (2002), Arena (2003, 2007, 2008, 2009, 2010), Bajard (2005, 2006), Smith (2003), Vigotski (1991, 2000), dentre outros.

Desse modo, o foco recaiu sobre quatro núcleos de análise, que separei didaticamente. A pretensão não é fragmentar, mas organizar o trabalho de modo a tratar os dados adequada e cientificamente, olhando-os não em sua superfície, mas procurando compreender a essência dos indícios e pistas que ali se manifestam, principalmente porque os temas centrais aqui tratados (leitura, literatura infantil e estratégias de leitura) são intrinsecamente ligados. Assim, apresento a segunda parte em quatro tópicos: (1) *Da leitura decodificada à leitura como atribuição de sentidos: práticas históricas*; (2) *Leitura, literatura infantil e estratégias de leitura: em foco a formação dos professores*; (3) *A literatura infantil como objeto da cultura humana e sua leitura como prática cultural* e (4) *A professora como mediadora de leitura e a formação de leitores*.

Ao retomar práticas históricas relacionadas ao ensino e práticas de leitura, busco evidenciar que antigas concepções e práticas ainda permeiam nosso contexto educacional, o que resulta na formação de crianças que sabem decodificar o escrito, porém não atribuem sentido à leitura, não sabem dialogar com o texto, trazer o seu

conhecimento prévio, compreendendo o que lê. Neste tópico, apresento dados que mostram como a concepção e o ensino do ato de ler pelo professor influencia a formação leitora do aluno.

No segundo tópico, ao discorrer sobre leitura, literatura infantil, estratégias de leitura, aqui já brevemente apresentadas, e a formação dos professores, procuro conceituar as estratégias de leitura apresentadas pelas autoras Girotto e Souza (2010) que, baseadas em Presley (2002) e Harvey e Goudvis (2008), escreveram o capítulo “Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem” (Girotto; Souza, 2010) do livro “Ler e compreender: estratégias de leitura” (Souza, et all, 2010) e a importância dessas estratégias para o ato de ler como compreensão, discutindo como essas estratégias foram apresentadas às professoras da unidade escolar, parceiras da pesquisa, pela coordenadora pedagógica, possibilitando inferir representações tanto da coordenadora como do grupo docente sobre as estratégias em foco.

Acerca da literatura infantil como objeto da cultura humana e sua leitura como prática cultural, discutirei a função e as especificidades desse gênero e o modo como ele é geralmente utilizado na escola, evidenciando, mediante os dados gerados, que nem sempre a obra literária é concebida e utilizada como objeto estético e de fruição, de maneira que seu uso se pautar no fim social para o qual foi criada, e não como pretexto para ensinar determinados conteúdos pedagógicos e até mesmo morais, em detrimento da atividade literária, que envolve o diálogo da criança com o texto (escrito e imagético), amplia sua possibilidade de imaginar, de questionar (o próprio texto e o que a cerca) e de relacionar as histórias que lê/ouve com acontecimentos de sua própria vida. A partir dos dados, também foi possível evidenciar a falta de clareza dos professores sobre o que realmente é um livro de literatura, o que resultou, por exemplo, na leitura de um livro paradidático, tido como literário.

Analisar a prática da professora relacionada à leitura e, especificamente, à leitura literária, atrelada às estratégias de leitura em questão, observando como ela se constitui como mediadora da leitura de seus alunos e como utiliza a literatura infantil em sala de aula é o foco desse último item, em que busquei identificar, mediante os dados gerados, indícios de suas concepções sobre leitura e literatura infantil, evidenciando o modo como ocorreu a vinculação do trabalho acerca dessas estratégias de leitura nos HECs, ao desenvolvimento e à mediação de atividades de leitura literária em sala de aula.

Por fim, apresento as conclusões, fazendo uma retomada dos pontos principais deste trabalho, trazendo os apontamentos finais com relação aos resultados encontrados e à discussão realizada ao longo do estudo.

Expostos a justificativa, a problematização, os objetivos e a estruturação do trabalho, apresento a seguir a primeira parte do estudo.

PRIMEIRA PARTE – O CONTEXTO DA PESQUISA: PERCURSO, SUJEITOS,  
TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS

O ensino-aprendizagem mais profundo e renovador é o investigativo, forjado e renovado pelo processo de pesquisa. O caminho da pesquisa é um caminho sem retorno, é um doce “vício”; quem o experimenta não volta mais ao ensino-aprendizagem doutrinário, à fórmula final e misteriosa, ao produto acabado e revelado. “Viciado” no ensino-aprendizagem investigativo e autônomo, nos processos metodológicos criativos, o estudioso tudo quer experimentar, tudo indaga, sobre tudo questiona. (NOSELLA, 2000, p.03).

Pesquisar acerca das concepções de professores em relação à leitura e à literatura infantil e suas representações acerca de uma nova metodologia para o trabalho com a leitura mediante a observação de suas práticas não se constituiu uma tarefa fácil, visto a complexidade do tema abordado; também não foi fácil fazer a pesquisa com as crianças, na tentativa de entender os impactos das práticas pedagógicas relacionadas à leitura para a sua formação como leitoras, uma vez que:

Descobrir – intelectualmente, fisicamente e emocionalmente – é extremamente difícil quando se trata das crianças. A distância física, social, cognitiva e política entre o adulto e a criança tornam essa relação muito diferente das relações entre adultos. Na investigação com crianças nunca nos tornamos crianças, mantemo-nos sempre como um “outro” bem definido e prontamente identificável. (GRAUE ; WALSH, 2003, p. 10).

Entretanto, penso ser um tema pertinente, ainda que complexo e carregado de armadilhas, se considerarmos que o aprendizado e as práticas de leitura e o uso da literatura infantil devem se configurar como atividades humanizadoras para as crianças, e, desse ponto de vista, a humanização para, com e pela leitura literária se torna possível, ou não, dependendo das concepções sobre o ato de ler que permeiam a prática docente.

Diante da assertiva de que o aluno só se torna um leitor e, especificamente um leitor literário, se tem acesso às obras literárias, o objetivo inicial desta pesquisa, como já exposto brevemente na introdução, era observar a circulação dos livros literários em uma escola de ensino fundamental da cidade de Marília e analisar a utilização desses livros em sala de aula. Entretanto, ao ingressar no mestrado e passar a integrar o grupo de pesquisa PROLEAO: “Processos de leitura e escrita: apropriação e objetivação” iniciei os estudos acerca de uma abordagem alternativa para o trabalho com a leitura, uma metodologia calcada no ensino de estratégias de leitura, com a qual me identifiquei. Assim, decidi incluir o conjunto de tais estratégias como um dos focos da pesquisa. Estabeleci, então, novo objetivo para meu projeto científico, que consistia em realizar um estudo comparativo acerca do trabalho pedagógico de duas professoras relacionado à literatura infantil, sendo que uma delas tinha como base metodológica as estratégias de leitura e partilhava da mesma concepção de Girotto e Souza (2010), cujos

estudos denominam de *Oficina de leitura* momentos específicos em sala de aula em que o docente planeja o ensino das estratégias de leitura, como uma adequada mediação pedagógica no processo da apropriação da leitura literária pelos alunos, de modo a formar leitores autônomos e experientes.

Entretanto, em meio à geração dos dados, fui convocada no concurso público municipal da cidade de Marília como professora de EMEF<sup>2</sup>, e assumi uma turma de 4º ano no período da tarde. Assim, tornou-se impossível dar continuidade à geração dos dados, uma vez que a turma em que a pesquisa já tinha sido iniciada era também do período da tarde.

Nessa época, a coordenadora pedagógica da escola onde comecei a trabalhar adquiriu o livro “*Ler e compreender: estratégias de leitura*” (SOUZA et all, 2010). Sentindo-se motivada, propôs à equipe escolar o estudo da obra, diante das próprias necessidades da unidade educacional. Dois foram os motivos deflagradores da atividade proposta: primeiro, segundo ela, era preciso refletir sobre o modo como as professoras conduziam as atividades de leitura em sala de aula e, segundo, o Projeto Educativo da escola previa o estudo, por parte dos professores, de estratégias de leitura e sua presença na prática pedagógica relacionada à leitura. As estratégias previstas no Projeto consistiam em “antecipação, inferências, confirmação, seleção, sumarização e síntese” (PROJETO EDUCATIVO, 2011), porém, apesar destas nomenclaturas de estratégias de leitura terem sido retiradas dos PCNs, eles não eram citados como referência que possivelmente deu base para a elaboração dos objetivos relacionados à leitura e, especificamente, às estratégias de leitura mencionadas.

Dessa forma, os objetivos da pesquisa novamente mudaram e resultaram nos objetivos já apresentados na introdução. Norteada por eles, passei então a observar os encontros do HEC da escola em que lecionava, cuja coordenadora formulou alguns desses encontros, no segundo semestre do ano letivo de 2011, baseando-se no capítulo intitulado *Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que leem* (GIROTTO e SOUZA, 2010), com o intuito de as professoras implementarem tais estratégias em suas salas de aula, utilizando como material de leitura o livro literário. Também observei a vinculação desse trabalho realizado no HEC ao desenvolvimento e à mediação de atividades de leitura literária em sala de aula. Durante as observações, não somente tentei compreender quais possibilidades reais são ofertadas para a

---

<sup>2</sup> Escola Municipal de Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

formação de crianças leitoras, como, para entender tais possibilidades, precisei debruçar-me sobre “o que, como, quando e onde” tem sido oferecido, em termos de qualidade de interlocução, aos professores, ‘aquilo’ que pudesse respaldar sua prática relacionada à leitura, literatura infantil e estratégias de leitura; e, ainda, busquei entender como professoras e seus alunos vinham vivenciando o acesso e a mediação à leitura literária e de que modo as professoras se posicionavam, diante de uma nova proposta de trabalho com a leitura, colocando-a em prática.

Para isso, fez-se necessário a escolha de uma abordagem metodológica adequada e coerente ao objetivo da pesquisa que permitisse a sua realização. Neste sentido, busco evidenciar, a seguir, os pressupostos metodológicos que deram subsídio para o presente estudo.

### **1.1 A metodologia**

A metodologia de uma pesquisa é o instrumento pelo qual a investigação do problema proposto é viabilizada, a fim de que os objetivos traçados sejam atingidos. Para as autoras Lüdke e André (1986), o que vai determinar a escolha da metodologia é exatamente a natureza do problema. Mediante os objetivos e finalidades deste estudo, do ponto de vista da abordagem, optamos por realizar uma pesquisa qualitativa, uma vez que esse tipo de pesquisa:

[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é o objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos (MINAYO, 2011a, p. 21).

Portanto, a realização de uma pesquisa qualitativa se tornou um desafio para esta pesquisadora, na medida em que, ao eleger essa abordagem metodológica, trabalhamos com dados que não podem ser quantificados, mas sim interpretados. Ao se referir à análise dos dados na pesquisa qualitativa, André (1999, p.44) afirma:

O processo de análise dos dados qualitativos é extremamente complexo, envolvendo procedimentos e decisões que não se limitam a um conjunto de regras a serem seguidas. O que existem são algumas indicações e sugestões muito calcadas na própria experiência do pesquisador e que servem como possíveis caminhos na determinação dos procedimentos de análise.

O enfoque de pesquisa qualitativa, aqui eleito, foi a do tipo etnográfico, uma vez que esse tipo de pesquisa busca ir muito além da simples descrição de fatos, busca a interpretação e compreensão dos dados gerados acerca do grupo pesquisado mediante as falas e os comportamentos dos sujeitos envolvidos na pesquisa, pois, de nada adiantaria, apenas, a reprodução do real, é preciso buscar a sua compreensão. Por isso, penso que a pesquisa do tipo etnográfica foi a opção metodológica mais adequada para atender aos objetivos da pesquisa, ou seja, compreender concepções sobre leitura e literatura infantil mediante falas, comportamentos e práticas e a influência dessas práticas na formação do leitor mirim.

Ao considerar que a pesquisa do tipo etnográfico se preocupa em não apenas descrever, mas “[...] encontrar os princípios subjacentes aos fenômenos estudados [...]” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 16), é preciso enfatizar que tanto a fala dos sujeitos pesquisados quanto a do pesquisador é construída a partir de um determinado horizonte de interpretação da realidade, de uma relação que influencia e até mesmo determina os achados e as considerações da pesquisa, ou seja, as discussões suscitadas no presente estudo são interpretações desta pesquisadora sobre a realidade observada, uma vez que:

Os sujeitos/objetos de investigação [...] fazem parte de uma relação de intersubjetividade, de interação social com o pesquisador, daí resultando num produto compreensivo que não é a realidade concreta, e sim uma descoberta construída com todas as disposições em mãos do investigador: suas hipóteses e pressupostos teóricos, seu quadro conceitual e metodológico, suas interações, suas entrevistas e observações, suas inter-relações com os colegas de trabalho. (MINAYO, 2011b, p. 63).

Segundo Lüdke e André (1986, p. 13), o interesse pela pesquisa etnográfica na área educacional começou no início da década de 70. Até então, a etnografia era uma técnica de pesquisa quase que exclusivamente usada por antropólogos e sociólogos. Enquanto a etnografia possui amplo interesse na descrição da cultura de um grupo social, a preocupação dos estudiosos da educação é com o processo educativo pelo qual passa esse grupo. Neste sentido, cabe ressaltar o entendimento das autoras já citadas de que é preciso fazer uma diferenciação de enfoques nessas duas áreas, pois alguns pesquisadores da área de educação não cumprem determinados requisitos da etnografia, como, por exemplo, permanecer uma longa temporada em campo para poder estabelecer o contato, uma vez que na pesquisa etnográfica em educação, o pesquisador é quem determina seu tempo de permanência no grupo pesquisado, analisando quanto tempo será necessário para gerar dados pertinentes à sua análise, de modo que ele atinja os objetivos traçados para o estudo. O que se tem feito, segundo André (1995, p. 28) “[...]”

é uma adaptação da etnografia à educação [...]” e este fato leva-nos à compreensão de que, na educação, se faz estudos do tipo etnográfico. Daí a utilização da expressão “pesquisa do tipo etnográfico” e não o emprego do termo etnografia ou pesquisa etnográfica para explicitar a metodologia da presente pesquisa, uma vez que foi necessária a adaptação dos pressupostos desse tipo de metodologia, em decorrência das mudanças em relação aos objetivos traçados, como, por exemplo, o próprio tempo de permanência do pesquisador em campo que, no caso desta pesquisadora, foi de três meses, o que seria considerado um curto espaço de tempo em uma pesquisa nos moldes da etnografia propriamente dita.

Expostos os objetivos da pesquisa e a abordagem metodológica que lhe dá suporte, é preciso, agora, explicitar o contexto em que a pesquisa foi realizada, relevante para compreendermos “de onde falam” os sujeitos da pesquisa e em que realidade ela esteve inserida.

## 1.2 A unidade escolar: o contexto da pesquisa

O que é um contexto? Um contexto é um espaço e um tempo cultural e historicamente situado, um aqui e agora específico. É o elo de união entre as categorias analíticas dos acontecimentos macro-sociais e micro-sociais. O contexto é o mundo apreendido através da interação e o quadro de referência mais imediato para atores mutuamente envolvidos. O contexto pode ser visto como uma arena, delimitada por uma situação e um tempo, onde se desenrola a atividade humana. É uma unidade de cultura. (GRAUE; WALSH, 2003, p. 25).

A escola onde o estudo foi realizado, a “arena” da pesquisa, é uma escola Municipal de Ensino Fundamental – EMEF – criada no ano 2000. Em 2011, ano em que ocorreu a pesquisa, a escola possuía 27 turmas, num total de 659 alunos matriculados entre o período da manhã e o período da tarde, como mostra a tabela abaixo:

**Quadro 1** – Distribuição dos alunos por ano/série.

Turmas	Manhã	Tarde	Total
1º Ano	2 salas 45 alunos	3 salas 81 alunos	5 salas 126 alunos
2º Ano	3 salas 65 alunos	3 salas 78 alunos	6 salas 143 alunos

3º Ano	2 salas 45 alunos	2 salas 45 alunos	4 salas 91 alunos
4º Ano	3 salas 72 alunos	3 salas 76 alunos	6 salas 151 alunos
4ª Série <sup>3</sup>	3 salas 76 alunos	3 salas 72 alunos	6 salas 148 alunos

**Fonte:** Projeto Educativo, 2011.

A instituição escolar possui quinze salas de aula, um laboratório de informática, uma secretaria, uma sala de direção, uma sala de coordenação pedagógica, uma sala de professores, uma biblioteca, uma cozinha, um refeitório grande, um depósito de material didático, dois depósitos de material de limpeza, dois banheiros masculinos e dois femininos com oito boxes cada, um banheiro para professores, que fica na sala dos professores e um para funcionários com dois boxes cada. Na área externa há uma quadra coberta com arquibancada e um quiosque, ou seja, a estrutura física da escola, que segue o padrão da maioria das escolas da rede municipal, oferece condições favoráveis ao desenvolvimento das atividades pedagógicas.

A biblioteca da escola (que divide espaço com a sala de vídeo), na qual a visitação e o empréstimo de livros são semanais, tem um espaço bem amplo e iluminado, possui duas grandes estantes que contêm desde os livros literários até jogos de xadrez. Há seis jogos de mesas redondas com seis cadeiras cada e um tapete com almofadões. O acervo da biblioteca é dividido por ano/série e etiquetado com cores diversas. Assim, para cada ano há uma cor correspondente e a orientação para os alunos é de que peguem sempre um livro com a etiqueta que representa o seu ano/série.

Pensando nas possibilidades de leitura dos alunos, estas se tornam reduzidas, na medida em que um aluno do 2º ano, por exemplo, não pode escolher um livro cuja cor de sua etiqueta foi destinada aos alunos do 4º ano e vice-versa. Além disso, quem decidiu que determinado livro pode ser lido apenas por crianças de uma faixa etária e não de outra foram estagiárias que trabalhavam na escola, o que nos permite questionar: de quais subsídios (teóricos e práticos) essas estagiárias dispunham para fazer essa seleção de livros baseando-se no quesito idade/série? Não seria o aluno capaz de escolher a leitura que mais lhe agradasse ou que respondesse à sua necessidade de leitor

---

<sup>3</sup> Atual 5º ano, visto que em 2011 ainda vigorava o termo “série” para o último ano do primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

(principalmente se considerarmos que as escolhas de leitura fazem parte desse processo de formação do leitor)?

Quanto aos recursos humanos, a escola conta com uma diretora, uma auxiliar de direção e duas coordenadoras pedagógicas, pois, devido à quantidade de turmas que a escola possui, faz-se necessário que haja uma divisão de trabalho entre as duas, ficando uma responsável pelo 1º, 2º e 3º ano e a outra pelo 4º ano e pela 4ª série. O corpo docente é formado por trinta e quatro professores, quatro professores afastados e dois em dedicação parcial<sup>4</sup>. Há dois auxiliares de escrita, nove auxiliares de serviços gerais, dois atendentes de escola, três funcionários em dedicação parcial e um funcionário em afastamento.

Com relação ao bairro em que a escola está inserida, encontram-se, em seu Projeto Educativo, as seguintes informações:

O bairro possui dez mil habitantes, é todo asfaltado, com rede de água e esgoto completa. A maioria das casas é própria, reformada, apresentando-se bem diferente das poucas que conservam seu aspecto original. A comunidade possui três supermercados grandes, vários mini-mercados, bares, farmácias, postos de gasolina, lojas em geral, [...]. No que diz respeito às atividades de lazer e recreação, a comunidade conta com dois núcleos poliesportivos [...]. Enfim, a comunidade à qual pertence esta EMEF é bem estruturada e diversificada, com uma população ativa e dinâmica, o que muito influencia no comportamento dos alunos em sala de aula. (PROJETO EDUCATIVO, 2011).

Sobre as condições econômicas dos pais dos alunos atendidos pela escola, o Projeto Educativo explicita que a grande maioria possui renda entre dois e três salários mínimos; entretanto, há também os extremos: 1,6% das famílias declararam viver sem nenhuma renda (contando com a ajuda de programas governamentais como o Bolsa Família), 0,6% dizem ganhar sete salários mínimos e 0,6% das famílias afirmam ter uma renda de oito ou mais salários mínimos.

Outra informação relevante é o nível de escolaridade dos pais, como demonstra a tabela a seguir:

**Quadro 2** – Grau de escolaridade dos pais.

Grau de escolaridade	%
Analfabeto	1,52
Ensino Fundamental incompleto	21,54

<sup>4</sup> Dedicção parcial é o termo utilizado quando o funcionário deixa de exercer sua função original e passa a se dedicar a outra função por problemas de saúde.

Ensino Fundamental completo	12,00
Ensino Médio incompleto	14,57
Ensino Médio completo	40,52
Ensino Superior incompleto	5,15
Ensino Superior completo	4,70
Total	100,00

**Fonte:** Projeto Educativo, 2011.

Tal afirmação, da importância do nível de escolaridade da família, deriva da certeza do quanto o entorno familiar é corresponsável pelo processo de aprendizagem dos alunos, seus filhos, e deveria ser a primeira mediadora entre a leitura e a criança. Podemos observar que a maioria dos pais tem o Ensino Médio completo, no entanto, o quadro demonstra que há pais, ainda que representados por baixa porcentagem, analfabetos, o que muito influencia na formação da atitude leitora da criança – já que pais analfabetos não se constituem como modelos de tal comportamento, posto que não leem para si, tampouco para seus filhos.

Uma informação que não consta no Projeto Educativo da unidade escolar, porém essencial quando falamos em formação de leitores, é o hábito de leitura das famílias e os materiais de leitura aos quais elas têm acesso. Isso porque é possível inferir que uma família de leitores assíduos e que tem acesso a muitos materiais escritos (e de boa qualidade) exerce decisiva influência sobre a criança no que diz respeito à motivação para a leitura. Pais que, por exemplo, além de serem leitores, valorizam os livros infantis e leem para seus filhos, estão contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, principalmente no que diz respeito à leitura e à escrita, posto que uma criança exposta a um ambiente propício, onde ela tem acesso a materiais escritos, já está aprendendo os usos e as funções da linguagem escrita. Segundo Rego (1995, p.51):

[...] as crianças que nascem em ambientes letrados cedo desenvolvem um interesse lúdico em relação às atividades de leitura e escrita que os adultos praticam ao seu redor. Esse interesse será variável em função da qualidade, da frequência e do valor que possam ter essas atividades para os adultos que convivem mais diretamente com as crianças. Assim, uma mãe que lê textos interessantes e de boa qualidade diariamente para seu filho transmite informalmente para ele uma série de informações, sobre a linguagem escrita e sobre o mundo, que superam os limites das conversações restritas ao aqui e ao agora. A qualidade, portanto, do que se lê para a criança é extremamente importante e não pode estar alheia aos interesses dela.

Exposto o contexto da escola, parceira da pesquisa, imprescindível para analisar aspectos relacionados à leitura e à formação dos pequenos leitores e compreender a realidade das crianças, apresento, na sequência, informações dos sujeitos da pesquisa.

### 1.3 Os sujeitos da pesquisa

Como já foi explicitado, o que justifica a escolha da unidade escolar lócus da pesquisa é o fato de ser a escola em que passei a trabalhar ao ingressar na rede municipal de ensino de minha cidade em 2011. Já a turma observada foi indicação de uma das coordenadoras da escola. Segundo ela, essa sala era a melhor turma de segundo ano da unidade escolar e a professora aceitaria bem o fato de alguém estar observando o seu trabalho pedagógico. Sua indicação foi pertinente, uma vez que os alunos de uma turma de segundo ano ainda estão em processo de alfabetização, o que me permitiu observar a influência das práticas relacionadas ao ensino da leitura no processo de atribuição de sentido das crianças ao que seja o ato de ler, bem como em relação a sua própria identidade de leitores em formação. A turma observada tinha 25 alunos, com treze crianças de oito anos e doze crianças com sete anos. No quadro a seguir, apresento a identificação dos alunos. Vale ressaltar que os códigos utilizados para cada aluno, de A-1 a A-25<sup>5</sup>, respeitaram a ordem alfabética de seus nomes verídicos:

**Quadro 3** - Identificação dos alunos participantes da pesquisa.

Alunos	Idade	Sexo
A-1	8	F
A-2	7	F
A-3	8	M
A-4	7	M
A-5	7	M
A-6	8	F
A-7	7	M
A-8	8	M
A-9	8	M

<sup>5</sup> Para não expor a identidade real dos alunos, utilizarei a identificação acima em todos os momentos em que forem apresentados dados que contenham sua fala.

A-10	7	F
A-11	7	F
A-12	7	F
A-13	7	M
A-14	8	M
A-15	8	M
A-16	8	F
A-17	8	F
A-18	7	F
A-19	8	F
A-20	7	F
A-21	8	F
A-22	7	M
A-23	8	M
A-24	8	F
A-25	7	F

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora.

A professora da turma, com 24 anos, fez o CEFAM<sup>6</sup> entre 2003 e 2005 e cursou Pedagogia pela UNESP entre 2005 e 2008. Não possui pós-graduação. Ingressou na rede municipal de Marília em fevereiro de 2009. De 2009 a 2010 trabalhou com a 4ª série. Portanto essa turma de segundo ano foi sua primeira experiência como professora alfabetizadora. Apesar de todas as professoras se constituírem sujeitos da pesquisa, ao considerar que todas participaram das reuniões do HEC, limito-me apenas às informações sobre a professora da turma observada, uma vez que sua prática pedagógica relacionada à leitura e às estratégias de leitura, alvo de minhas observações, terá um enfoque maior do que as práticas das demais professoras, com que tive contato apenas mediante seus relatos.

---

<sup>6</sup> O CEFAM - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - foi um centro de formação do magistério que surgiu para substituir os antigos cursos de magistérios e os normais. O curso funcionava em período integral, com duração de quatro anos em vários municípios do estado de São Paulo.

O primeiro contato com a turma observada ocorreu no dia 31 de outubro de 2011. A seguir, apresento o registro dessa observação:

Entro na sala de aula, os alunos estão sentados em fileiras e esperando a professora explicar a próxima “atividade”. A mesa da professora localiza-se do lado esquerdo da lousa. Na parede da sala há dois painéis, um para a turma da manhã e outro para a turma da tarde. Percebo que há muito material escrito exposto na parede, desde um cartaz com o nome dos aniversariantes do mês até o resultado de algumas atividades realizadas pelos alunos. Sento-me em um lugar vago no fundo da sala e vejo uma caixa com livros infantis e gibis. A professora não me apresenta aos alunos<sup>7</sup> e alguns se dispersam com a minha presença, tentando entender o que faço ali. Aos que perguntam, e são poucos, já que a professora chama a atenção de todos pedindo silêncio várias vezes, explico rapidamente a razão de eu estar na sala de aula deles. Enquanto isso, a professora corta um pedaço de papel pardo, de modo a fazer um cartaz. Previamente, ela havia me dito que esse cartaz serviria para ela desenhar durante a leitura do livro ao realizar a “aula modelo” da estratégia de leitura visualização. (Observação. 31.10.2011).

Esse momento me oportunizou observar a organização do espaço da sala de aula, os tipos de materiais escritos existentes e uma primeira impressão acerca da relação estabelecida entre a professora e seus alunos. Ao não terem uma explicação sobre qual seria a atividade a ser realizada e para que serviria o cartaz que a professora cortou e estava colando na lousa, os alunos se mostraram bem ansiosos. Assim, foi possível perceber quais alunos eram os mais agitados e inquietos, visto que frequentemente recebiam chamadas negativas da professora – ‘brincas’, a fim de manter a disciplina e o silêncio, até que ela explicasse o que eles iriam fazer. Já nesse primeiro contato com a turma, inferi que não enfrentaria dificuldades em observar e registrar os momentos em que a professora colocasse em prática as oficinas de leitura, no que dizia respeito aos alunos, uma vez que minha presença não os impedia de agir naturalmente por conta de uma possível timidez gerada pela presença de uma pessoa estranha. Considere-se que, apesar de ser professora na mesma escola onde a pesquisa foi realizada, eu trabalhava no período da tarde e a turma em questão era do período da manhã, portanto os alunos dessa turma não me conheciam, mas isso não pareceu ser um problema para eles.

---

<sup>7</sup> A pesquisa, quando desenvolvida em sala de aula, foi realizada sob os preceitos da observação não participante, já durante os HECs, a pesquisa se valeu de observação participante, porém explanarei a respeito do instrumento “observação” no item 1.4.1 “A observação e o registro”.

## 1.4 A geração dos dados

O ato de investigação [na perspectiva interativa/geradora de dados] é concebido como uma série de contextos encaixados uns nos outros, incluindo as perspectivas do investigador sobre a investigação, a teoria e, neste caso, as crianças, o papel negociado com/pelos participantes; e as relações que se estabelecem ao longo do tempo. A partir destes contextos são gerados dados de um modo local que representam as suas relações complexas e dialéticas. (GRAUE; WALSH, 2003, p. 94).

Nas pesquisas qualitativas, o pesquisador é o primeiro instrumento para a pesquisa. Quando o pesquisador entra em campo, ele leva consigo toda uma bagagem intelectual e experiência de vida, que servem como lentes por meio das quais ele vê a pesquisa e é isso, somado às relações estabelecidas entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, que determinará os aspectos mais relevantes que se configurarão como dados para o estudo. Daí a utilização do termo “geração de dados” substituindo a “coleta de dados”, pois de acordo com Graue e Walsh (2003, p.94):

Os dados não andam por aí à espera de serem recolhidos por investigadores objetivos. Pelo contrário, eles provêm das interações do investigador num contexto local, através das relações com os participantes e de interpretações do que é importante para as questões de interesse. Aquilo que é considerado como dados para um investigador pode ser apenas barulho para outro. (GRAUE; WALSH, 2003, p. 94).

De acordo com os autores acima citados, “o processo para alcançar o invisível começa com a geração de dados” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 119) e, nesta etapa da pesquisa, é preciso se valer de mais de uma estratégia de investigação, ou seja, utilizar vários instrumentos de modo a observar o que se pretende estudar de muitos ângulos e maneiras distintas. Assim, os instrumentos utilizados para a realização desta pesquisa foram a observação e o registro, a entrevista semiestruturada e a análise documental. A observação e a entrevista são instrumentos essenciais no trabalho de campo, visto que a primeira é feita sobre tudo aquilo que não é dito, mas pode ser visto e captado pelo observador e a segunda tem como matéria-prima a fala de alguns interlocutores (MINAYO, 2011b, p. 63). O modo como cada técnica foi utilizada será apresentado a seguir.

### 1.4.1 A observação e o registro

A observação, quando adequadamente conduzida, pode revelar inesperados e surpreendentes resultados que, possivelmente, não seriam examinados em estudos que utilizassem técnicas diretivas. Com a observação, podem-se

obter informações sobre fenômenos novos e inexplicados que, de certo modo, desafiam nossa curiosidade. E, com respeito a esse tipo de observação, podemos dizer que sua função é descobrir novos problemas. (RICHARDSON, 1985, p. 82).

A observação é o instrumento que mais fornece detalhes ao pesquisador, por basear-se na descrição de espaços, de objetos, de procedimentos e dos fatos presenciados pelo próprio pesquisador no campo de pesquisa.

Entretanto, é preciso selecionar e focar, ao longo da geração dos dados, os aspectos mais relevantes para o estudo, visto que a pesquisa é o produto de uma visão singular possível no momento em que o pesquisador se encontra ao realizar a pesquisa. Neste sentido, Lüdke e André (1986, p. 25) defendem que:

[...] É muito provável que, ao olhar para o mesmo objeto ou situação, duas pessoas enxerguem diferentes coisas. O que cada pessoa seleciona para “ver” depende muito de sua história pessoal e principalmente de sua bagagem cultural. Assim, o tipo de formação de cada pessoa, o grupo social a que pertence, suas aptidões e predileções fazem com que sua atenção se concentre em determinados aspectos da realidade, desviando-se de outros.

Planejar e delimitar o conteúdo da observação é importante na medida em que “definindo-se claramente o foco da investigação e sua configuração espaço-temporal, ficam mais ou menos evidentes quais aspectos do problema serão cobertos pela observação e qual a melhor forma de captá-los.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 25). Assim, delimitei o que era necessário ser observado em virtude dos objetivos da pesquisa, limitando-me a registrar de que maneira a coordenadora pedagógica conduzia os HECs ao trabalhar com o grupo de professoras questões ligadas à leitura, literatura infantil e estratégias de leitura, os relatos das professoras sobre como transcorreram as oficinas de leitura em suas turmas, bem como o modo como a professora da turma observada implementou as estratégias de leitura em sua sala de aula e a participação de seus alunos nesses momentos.

No início das observações, utilizei-me de um diário de bordo, que consiste em um caderno onde são registradas todas as informações depois de observadas. Nesse diário, tentei registrar todas as conversas, os comportamentos, os gestos, ou seja, tudo que julgava estar relacionado com a proposta da pesquisa como um rascunho, uma matéria bruta que depois seria lapidada.

Com relação às observações dos HECs, não tive problema algum em fazer anotações, até mesmo porque todas as professoras possuíam um caderno específico para esses encontros e realizavam anotações diversas, e visto que eu estava ali não só como

pesquisadora, mas também professora da unidade escolar, minhas anotações não causavam estranheza a ninguém, apesar de saberem que além de participar do HEC como incumbência do meu trabalho docente, eu estava desenvolvendo uma pesquisa cujos objetivos tinham sido expostos previamente. Assim, minha postura durante as observações do HEC foi tanto a de “observador como participante” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.29), um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos da pesquisa são revelados ao grupo observado desde o início.

Já na sala de aula, era possível notar, ainda que apenas nas primeiras sessões de observação, certo incômodo por parte da professora da turma, ao me ver fazendo anotações, pois estava claro para ela que meus registros continham não apenas anotações acerca do comportamento e das falas dos alunos, mas também sobre sua prática. Ela demonstrava-se insegura em alguns momentos, possivelmente por estar colocando em prática uma abordagem metodológica que acabara de conhecer e por pensar que eu estava ali avaliando seu trabalho e julgando se o modo como ela procedia estava certo ou errado. Isso ficava claro todas as vezes que ela, ao ler e lançar mão de determinada estratégia de leitura, interrompia a sua leitura e se dirigia a mim perguntando: “é assim mesmo que faz, não é?” ou “está certo do jeito que estou fazendo?”.

Os alunos, ao contrário, rapidamente sentiram-se à vontade com minha presença em sua sala de aula. Essa abordagem relacionada ao ensino da leitura era algo novo e, ao mesmo tempo, interessante para as crianças, que queriam sempre participar e ficavam tão envolvidas nas atividades de leitura literária atreladas às estratégias de leitura que, às vezes, parecia que nem se davam conta de que, ali, eu estava.

No que diz respeito às observações em sala de aula, inicialmente assumi uma postura de “observador total” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.29), que tem como característica principal não estabelecer relações interpessoais com o grupo observado, de modo que minha presença causasse menos impacto possível na dinâmica da sala de aula. No entanto, percebi ser praticamente impossível não estabelecer relações com o grupo pesquisado quando se trata de crianças, pois apesar de não se incomodarem com minha presença, elas perguntavam o que eu fazia ali e observavam os diálogos entre a professora da turma e mim. Além disso, apesar de não expor claramente para a turma que eu os estava observando para realizar um estudo, enviei aos pais dos alunos uma autorização para realizar a pesquisa com as crianças e esta continha uma explicação sobre o que eu iria desenvolver durante o período de sua duração e, com certeza, muitos

pais comentaram com os filhos em casa sobre o assunto. Assim, como afirma Lüdke e André (1986, p. 28):

Decidir qual o grau de envolvimento no trabalho de pesquisa não significa decidir simplesmente que a observação será ou não participante. A escolha é feita geralmente em termos de um *continuum* que vai desde a imersão total na realidade até um completo distanciamento. As variações dentro desse *continuum* são muitas e podem inclusive mudar conforme o desenrolar do estudo.

Aliás, são muitas as variações que ocorrem no decorrer da pesquisa com relação a observação, que vão desde a mudança de postura do pesquisador até os materiais que utiliza. Desse modo, ao longo do trabalho de campo para a geração de dados, me dei conta de que era preciso me utilizar de algum outro recurso, além do diário de bordo, para realizar os registros, uma vez que, nos HECs, as professoras relatavam suas experiências relacionadas ao ensino das estratégias de leitura em suas turmas e, na sala de aula, as crianças falavam muitas coisas de uma só vez. Desse modo, seria humanamente impossível registrar manualmente tudo o que julgava ser necessário e como “as observações não registradas não constituem dados” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 129), passei a usar também um gravador de áudio durante as observações e registros nos HECs e, posteriormente na sala de aula, quando senti que a professora já estava mais familiarizada com minha presença e, é claro, mediante sua permissão.

No decorrer de dois meses de trabalho de campo e geração de dados, foram realizadas cinco sessões de observações dos HECs e seis sessões de observações em sala de aula. Minha intenção era permanecer com o trabalho de campo no primeiro semestre de 2012 na mesma turma, que passaria a ser um terceiro ano, de maneira a observar de que modo a professora da turma (que não seria a mesma do segundo ano) daria continuidade a esse trabalho com as estratégias de leitura e compreender os impactos desse trabalho na formação desses alunos leitores em um prazo maior do que os dois meses observados, uma vez que a geração de dados se deu nos meses de outubro e novembro (aí incluídas as observações dos HECs e as de sala de aula). Porém, em 2012 fui transferida para outra escola da Rede Municipal, não fazendo mais parte do quadro de professoras da escola pesquisada. Neste mesmo ano, procurei a coordenadora pedagógica da escola para saber se o trabalho com as estratégias de leitura teria continuidade. No entanto, ela me disse que o interromperia por hora, já que tinha outras coisas também importantes para serem vistas e estudadas nos HECs e, portanto, as professoras não teriam o compromisso de retomar o ensino das estratégias naquele

momento. Vale ressaltar que, no âmbito da Rede Municipal da cidade de Marília, cada escola tem a autonomia de decidir e planejar o que será trabalhado no HEC, porém, deve prestar contas à Secretaria Municipal da Educação da cidade mediante relatórios periódicos. Decidi, então, deter-me nos dados já obtidos no ano de 2011, que, a meu ver, atenderam aos objetivos da pesquisa.

#### **1.4.2 A entrevista semiestruturada**

Entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a esse objetivo. (MINAYO, 2011b, p. 64).

A entrevista é uma importante ferramenta para a geração de dados. Sua vantagem sobre outras técnicas, segundo Lüdke e André (1986, p. 34), “[...] é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante sobre os mais variados tópicos”. Além disso, proporciona ao pesquisador informações que “não estão registradas ou disponíveis a não ser na memória ou pensamento das pessoas”. (MANZINI, 1991, p. 150).

O tipo de entrevista pela qual optei foi a semiestruturada, uma vez que:

Parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Na entrevista semiestruturada, ao invés de questões fechadas, o entrevistador segue um guia de questões que permitem respostas subjetivas, assemelhando-se a uma conversa, sendo atribuídos pelos sujeitos entrevistados significados aos temas propostos pelo pesquisador. Nesse tipo de entrevista, caso haja a necessidade, o pesquisador pode acrescentar questões não previstas, dependendo das respostas dos participantes, o que ocasiona uma melhor compreensão do objeto em questão.

Segundo Manzini (2003, p. 24), “[...] a coleta de dados por meio da entrevista requer uma série de cuidados anteriores à coleta propriamente dita”. Por isso, para a elaboração do roteiro da entrevista e durante a própria entrevista foi preciso tomar alguns cuidados, como ter claramente definidos os objetivos da pesquisa e a forma de se abordar os sujeitos entrevistados. A forma de abordagem deve permitir o desvelamento

de informações pertinentes ao tema que se investiga, pois elas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Sendo assim, é essencial que se levantem questões que ajudem a enquadrar o foco do estudo, confirmem dados e auxiliem na compreensão dos fenômenos que se investiga.

A entrevista semiestruturada foi utilizada apenas com as crianças da turma observada e ocorreu no final do ano letivo de 2011. A professora da turma foi quem me indicou cinco alunos e, segundo ela, selecionou alunos bons e ruins no que dizia respeito a notas e comportamento em sala de aula. Essa entrevista ocorreu em uma sala de aula da escola que estava desocupada no momento e foi gravada em áudio.

No começo da entrevista, meu primeiro passo foi “negociar o processo, dizendo do que se trata e como se faz”. (GRAUE; WALSH, 2003, p. 140). Esse primeiro momento foi extremamente relevante para diminuir a timidez dos alunos, pois, para minha surpresa (já que eles não se sentiam desconfortáveis com a minha presença durante as aulas), eles se mostraram envergonhados em um grupo menor e em um momento em que, diferente das oficinas de leitura, onde a participação do aluno é opcional, eu fazia perguntas direcionadas a cada um. É possível inferir que esse embaraço por parte dos alunos se deva ao fato de que:

As crianças esperam que, quando um adulto lhes faz perguntas, ou já saiba a resposta, como “Que cor é esta?”, ou a pergunta signifique que estão em maus lençóis, como “Onde é que estavas com a cabeça quando atiraste a bola à janela?” Poucas crianças terão tido a experiência de terem sido abordadas por um adulto que quer que elas, as crianças, lhe ensinem a ele, o adulto, as coisas sobre as suas vidas. (GRAUE; WALSH, 2003, p. 140).

Após algumas perguntas acerca do percurso das crianças como leitoras em formação, apresentei a elas dois livros infantis e permiti que os manuseassem para, então, me dizerem qual dos livros elas escolheriam para ler. Os livros eram *O duende da ponte*, de Patricia Rae Wolf<sup>8</sup> e ilustrado por Kimberly Bulcken Root<sup>9</sup> e *Peter Pan* da coleção *Clássicos de ouro* da editora Brasileitura, como é possível visualizar a seguir

---

<sup>8</sup> Patricia Rae Wolff começou sua carreira escrevendo artigos para revistas femininas. Ela redescobriu o mundo da literatura infantil enquanto trabalhava na biblioteca de uma escola infantil, quando percebeu que gostava mais de ler livros infantis do que de adultos, passando a escrever para as crianças. *O duende da ponte* é o seu primeiro livro. A autora é americana, mora em Glen Ellyn, Illinois, Estados Unidos.

<sup>9</sup> Kimberly Raiz Bulcken é ilustradora de muitos livros de imagens populares. Ela mora em Quarryville, Pensilvânia, Estados Unidos. Não foi possível apresentar mais dados acerca da ilustradora do livro devido ao fato de haver poucas informações disponíveis sobre ela.

Figura 1: Capa do livro *O duende da ponte*.

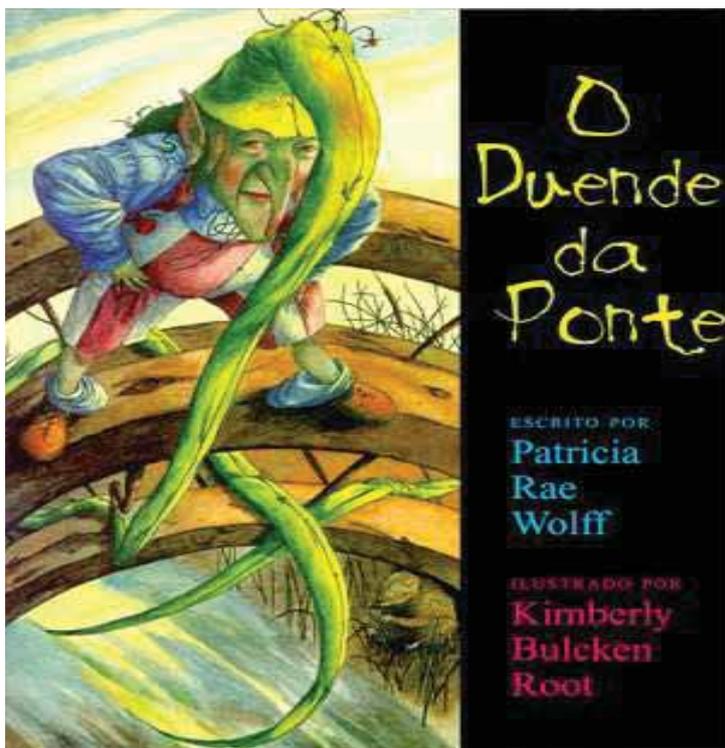
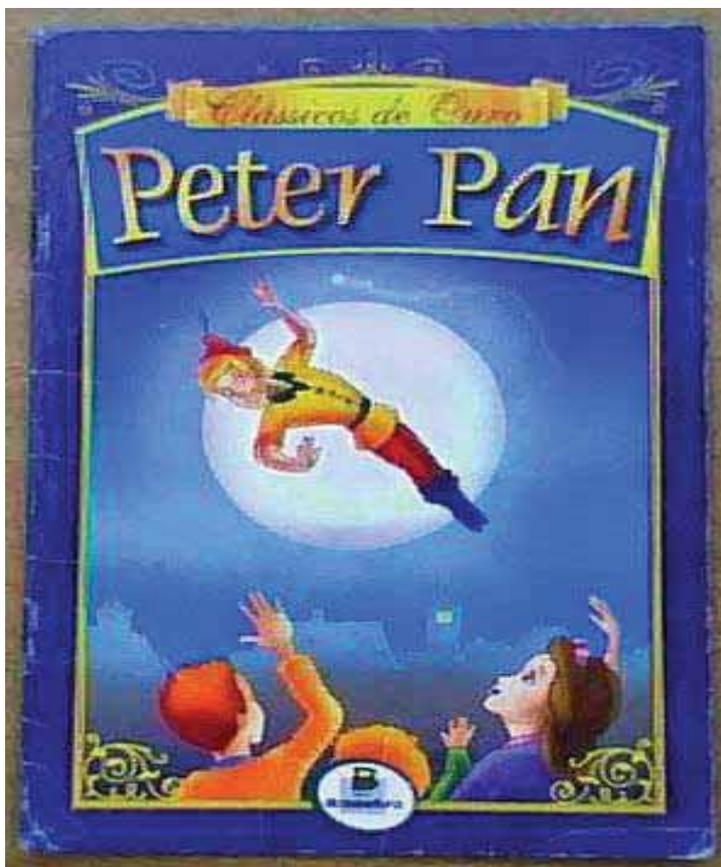


Figura 2: Capa do livro *Peter Pan*.



O *duende da ponte* é uma narrativa sobre Teo, um menino que todo dia no caminho da escola é abordado por um duende que lhe cobra pedágio ao passar por uma ponte. Como Teo não tem dinheiro, sua ideia é brincar de adivinha com o duende e ambos fazem um trato: se Teo ganhar, poderá atravessar a ponte sem pagar nada. O menino sempre ganha o direito de atravessar a ponte, já que o duende nunca sabe as respostas para suas adivinhas, até que a mãe do duende o manda ir para a escola junto com Teo para ficar mais esperto. Apesar de não gostar muito da ideia, Teo se conforma, dizendo que é melhor ir à escola todos os dias com um duende horroroso do que pagar pedágio.

Já o outro livro é uma releitura da história de Peter Pan, porém de forma resumida, não apresenta detalhes, apenas a ideia principal. O livro tem apenas oito páginas e pouco texto escrito. Faz parte de uma coleção intitulada *Clássicos de Ouro*, que conta com mais nove livros com o mesmo padrão, sendo eles: *A bela adormecida*, *A pequena sereia*, *Bambi*, *Branca de neve*, *Cinderela*, *Chapeuzinho Vermelho*, *O pequeno polegar*, *Os três porquinhos* e *Pinóquio*, além de um CD que narra todas essas histórias.

Após as escolhas dos alunos e suas justificativas, fiz a leitura do livro *O duende da ponte*. A partir do momento reservado às escolhas dos alunos acerca do livro infantil e de minha leitura para eles de um dos livros, tive como objetivo perceber se as crianças compreendiam as histórias lidas, quais seriam os seus critérios ao responderem de qual leitura gostaram mais e, dentre os dois livros, qual escolheriam para fazer uma leitura individual, relacionando suas respostas ao modo como lembravam e me relataram que tinham aprendido a ler e a escrever. Foi possível inferir que a entrevista ilustrou, ainda que minimamente, o percurso dessas crianças como leitores em formação e de que maneira o modo como as práticas relacionadas ao ensino da linguagem escrita influencia a construção da concepção do aluno sobre o ato de ler e suas escolhas de leitura. Isso porque, durante a entrevista, as crianças falam sobre como aprenderam a ler, o que acham que é leitura e de que maneira a praticam.

O roteiro para a entrevista foi constituído basicamente pelas seguintes questões norteadoras:

- Vocês sabem ler?
- Quando vocês aprenderam a ler?
- Quem os ensinou a ler?
- Como vocês aprenderam a ler?

- Como vocês fazem para ler/de que maneira vocês leem?
- Vocês leem mais na escola ou em casa?
- O que vocês costumam ler?
- Para vocês, o que é ler?
- Na sala de aula, a professora reserva um tempo para vocês lerem?
- Falem sobre a ida semanal de vocês à biblioteca (como ocorre a escolha do livro, o que a professora faz enquanto vocês leem).
- Dentre os dois livros apresentados, qual escolheriam para ler? Por quê?

### 1.4.3 A análise documental

Para definir “documentos”, as autoras Lüdke e André (1986, p. 38) afirmam:

São considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano. Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão, até livros, estatísticas e arquivos escolares.

A análise documental é importante para contextualizar, aprofundar e completar os dados já gerados, sendo, também, um instrumento essencial na triangulação dos dados. Como afirmam Lüdke e André (1986, p. 38):

Embora pouco explorada não só na área de educação como em outras áreas de ação social, a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

Neste sentido, selecionei como documento a ser analisado o Projeto Educativo da unidade escolar, de maneira a perceber o contexto em que ela estava inserida, além de conhecer as diretrizes que, teoricamente, norteiam o trabalho pedagógico na escola e, principalmente, de que forma o ensino da leitura estava organizado e se essa organização teórica estava condizente com a prática em sala de aula.

Para a análise do Projeto Educativo da escola, precisei digitar vários trechos pertinentes do documento na própria escola ou fazer cópias à mão, pois a diretora não permite tirar xérox e nem que ele seja retirado da unidade escolar, justificando ser uma norma da escola.

O relatório de HEC, um registro feito por parte da coordenadora pedagógica, também se constituiu como fonte documental, uma vez que nele estão contidas todas as informações sobre o que foi trabalhado em cada encontro.

### 1.5 A análise dos dados

Nas ciências sociais só existe interpretação. Nada fala por si. Confrontado com uma montanha de impressões, documentos e notas de campo, o investigador qualitativo depara-se com a tarefa difícil, e o desafio de dar sentido àquilo que foi aprendido. A este dar sentido àquilo que foi aprendido chamo eu a arte da interpretação. Ela também poderá ser descrita como partindo do campo de investigação para o texto e daí para o leitor. A prática dessa arte permite ao investigador-bricoleur (Levi-Struuss, 1966, p. 17) traduzir o que foi aprendido para um corpo de trabalho textual que comunique esses entendimentos ao leitor (DENZIN apud GRAUE; WALSH, 2003, p. 191).

A etapa da análise dos dados realmente é uma difícil tarefa, pois consiste em dar sentido a todos os dados gerados no decorrer do estudo mediante o referencial teórico de base. A teoria na qual o pesquisador se apoia para gerar e analisar os dados auxilia-o a compreender a realidade e ir além do fato em si, permitindo-lhe fazer inferências e interpretações na busca de seus significados, uma vez que a teoria:

[...] é uma narrativa coerente que nos permite ver uma parcela do mundo por outros olhos. A teoria é um mapa, um guia. É um mentor sensato que nos diz: “Sabes, se mudares só um bocadinho o ângulo de observação – ora vem experimentar daqui – vais ver como tudo fica diferente.” A teoria permite-nos ver de forma interligada o que antes nos parecia desligado. (GRAUE; WALSH, 2003, p. 42).

Esse “olhar” em relação aos dados provenientes da teoria eleita pelo pesquisador, bem como de suas próprias experiências, isto é, a interpretação e a análise dos dados, se faz presente em todos os momentos da pesquisa. Enquanto geramos e registramos os dados, fazemos uma interpretação imediata deles. Entretanto:

A fase mais formal de análise tem lugar quando a coleta de dados está praticamente encerrada. Nesse momento o pesquisador já deve ter uma ideia mais ou menos clara das possíveis direções teóricas do estudo e parte então para “trabalhar” o material acumulado, buscando destacar os principais achados da pesquisa. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 48)

Para proceder à análise dos dados gerados, foi utilizada a técnica da análise de conteúdo, por se tratar de uma “análise dos significados” (BARDIN, 2010, p. 37). Bardin (2010) partilha da mesma concepção de Berelson acerca da análise de conteúdo, que define como “uma técnica de investigação que através de uma descrição [...] do

conteúdo manifesto das comunicações tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações”. (BERELSON, apud BARDIN, 2010, p. 38).

Durante uma pesquisa, são gerados muitos dados que, a princípio, estão fragmentados, ou seja, antes de um tratamento, esses dados são informações soltas. Assim, mesmo que interessantes, essas informações nada significarão para um pesquisador se elas não forem categorizadas e interpretadas. Nesse sentido, segundo Lüdke e André (1986, p. 48), o primeiro passo na fase de análise de dados, “é a construção de um conjunto de categorias [...]. Para formular essas categorias iniciais, é preciso ler e reler todo o material até chegar a uma espécie de ‘impregnação’ do seu conteúdo (Michelat, 1980)”. Para as autoras, ainda, apesar de essas leituras possibilitarem a divisão desse material em seus elementos componentes (categorias), essa divisão não perde de vista a relação desses elementos com todos os outros componentes.

Para Bardin (2010), cada categoria se constitui como uma “unidade de registro” ou “unidade de significação”. No presente estudo, dentre as unidades de registros possíveis (a palavra, o tema, o objeto, o acontecimento e o documento), a eleita para que as categorias de análise fossem construídas foi o tema, que pode ser definido como:

Uma unidade de significação complexa, de comprimento variável; a sua validade não é de ordem linguística, mas antes de ordem psicológica: podem constituir um tema tanto uma afirmação como uma alusão; inversamente, um tema pode ser desenvolvido em várias afirmações (ou proposições). Enfim, qualquer fragmento pode remeter (e remete geralmente) para diversos temas. (D’UNRUG apud BARDIN, 2010, p. 131).

Para realizar uma análise temática, Bardin (2010) afirma que é preciso descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação. O autor ainda coloca que “o tema, enquanto unidade de registro, corresponde a uma regra de recorte (de sentido e não de forma)” e é geralmente utilizado para estudar “motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc. As respostas a questões abertas, as entrevistas [...] podem ser, e são frequentemente analisadas tendo o tema por base.” (BARDIN, 2010, p. 131).

Neste sentido, após as transcrições dos dados gerados em áudio e da organização dos dados brutos da pesquisa, foi possível formular as seguintes categorias de análise: (1) *A leitura e seu ensino: práticas históricas*; (2) *Leitura, literatura infantil e estratégias de leitura: em foco a formação dos professores*; (3) *A literatura infantil como objeto da cultura humana e sua leitura como prática cultural* e (4) *A professora como mediadora de leitura e a formação de leitores*.

A partir daí, ao apresentar os dados e a interpretação que deles faço mediante as categorias já citadas, explico igualmente a discussão teórica que deu base a esta pesquisa, não havendo, desse modo, uma distinção entre capítulo teórico e capítulo onde se apresentam a análise dos dados. Isso é o que justifica a divisão desta dissertação em apenas duas partes. Portanto, apresento a seguir o aporte teórico da pesquisa entrelaçado à análise dos dados.

**SEGUNDA PARTE**  
**CONCEPÇÕES, PRÁTICAS, ESPAÇOS E PERCURSOS DE LEITURA**

Frequentemente, não sabemos o que sabemos até o passarmos ao papel, forçados pela situação de dizer algo sobre o que não era nada antes. Através da nossa escrita criamos um reflexo do nosso conhecimento [...]. A escrita é uma atividade interpretativa que molda o nosso conhecimento enquanto leitores e investigadores. (GRAUE; WALSH, 2003, p. 241-243).

De acordo com os objetivos da pesquisa e considerando a sua sequência, apresento, nesta segunda parte do estudo, a análise dos dados com base nas observações realizadas nos HECs e em sala de aula, bem como na entrevista com as crianças, realizando um entrelaçamento entre os dados e o referencial teórico adotado nesta pesquisa.

A organização desse momento do trabalho, tendo em vista, além dos objetivos, as categorias de análise, resultou em quatro tópicos, a saber: (1) *Da leitura decodificada à leitura como atribuição de sentidos: práticas históricas*; (2) *Leitura, literatura infantil e estratégias de leitura: em foco a formação dos professores*; (3) *A literatura infantil como objeto da cultura humana e sua leitura como prática cultural* e (4) *A professora como mediadora de leitura e a formação de leitores*.

É preciso ressaltar que os dados explicitados no decorrer do trabalho não obedeceram a uma ordem cronológica, mas foram utilizados de acordo com as necessidades impostas pelas categorias de análise e o referencial teórico. Portanto, apresento a seguir o processo de análise.

## **2.1 Da leitura decodificada à leitura como atribuição de sentidos: práticas históricas**

A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados. Segundo a bela imagem de Michel de Certeau, o leitor é um caçador que percorre terras alheias. Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum – ou ao menos totalmente – o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor ou seus comentadores. Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. (CHARTIER, 1999, p. 77).

A leitura não foi sempre a mesma em todo lugar. E também não é unânime seu conceito entre as pessoas, uma vez que o ato de ler concretiza-se a partir da relação que

cada sujeito estabelece com o escrito em diferentes suportes, pois das determinações que comandam as práticas de leitura, segundo Cavallo e Chartier (2002, p. 7),

[...] dependem as maneiras pelas quais os textos podem ser lidos, e lidos de formas diferentes por leitores que não partilham as mesmas técnicas intelectuais, que não mantêm uma mesma relação com o escrito, que não atribuem nem a mesma significação nem o mesmo valor a um gesto aparentemente idêntico: ler um texto.

Nesse sentido, a prática da leitura possui uma história, já que as pessoas não leram sempre da mesma maneira. Portanto, buscar indícios sobre os espaços de leitura (onde se lia?), sobre os modos e os motivos de leitura, resgatar como o ato de ler era ensinado, estudar as representações de leitura, ou seja, realizar um resgate histórico sobre a leitura e seu ensino é essencial para entendermos certas concepções e práticas que permeiam o atual contexto educacional, revelando indícios e marcas de práticas seculares relacionadas ao ato de ler, como, por exemplo, a leitura em voz alta, considerada como a essência do ato de ler. Segundo Arena (2003):

A escola, instituição responsável por apresentar de modo sistemático o escrito à criança, elaborou historicamente o conceito de que a relação entre o leitor aprendiz e o escrito diante dos seus olhos deveria acontecer, não pela atribuição de sentido, mas pela vocalização de sons convencionalmente aprisionados nas marcas gráficas. O leitor iniciante teria sua atenção centrada na vocalização e seria, assim, considerado um leitor que lê, isto é, que pronuncia, independentemente de necessidade ou não. (ARENA, 2003, p. 5).

A coordenadora pedagógica da escola parceira da pesquisa, numa breve análise sobre a prática pedagógica no que concerne à leitura, durante a primeira sessão de observação do HEC, baseando-se nos semanários das professoras (já que cabe à coordenadora pedagógica vistar os semanários do corpo docente, como forma de acompanhar o trabalho pedagógico dos professores), expôs:

a forma comum de se trabalhar a leitura de um texto em sala de aula é pedir para que os alunos façam a oralização do mesmo. Essa prática de leitura também é, geralmente, o modo como os professores avaliam a leitura dos alunos (Observação. 20.10.2011).

Portanto, nesses moldes, sabe ler o aluno que tem boa entonação, que não gagueja, que respeita os sinais de pontuação durante a pronúncia, ou seja, que vocaliza com maestria, mas pode nada compreender do texto supostamente lido. Avalia-se o texto vocalizado, desconsiderando-se a compreensão no ato da leitura. Os alunos nem sequer têm a oportunidade de ler silenciosa e solitariamente um determinado texto, antes de oralizá-lo aos demais colegas de classe, posto que a conduta pedagógica da

prática da leitura como mera oralização desencadeia o “convite” em situação de sobressalto para o pequeno leitor mirim em formação.

É possível – e muito provável – porém, que o leitor fique tão tenso e preocupado com aquilo que está pronunciando diante de outras pessoas que, quando questionado sobre o texto, não se lembre de absolutamente nada do que acabou de “ler”. Ainda assim, para quem o está ouvindo, a “leitura” foi realizada. Isso porque a concepção de leitura está associada à identificação e à oralização de letras, sílabas e palavras, bem distante de uma leitura como atribuição de sentidos ao texto. Buscar estes sentidos, pelo menos para o leitor, não tem relevância, quando esse texto é simplesmente “lido” de forma oralizada. Sendo assim, inexistente a oportunidade de tornar sua leitura em voz alta uma locução, transmitindo o sentido que poderia ter atribuído ao texto lido aos seus ouvintes – como o faz um leitor experiente, que não se prende apenas aos sons decodificados dos grafemas. Como afirma Arena (2007):

Se a oralidade produzida pela boca trazer com ela o sentido atribuído e apropriado pelo ato de ler, em situação anterior, configurar-se-ia um ato de locução, porque sua constituição solicita a transmissão do sentido. Se, entretanto, houver apenas a transcrição de um código escrito para um código oral, sem a atribuição do sentido ao texto, esse ato poderia ser entendido como pura oralização, que não poderia ser confundida com a locução, porque a ela faltaria a intenção da comunicação e a possibilidade de tornar-se um enunciado que teria o *outro* como referência, em uma perspectiva bakhtiniana.

Insistir em um trabalho voltado para a leitura como a transcrição do código escrito para o oral faz com que o aluno se aproprie de um conceito de leitura apenas como decodificação e oralização do texto escrito. De acordo com Bajard (2005, p. 77) “não se pode todavia transpor diretamente resultados obtidos em testes de ‘leitura em voz alta’ como resultados em leitura. Esta última é uma atividade silenciosa e invisível, que não pode portanto ser avaliada de modo direto, mas somente por seus efeitos”.

No entanto, os resultados obtidos com relação à leitura dos alunos a partir do conteúdo que os professores ensinam como leitura, da metodologia que utilizam e da avaliação que fazem não condizem com suas expectativas, uma vez que a contradição demonstrada pelas práticas que resumem a leitura em oralização do escrito é o fato de que, apesar de as professoras adotarem tais práticas no trabalho com leitura em sala de aula, exigem do aluno, em uma prática de leitura individual, que ele compreenda o que leu, cobrando do aluno-leitor algo que não lhe foi ensinado, ou seja, a leitura como compreensão e atribuição de sentidos.

O ensino e as práticas de leitura na escola com base na oralidade da escrita têm fortes razões históricas, pois, segundo Arena (2007, p. 6-7):

A escola refletiu e reflete os movimentos históricos e as concepções historicamente construídas. Nesse caso, especificamente, trata-se do embate e da transição entre os comportamentos de organizações sociais centradas no oral em deslocamento para a valorização dos comportamentos das sociedades contemporâneas, nas quais as manifestações são organizadas e compreendidas pelo uso da língua escrita. Há, portanto, um processo de transição secular de sociedades orais para sociedades gráficas. Por essa razão, o ensino do ato de ler, que tem sua referência na língua escrita, apoia-se, predominantemente no seu início, ainda na produção da oralidade, como se essa ação constituísse, em sua essência, a leitura. Essa ação didática envolve, deste modo, heranças históricas, que por sua vez determinam a elaboração de conceitos sobre como se ensina a ler, em contradição com o que se espera que um bom leitor faça ao ler.

Segundo Manguel (1997), ler em voz alta era norma desde os primórdios da palavra escrita. Acreditava-se que o som fazia as palavras serem vividas com fervor por aqueles que a ouviam. O texto era escrito em rolos para ser ouvido por muitos, a leitura era sempre pública e o texto lido apenas por uma pessoa, pois eram poucos os que sabiam ler e escrever. Relacionando essa prática com a sala de aula, podemos entender que a prática da leitura em voz alta pode ter sua herança remontada, provavelmente, à Antiguidade, quando a leitura relacionava-se à performance oral.

Portanto, embora a leitura em voz alta seja uma atividade recorrente na escola, ela é uma prática que tem suas origens no século VIII a.C. e prevalece na Grécia, onde a palavra falada tem um valor incontestável. Como afirma Svenbro (2002, p. 41), “quando [...] a escrita alfabética irrompe na cultura grega, ela chega em um mundo que há muito tempo é o da tradição oral”. A escrita na Grécia antiga, portanto, “só interessa na medida em que visa a uma leitura oralizada” (SVENBRO, 2002, p. 42). Desta forma, a leitura realizada em voz alta era entendida como a forma original da leitura, na medida em que ela tornava “compreensível ao leitor o sentido de um *scriptio continua* (escrita sem o espaço entre as palavras) que seria ininteligível e inerte sem a enunciação em voz alta.” (CAVALLO; CHARTIER, 2002, p. 11). Essa escrita contínua deve-se ao fato de que, se os textos eram lidos em voz alta, as letras que o compunham não precisavam ser separadas em unidades fonéticas. De acordo com Cavallo e Chartier (2002, p. 08), a leitura em voz alta tinha uma dupla função: “[...] a de comunicar o escrito àqueles que não sabem decifrá-lo e também a de consolidar formas encaixadas de sociabilidade que são outras tantas figuras do privado – a intimidade familiar, a convivência mundana, a convivência letrada [...]”.

Ao longo da história, é possível observar que o modo como lemos e como aprendemos a ler refletem as concepções predominantes em nossa sociedade sobre o que é leitura e como se dá o processo de apropriação dessa prática. Segundo Manguel (1997, p.85):

os métodos pelos quais aprendemos a ler não só encarnam as convenções de nossa sociedade em relação à alfabetização – a canalização da informação, as hierarquias de conhecimento e poder – como também determinam e limitam as formas pelas quais nossa capacidade de ler é posta em uso.

Assim, instituídos a concepção e o modelo de leitura como oralização do escrito, a aprendizagem da leitura está completamente traçada (BAJARD, 2005, p. 34). Bajard (2005), ao tecer uma análise histórica acerca dos métodos do ensino da leitura, descreve o modo como a leitura era ensinada:

É preciso aprender a transformar signos escritos em orais. [...] Nesse caso há adequação entre os métodos de aprendizagem e o conceito de leitura. Os métodos da leitura são baseados nos abecedários que oferecem as chaves da correspondência entre a escrita e o oral e vice-versa, com a ajuda de um quadro de correspondências entre as letras e os sons. É o que se chama decifração. Trata-se de transformar cada elemento da escrita em elemento do oral, [...]. Para ler bem, é preciso decifrar bem. A compreensão não faz parte, portanto, do ato de leitura propriamente dito; ela ocorre depois desse lento trabalho de transposição dos signos escritos em signos vocais. (BAJARD, 2005, p. 35).

Até boa parte da Idade Média, a prática da leitura em voz alta persistiu. Segundo Bajard (2005), o texto era copiado em um rolo até o século IV, o que tornava difícil a sua manipulação, pois sua leitura freava o olhar sobre a linha, impedindo-o de saltar para frente, como acontece no espaço da página. O autor afirma que a velocidade do olhar nesse tipo de leitura era reduzida pelo suporte e se adaptava à lentidão do movimento dos lábios, ao considerar que nessa época a pronúncia do texto era a maneira de ler, enquanto que “a leitura silenciosa era anomalia” (BAJARD, 2005, p. 33).

Com a invenção do *codex*, que consistia em um conjunto de folhas costuradas entre si pela borda que podiam ser viradas, surgem novos modos de leitura, uma vez que ele permitia que o olho percorresse o texto com mais liberdade, tornando-se o suporte de leitura preferido pelos leitores. O sucesso do *codex*, de acordo com Cavallo e Chartier (2002, p. 19):

[...] era assegurado por diversos fatores: antes de tudo um custo menor, visto que a escrita ocupava os dois lados do suporte; fora do Egito, usava-se normalmente o pergaminho, produto animal que podia ser preparado em toda parte; a forma mais prática prestava-se melhor a uma manufatura não profissional, a uma distribuição por novos canais, a uma leitura mais livre em seus movimentos, e convinha mais aos textos de referência e àqueles que exigiam concentração intelectual (textos cristãos e jurídicos) que pouco a

pouco iam prevalecendo nos últimos séculos do Império. Transformações do livro e transformações das práticas de leitura somente podiam avançar juntas.

O *codex* facilitava a leitura e a releitura do texto, convidava o leitor a uma leitura mediada, o que, entre outros fatores, contribuiu para a passagem da leitura em voz alta para a leitura silenciosa na Europa da Idade Média. Além disso, os livros eram lidos para conhecer a Deus e para a salvação da alma, e, portanto, precisavam ser compreendidos, repensados. Além disso, os próprios círculos religiosos em que se realizava o ato da leitura exigiam do leitor uma leitura em voz baixa. É nessa época que a leitura silenciosa, em princípio reservada aos ambientes dos escribas monásticos, adentra os meios universitários antes de tornar-se, nos séculos XIV e XV, uma prática comum das aristocracias legais e dos letrados (CAVALLO; CHARTIER, 2002, p. 21).

Com o surgimento da leitura silenciosa, a falta do exercício da leitura oral impedia o leitor de fazer uma rápida e segura divisão das palavras como a que se exigia na leitura em voz alta. Foi então que, gradualmente, o texto escrito passou a conter palavras adequadamente separadas e “uma prática diferente de pontuação e dos modos de indicá-la que, não mais servindo a uma leitura retórica, facilitando agora ou a compreensão geral ou uma determinada compreensão do escrito” (CAVALLO; CHARTIER, 2002, p. 21).

O nascimento da imprensa, segundo Bajard (2005), também provoca mudanças no que diz respeito à leitura, uma vez que os livros se multiplicam, tendo o leitor mais opções de leitura. Nas palavras de Cavallo e Chartier (2002, p. 26):

[...] a invenção de Gutenberg permite a circulação de textos numa escala antes impossível. Cada leitor pode ter acesso a um número maior de livros; cada livro pode atingir um número maior de leitores. Além disso, a imprensa permite a reprodução idêntica (ou quase, em razão das eventuais correções durante a tiragem) de um grande número de exemplares de textos, o que transforma suas próprias condições de transmissão e recepção.

Com a possibilidade da reprodução idêntica de muitos exemplares de um mesmo livro, a bíblia se dissemina. A visão protestante com relação ao texto bíblico era a de que a interpretação deste dependia apenas da liberdade individual do leitor, fazendo com que a leitura se tornasse um encontro individual com o texto. Assim, o caráter coletivo da transmissão vocal deixa de ser hegemônico, inculcando-se progressivamente, até nos mais populares dos leitores, uma forma de ler que não mais pressupunha o oralização do texto.

A passagem da leitura em voz alta para a leitura silenciosa é tida por Cavallo e Chartier (2002), como a primeira revolução da leitura, uma vez que se estabelece uma

nova relação entre leitor e texto. A leitura silenciosa permitiu inclusive leituras simultâneas e mais reflexivas, pois era possível consultar mais de um livro ao mesmo tempo e esperar o tempo da reflexão, se assim se desejasse.

É possível afirmar, segundo Cavallo e Chartier (2002, p. 22), que já no final do século XI uma nova história da leitura se apresenta, pois renascem as cidades e com elas as escolas, que são os lugares do livro. Com as escolas, desenvolve-se a alfabetização, causando a progressão da escrita em todos os níveis e diversificam-se os usos do livro. Práticas de leitura e escrita aproximam-se, lê-se para escrever e escreve-se para leitores. A leitura não se resume mais em simplesmente compreender a letra da escrita, é preciso agora passar ao significado do texto em toda a sua profundidade. Desse modo, o livro passa a ser um instrumento de trabalho intelectual, tornando-se a fonte para os saberes.

Assim como a função do livro, o espaço dos livros também sofre modificações. Utilizo a expressão *espaço dos livros* e não *espaço de leitura*, uma vez que as bibliotecas nem sempre se constituíram dessa forma. Antes as grandes bibliotecas não eram bibliotecas de leitura, e sim:

Por um lado, sinais tangíveis de “grandeza” das dinastias que estavam no poder [...], por outro, um instrumento de trabalho para um círculo de eruditos e de literatos. Ainda que estivessem tecnicamente dispostos para serem lidos, os livros eram mais acumulados do que realmente lidos. As bibliotecas helenísticas continuavam ainda obedecendo ao modelo de referência mais antigo, que era o das coletâneas de livros das escolas de filosofia e de ciências, reservadas a um número muito restrito de mestres, discípulos e alunos. (CAVALLO; CHARTIER, 2002, p. 14).

Mesmo quando se decidia pelo aumento do número de bibliotecas públicas, tratava-se apenas “da construção de monumentos de celebração com a finalidade de conservar as memórias históricas (desempenhando também as funções de arquivos) e de selecionar e codificar o patrimônio literário”. (CAVALLO; CHARTIER, 2002, p. 18). Já o desenvolvimento de bibliotecas particulares, com o tempo, passou a corresponder à necessidade de leitura das pessoas, e mesmo quando essas bibliotecas também representavam ostentação de poder econômico de uma cultura fechada, “elas indicavam que, no mundo das representações da sociedade greco-romana da época, livros e leitura tinham seu lugar na abundância e nos comportamentos de uma vida opulenta.” (CAVALLO; CHARTIER, 2002, p. 18).

De acordo com Cavallo e Chartier (2002, p. 23):

Nasce no século XIII, com as ordens mendicantes, o modelo de biblioteca destinada não mais ao acúmulo patrimonial e à conservação de livros, mas à leitura; e nasce também um sistema bibliotecário que tem como princípio um catálogo, tido não mais como simples inventário, mas, sim, como instrumento de consulta com a finalidade de localizar um determinado livro [...]. A

biblioteca sai da solidão do monastério ou do limitado espaço que lhes destinavam os bispos nas catedrais românicas, para se tornar urbana e ampla. [...] a biblioteca se apresenta como o cenário dos livros, expostos e disponíveis. O quadro que define esse novo modelo de biblioteca é o silêncio: silencioso deve ser o acesso ao livro, [...]. Silenciosa deve ser a procura de autores e de títulos que estão dispostos num catálogo bastante acessível. Silenciosa, por ser toda feita pelo olho, é a leitura desses livros, realizada individualmente ou por grupos.

A história da leitura assinala que a questão fundamental não é apenas o que é a leitura, mas também onde e em que condições ela é realizada, uma vez que “a leitura não é apenas uma operação intelectual abstrata: ela é uso do corpo, inscrição dentro de um espaço [...]” (CAVALLO; CHARTIER, 2002, p. 08) e “é sempre encarnada por gestos, espaços e hábitos” e por isso a relevância de se identificar “as tradições de leitura, as maneiras de ler” (CAVALLO; CHARTIER, 2002, p. 06). Leríamos de modos diferentes se em nossas experiências de leitura estivessem implicadas outras condições sócio-históricas de produção de leitura, assim como lemos de maneiras distintas um mesmo texto de acordo com o contexto em que a leitura acontece.

Do exposto, é possível afirmar que mesmo após o nascimento da leitura silenciosa e de toda a preocupação com a questão da compreensão no ato de ler, a leitura em voz alta e destituída de sentido não foi totalmente superada, uma vez que, ainda hoje em nosso contexto educacional, apesar do discurso de que um dos papéis da escola é formar leitores críticos, reflexivos, que sejam capazes de compreender o que estão lendo e de praticar a leitura como atribuição de sentidos, estão incrustadas antigas práticas relacionadas ao ensino da leitura como oralização, prevalecendo a concepção de que a alfabetização das crianças deve se pautar no ensino dos processos de codificação e decodificação de palavras e que estes garantirão o domínio da linguagem escrita. Assim, as crianças são submetidas a exercícios mecânicos que se constituem como tarefas de identificação e treino de escrita das letras, sílabas, palavras e a transposição das letras em som, o que dificulta a percepção pela criança de que a leitura é uma prática cultural. Desse modo, a escola ensina às crianças que, para ler, é preciso somente juntar “as letrinhas” e que a extração da pronúncia transforma a escrita em discurso oral e este, por ser escutado, será compreendido. É claro que o aprendizado do código escrito é também necessário quando falamos em leitura e escrita. Porém, apenas o ensino do código não garante a prática da leitura como atribuição de sentidos.

A seguir, o trecho da entrevista com as crianças da turma observada ilustra como esse modo de ensinar a leitura ainda se faz presente na escola e como o ensino da leitura deixa marcas nos modos de ler e nas concepções de leitura dos pequenos leitores.

Porém, gostaria de ressaltar que, apesar de esta pesquisa se debruçar sobre esses dados, a entrevista evidencia o ponto de vista das crianças sobre o modo como elas acham que aprenderam.

[...] Pesquisadora: E quando que vocês aprenderam a ler?

A-14: Eu aprendi com quatro anos, eu ainda estava no Balão Mágico (EMEI<sup>10</sup>).

A-15: Eu também aprendi com quatro anos, na EMEI Raio de Sol.

P: E vocês, quando aprender a ler?

A-24: Aprendi no Raio de Sol, com cinco anos.

A-18: Eu aprendi com quatro anos, lá no Balão Mágico.

A-11: Eu aprendi com quatro anos, mas quando eu era bebê eu já sabia todas as letras.

P: Ah, então não foi aqui na EMEF que vocês aprenderam a ler?

A-11: Não, a gente já sabia.

A-15: É.

P: E vocês lembram quem ensinou vocês a ler? Foi a professora da EMEI?

A-11: Eu aprendi em casa, minha mãe que me ensinou.

P: Foi sua mãe que te ensinou a ler?

A-11: Foi!

A-18: Eu.. foi minha professora que me ensinou.

A-14: Eu aprendi a ler na escola, mas de vez em quando minha mãe me ensinava em casa.

A-15: Aprendi a ler na escola, foi a professora que ensinou.

A-24: Também aprendi a ler na escola, com a professora.

P: E como vocês aprenderam a ler? Se lembram como ensinaram vocês a ler? Como a professora ou a mãe fazia?

A-14: Minha professora formava a sílaba e falava pra eu ir lendo pra ela.

A-24: É... foi assim... a gente juntava as sílabas e lia.

A-11: Ah não... A minha mãe falava pra eu ler uma história pra ela, mas eu não sabia ler, aí ela lia as histórias e eu... ah... pra eu decorar na cabeça. Aí quando eu ia ler pra ela, eu já sabia a história.

P: Que legal, você aprendeu a ler ouvindo e lendo histórias?

A-11: É...

P: E você? Você lembra?

A-15: Hum... Quem me ensinou foi a professora... a minha professora mandava eu ler um pedaço de um texto e quando eu me enrolava ela me ajudava.

P: Ler em voz alta para ela?

A-15: É.

P: E você, lembra?

A-18: Minha professora pedia pra eu ler muito, aí eu ia melhorando toda hora.

P: E você que aprendeu a ler juntando as sílabas A-14, pra você o que é ler?

A-14: É quando eu junto as sílabas ué... e formo as palavras para ler elas.

<sup>10</sup> Escola Municipal de Educação Infantil.

P: E todo mundo aqui acha que pra ler tem que juntar as sílabas, tem que ler as palavras pedacinho por pedacinho? Ou alguém lê de outro jeito?

A-18: Eu leio a palavra inteira.

A-15: Eu também.

A-24: Só juntava as sílabas quando aprendi a ler.

P: Mas e depois que aprende a ler, como a gente lê?

A-11: Mesmo quando eu aprendi, eu não juntei as sílabas, eu lia a palavra inteira, aí quando eu aprendi, eu... ah... eu leio o texto inteiro e tento entender...

Esse trecho da entrevista deixa claro que a prática de alguns professores relacionada ao ensino da leitura, desde a educação infantil, visto que todos os alunos afirmaram ter aprendido a ler na EMEI, ainda se baseia na língua como código e não como sistema de interação entre os sujeitos, como forma de comunicação, como enunciados (BAKHTIN, 2003).

A educação das crianças de zero a dez anos merece destaque devido a sua importância na formação de habilidades e capacidades físicas, psíquicas e emocionais. No entanto, é preciso que se reflita sobre o papel que essa educação vem exercendo no que diz respeito à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança, pois, se por um lado há estudiosos que afirmam a importância da brincadeira, do desenho, da música, da pintura, enfim, de diversas formas de atividades que favoreçam a exploração e a expressão da criança, por outro lado, a concretização dessas atividades muitas vezes não é garantida, predominando a antecipação do ensino da leitura e da escrita.

Assim, considerando a fala dos alunos A-14, A-15 e A-24 sobre como foram ensinados a ler (juntando as sílabas ou oralizando o texto escrito), é possível inferir que, por vezes, às crianças é oferecida apenas uma pequena porção da linguagem escrita, reduzindo sua complexidade a exercícios mecânicos que não ultrapassam o nível motor e perceptível, como tarefas de codificação e decodificação, desconsiderando o nível cognitivo e cultural.

A consequência negativa deste ensino é visível no início do processo de interação das crianças com a linguagem escrita, que se dá de forma artificial e mecânica, como se a única tarefa da Educação Infantil fosse a de proporcionar às crianças o treinamento de pré-requisitos para a alfabetização, como a coordenação motora e a percepção e discriminação visual e auditiva a partir de exercícios

pautados em cópias de letras, números, sílabas e palavras, [...] em folhas mimeografadas de “ligue a figura com a palavra”, “complete com as letras que faltam”, “recorte e cole palavras iniciadas com a ou b”, “leia em voz alta o alfabeto”, dentre tantas outras manifestações relacionadas ao aprendizado

da escrita como correspondência grafo-fonológica do sistema linguístico, baseado na fixação e no treino motor. (LIMA, 2008, p.1).

Esses exercícios de leitura e escrita que as crianças realizam e que as acompanham até as séries iniciais do ensino fundamental, dificultam a percepção pelo aluno de que a leitura é atribuição de sentido, além de desconsiderar todas as outras linguagens da criança.

Também é possível observar, mediante a fala do aluno A-14, que o modo como ele foi ensinado a ler (a partir da leitura como uma técnica), fez com que construísse um sentido equivocado para a leitura, como se verifica em sua afirmação de que ler é juntar as sílabas, formar as palavras e oralizá-las. Ao criticar esse ensino baseado na leitura como decodificação e relegando a compreensão a uma “fase” posterior, Bajard coloca que:

a dicotomia entre decodificação e compreensão não se sustenta. Como aceitar que uma atividade humana não seja informada pelo sentido? A própria escolha do texto não seria incentivada pelo conteúdo que o leitor espera descobrir? A identificação da palavra seria realizada na ignorância do sentido trazido pelo contexto da frase, do texto ou da imagem? A apreensão da palavra poderia realizar-se fora das expectativas do leitor? Como afirmar que existem operações iniciais (decodificação) anteriores à influência do significado, desprovidas de qualquer sentido? (BAJARD, 2006, p. 12).

Isto porque o sentido é a porta de entrada para a atividade humana da qual fala Bajard e é por isso que o aprendizado da leitura, por muitas vezes, se constitui como uma atividade sem significado para a criança, pois ao afirmar, mediante sua prática pedagógica, que a primeira e mais importante etapa no ato da leitura é a decodificação, e que o sentido será consequência dessa decodificação, o professor perde a oportunidade de formar o leitor autônomo por meio do estímulo à sensibilidade, criatividade e criticidade, assim como pela formação da necessidade de aprender a ler.

Já a aluna A-11, que, segundo ela, aprendeu a ler em casa a partir das histórias lidas pela mãe e, conseqüentemente tentava ler as mesmas histórias que, provavelmente, tinham significado para ela, diz não utilizar a técnica de juntar as sílabas no ato da leitura, mas, ao contrário, lê o texto todo como uma unidade de sentido e busca entender o que lê, ou seja, para ela, a leitura não é um ato mecânico de juntar sílabas, formar as palavras e extrair seu som, e sim atribuir significados. Como afirma Charmeaux (1997, p. 46):

As crianças que estão aprendendo a ler buscam o significado, não sons ou palavras. Elas têm que utilizar suas generalizações fônicas em desenvolvimento para ajudá-las quando a tarefa fica difícil. Se tiverem sorte suficiente em não terem aprendido a fônica de forma isolada, onde cada letra era igualmente importante, então elas não serão desviadas do

desenvolvimento das estratégias necessárias para selecionarem somente as informações gráficas suficientes a fim de obterem o sentido do que estão procurando.

É possível afirmar que a aluna A-11 pratica a leitura como compreensão, havendo uma estreita relação entre como ela lê e o modo como foi ensinada a ler, já que sua mãe não a ensinou o aspecto técnico da língua, apenas lia histórias a ela, lia como prática social e servia como um modelo de leitor para sua filha, que, a princípio, tentava reproduzir o ato de sua mãe e, aos poucos, se apropriou de uma prática cultural embutida de sentido para ela.

As atividades de leitura literária, dentre elas, por exemplo, o contar e o ler histórias podem contribuir para que a criança se aproprie e aperfeiçoe o uso de capacidades psíquicas capazes de elevar o seu desenvolvimento intelectual e pessoal, uma vez que o conteúdo destas atividades pode vir a motivar o agir infantil no nível prático e mental, permitindo de forma mais prazerosa a compreensão sobre as características e os usos da língua escrita. Nessa direção, Lima (2008, p.5) afirma que:

[...] ao compreendermos que os primeiros anos de vida são fundamentais ao processo de humanização e que, nesses anos, as crianças se desenvolvem de forma acelerada, aperfeiçoando a percepção, a atenção, a memória, o pensamento, a comunicação, os momentos de contar ou ler histórias são oportunidades significativas a um desenvolvimento amplo na infância.

Nesse sentido, se o professor não partilha da concepção de que o processo de se tornar leitor envolve, para além da capacidade de decifração de um código, a capacidade de compreensão do texto como forma de manifestação de humanidade e pensa a leitura como um processo de decodificação e de oralização, essa concepção permeará suas práticas, garantindo à criança conhecer apenas os elementos que constituem as unidades de nossa língua como sistema. Neste, a palavra é somente um sinal que, para Bakhtin (1995), é apenas uma entidade de conteúdo imutável e se constitui como um instrumento técnico para designar um objeto ou um acontecimento. Bakhtin (2003) nos ensina que é o enunciado, isto é, a língua em seu uso, em um determinado contexto, que é a unidade da comunicação discursiva, já que são os enunciados inerentes às relações humanas. Neste caso, a palavra é concebida como signo, que, para o autor, é “[...] dialético, dinâmico, vivo, opõe-se ao sinal inerte que advém da análise da língua como sistema abstrato” (BAKHTIN, 1995, p.15). Por isso, é a partir das enunciações que a escola deve desenvolver seu trabalho com a leitura e não a partir da decodificação de palavras como sinais, uma vez que:

Enquanto uma forma linguística for apenas um sinal e for percebido pelo receptor somente como tal, ela não terá para ele nenhum valor linguístico. A pura “sinalidade” não existe, mesmo nas primeiras fases da aquisição da linguagem. Até mesmo ali, a forma é orientada pelo contexto, embora o componente de “sinalidade” e de identificação que lhe é correlata seja real. (BAKHTIN, 1995, p. 94).

No conjunto de elementos que configuram o aprendizado da leitura e da escrita, a conquista do código alfabético é apenas um aspecto técnico, pois as ações de reconhecer ou soletrar sílabas sem atribuir significado para a leitura não corresponderão a nenhuma necessidade da criança, não farão nenhum sentido a ela, e, portanto, não se constituirão como uma atividade capaz de provocar na criança aprendizado e, conseqüentemente, seu desenvolvimento. Como afirma Arena (2010, p. 20):

[...] a palavra está ensopada de cultura e seria dessa forma que deveria ser compreendida pelo aluno leitor. Oferecer a palavra como código acarreta duas situações impensáveis para a lógica bakhtiniana. A primeira, por afastar a palavra do outro, como se esta pertencesse ao sistema abstrato da língua, sem a presença humana. Neste caso, a apropriação não se refere à palavra do outro, mas de uma palavra fora das relações humanas, portanto, afastada da língua como produto cultural dessas relações. O segundo, porque traz implícita a separação entre palavra e cultura, entre enunciado e cultura, entre palavra e ideologia, como se o código fosse uma produção espontânea, sem produtores e acima dos homens [...].

Portanto, é impensável um ensino da leitura que desconsidere o seu aspecto social e cultural. Ao defender a luta pela conscientização da verdadeira natureza da leitura e por uma reflexão sobre as condições necessárias para o seu aprendizado, constatando que a escola ainda não realiza com as crianças seu trabalho com a leitura por meio de enunciados, Foucambert (1998, p. 57) afirma:

Se desde o início ele [o aluno] não tiver, em decorrência da experiência em seu meio, um pouco de intuição do poder que a escrita possui de produzir uma visão de mundo, ele não terá chance alguma de entender isso descobrindo abaixo da ilustração do seu livro didático que “papai tira o carro vermelho da garagem”, que “Aline está no campo”, que “Madani vai a Paris”. Nada disso é próprio do escrito, nada disso resulta do trabalho sobre as palavras que exploram a experiência para colocá-la no texto e fazer com que tenha sentido; é algo que provavelmente já não teria uma função real numa conversa e aparece lá como marca diferenciada de uma comunicação que nem existiu.

A partir de tais pressupostos, é preciso que o professor se preocupe com a inserção dos alunos no universo da leitura e da escrita, concebendo-as como práticas sociais, transformando-as em aprendizagens significativas, de modo que essas aprendizagens correspondam às necessidades de seus alunos e sejam criadas nas relações estabelecidas intencionalmente em sala de aula, promovendo um ambiente onde,

[...] se coloca em prática atitudes do ato de ler que indiquem para a criança intenção clara de que ler é a ação de atribuir sentido por meio de sinais gráficos, em situações elaboradas pela cultura humana. Essas atitudes, constituintes do entorno, são vitais para a formação do leitor e são desenvolvidas com os gêneros enunciativos porque são as relações culturais que orientam os modos de ler. Quero entender que ensinar o sistema linguístico não é ensinar a ler; ensinar a ler é ensinar as próprias práticas sociais e culturais que exigem o domínio desse sistema. (ARENA, 2008, p. 5).

Vigotski (2000, p.183) ao criticar o ensino da escrita, cujo mecanismo prevalece sobre a sua função social, afirma que “à criança se ensina a traçar letras e a formar com elas palavras, mas não se ensina a linguagem escrita” e que “nosso ensino ainda não se baseia no desenvolvimento natural das necessidades da criança, nem em sua própria iniciativa: lhe chega de fora, das mãos do professor e lembra a aquisição de um hábito técnico”. Do mesmo modo, ao trabalharmos a leitura em sala de aula priorizando a correspondência grafema-fonema, desconsiderando-a como prática cultural, não estamos falando de leitura (como sinônimo de compreensão e atribuição de sentidos), mas do domínio de uma técnica esvaziada de sentido para a criança e que nada tem a ver com suas necessidades e interesses (GIROTTI; SOUZA, 2010, p.52).

Essas situações pedagógicas não se constituem em práticas de leitura como uma atividade do sujeito, restringem-se a mais uma tarefa sem envolvimento da maior parte das crianças. Desse contexto, são possíveis inferências relativas às oportunidades de aprendizagem oferecidas às crianças aparentemente mais restritivas do que motivadoras de atividades de leitura, além do fato de que “[...] as crianças podem desenvolver hábitos de leitura que tornam a compreensão impossível” (SMITH, 2003, p. 16) a partir de suas experiências com relação ao aprendizado da leitura.

A leitura praticada como atribuição de sentidos, tendo como base a compreensão, causa impactos no desenvolvimento pleno do sujeito. Ao ter a teoria histórico-cultural como base, é possível afirmar que a capacidade de leitura é uma função psíquica superior especificamente humana, originada na apropriação de signos linguísticos atuantes na formação e desenvolvimento da memória voluntária, da atenção voluntária, da imaginação, do pensamento abstrato. Ao se apropriar de signos linguísticos e de seu uso efetivo, a criança internaliza um processo originariamente social e, pelo seu uso cada vez mais consciente, tem a possibilidade de domínio paulatino de seus modos de pensar, de se relacionar e atuar no mundo. Segundo Arena (2009), os modos de ler e as concepções sobre leitura dos quais a criança se apropria estão intrinsecamente relacionados à atitude ao ensinar a ler, uma vez que:

O sistema linguístico do português pode ser considerado uma tecnologia elaborada cultural, social e historicamente, em profunda e contínua evolução, porque não está congelada em abstrato, mas, pelo contrário, está viva na relação entre os seus falantes e seus escritores [...]. Esse sistema é apropriado pela criança no espaço escolar, porque ela é, também, um ser cultural, histórico e social que quer conhecer o mundo por esse sistema, pois motivada por essas relações. Ora, não é o sistema em si o objeto de que deseja se apropriar, mas o sentido que pode ser conseguido por meio dele. [...] a língua escrita só pode ser lida porque há nela um sentido a ser recriado por um sujeito cultural. A diferença, pois, está na atitude do leitor, orientada pelo professor a tentar sempre atribuir *um* sentido, e não *o* sentido (Foucambert, 1998). Embora, para isso, seja preciso dominar o funcionamento do sistema linguístico e as relações entre as letras, sem descuido da atitude primeira para a formação do leitor: a de atribuir sentidos. (ARENA, 2009, p. 169-170).

Um grande problema relacionado à leitura e a seu ensino é que muitos professores não se dão conta de seu papel como mediador na formação de leitores, por não terem uma concepção de língua como:

[...] sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas” (BRASIL, 2001, p.24).

Assim, é oportuno que falemos sobre a formação de professores, inicial e continuada, que deve garantir aos docentes oportunidades de se apropriar do conhecimento atualmente disponível a respeito do processo da leitura que, segundo os PCNs (2001, p. 55):

[...] indica que não se deve ensinar a ler por meio de práticas centradas na decodificação. Ao contrário, é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a ler usando os procedimentos que os bons leitores utilizam. É preciso que antecipem, que façam inferências a partir do contexto ou do conhecimento prévio que possuem, que verifiquem suas suposições – tanto em relação à escrita, propriamente, quanto ao significado.

Ou seja, quando se fala em formação do leitor, o professor precisa perceber que não basta ensinar à criança o código escrito, é necessário que o aluno se aproprie dos modos de ler, da conduta leitora, e isso só pode ser ensinado a partir do exemplo do professor que, ao se constituir um leitor experiente, ensina aos alunos, leitores em formação, as estratégias cognitivas que utiliza no ato da leitura. Neste sentido, destaco principalmente a formação continuada de professores como subsídio ao ensino significativo da leitura, uma vez que os estudos sobre estratégias de compreensão leitora e seu ensino são relativamente recentes e muitos professores que atuam na educação básica não tiveram contato com esses estudos em sua formação inicial.

Portanto, a formação continuada, desde que garanta aos professores bases teóricas acerca do conceito de leitura e da formação de leitores, é uma oportunidade de

mudança de concepções e, conseqüentemente, práticas no que diz respeito ao ensino do ato de ler, pois “[...] é certo que a formação geral de qualidade dos alunos depende de formação de qualidade de professores” (LIBÂNEO, 1999, p.83).

Desse modo, percebendo que as professoras da unidade escolar estavam conduzindo seu trabalho pedagógico relacionado à leitura na contramão da formação de leitores autônomos, críticos, que têm a compreensão como base da leitura, que concebem e praticam a leitura como atribuição de sentidos e que utilizam estratégias de leitura para esse fim (Observação. 20.10.2011), a coordenadora pedagógica da escola, lócus da pesquisa, adquiriu o livro “Ler e compreender: estratégias de leitura” (Souza, et all, 2010), de maneira a expor às professoras da escola os pressupostos metodológicos acerca das estratégias de leituras presentes no livro, com o objetivo de elas colocarem em prática essa nova metodologia em suas salas de aula. Assim, apresento a seguir as estratégias de leitura trabalhadas nos HECs pela coordenadora, bem como os caminhos percorridos por ela para apresentar às professoras tais estratégias.

## **2.2 Leitura, literatura infantil e estratégias de leitura: em foco a formação dos professores**

A diferença, acerca da compreensão, é que os leitores trazem ao texto questões implícitas sobre o significado, em vez de sobre as letras ou palavras. O termo identificação do sentido também ajuda a enfatizar que a compreensão é um processo ativo. O significado não reside na estrutura de superfície. O significado que os leitores compreendem a partir do texto, é sempre relativo àquilo que já sabem e àquilo que desejam saber. (SMITH, 2003, p. 186).

O trecho acima nos remete a uma concepção de leitura como compreensão, um ato no qual atribuímos sentido ao escrito, não nos limitando a um processo de decodificação. O que entendemos quando lemos um texto depende sempre de nosso conhecimento prévio e de nossas experiências, das características do texto que estamos lendo, do contexto da leitura e das estratégias aplicadas a ela. Como afirma Smith (2003, p. 186), nossa compreensão acerca de um texto depende daquilo que já sabemos e, é claro, daquilo que queremos saber.

Neste sentido, segundo Foucambert (2008), nenhuma leitura pode se dar fora de uma intenção de quem lê, pois ler “trata-se sempre de uma atividade que encontra sua significação porque está inscrita no interior de um projeto” (FOUCAMBERT, 2008, p. 63). Portanto, “aprender a ler é então aprender a explorar um texto, lentamente quando o quisermos, muito rapidamente quando quisermos: é aprender a adaptar nossa busca ao nosso projeto” (FOUCAMBERT, 2008, p. 64). Em contrapartida, é recorrente na escola

a leitura de determinado livro ser imposta para o aluno, um livro que talvez ele não escolhesse como seu objeto de leitura. Assim, “o aluno lê sem objetivos, lê apenas porque o professor mandou e será cobrado, desvirtuando efetivamente o caráter da leitura” (KLEIMAN, 2002, p. 23).

O modelo de leitura descrito acima, em que não é permitido ao aluno fazer suas escolhas de leitura, desmotivando-o, por consequência, a interagir e dialogar com o texto, é contrário à definição de leitura encontrada nos PCNs, que diz respeito a uma interação entre texto e leitor e depende dos objetivos e conhecimentos de quem lê:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe sobre língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. [...] (BRASIL, 2001, p.53).

Entretanto, o ato de ler não é uma prática natural, espontânea, mas uma prática cultural criada pelo homem e, por isso, deve ser conteúdo escolar. É claro que o desenvolvimento dos processos de leitura e escrita inicia-se antes mesmo da criança entrar na escola, ou seja, dentro da família e da comunidade. Como constatou Vigotski (1991), a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. Porém a escola será uma orientadora e estimuladora desses processos mentais, atuando de forma sistemática na aprendizagem da criança. Por isso a necessidade de a escola propor ao aluno experiências de aprendizagens que possibilitem a mobilização de recursos intelectuais e de estratégias que permitam explorar o potencial de seu pensamento e assim, tomarem consciência de seus próprios processos mentais. (LIBÂNEO, 1999, p. 82).

Desse modo, para que o aluno pratique a leitura como atribuição de sentido, precisa aprender certas atitudes que fazem parte da conduta leitora experiente, e o professor pode ter um papel fundamental nesse processo, servindo como modelo de leitor para seus alunos, ensinando-lhes ações intelectuais que lhes permitam colocar a compreensão como objetivo de sua leitura, mobilizando várias estratégias de leitura para atingir esse objetivo, colocando em prática diferentes operações mentais no ato de ler. Neste sentido, o professor, mediador da leitura de seus alunos, pode criar situações em que a criança trabalhe com a metacognição com vistas a tomar consciência de sua própria leitura, de seu modo de ser leitor, dos princípios de seu ato leitor, das habilidades trabalhadas, de sua história de leitor, por meio de diversas leituras e da criação de sua identidade leitora (GIROTTO; SOUZA, 2010).

Os alunos precisam aprender que a leitura não é um processo passivo. Na opinião de Faria (2004), a criança deve perceber que a leitura é muito mais que o simples decifrar do código linguístico. Nas palavras da autora:

Trata-se da tarefa de estimular o leitor a entender os códigos de imagem e a compreender elementos do encadeamento narrativo. É um exercício que se dá no plano da percepção cognitiva, mas que não significa ler pelo aluno ou fixar determinado tipo de leitura: apenas auxiliá-lo a perceber os elementos mais aparentes da narrativa, para que ele venha a ler com autonomia não um determinado livro, mas diversos livros. (FARIA, 2004, p. 126).

Para compreender um texto, o leitor deve interagir com ele, pensar sobre ele, questioná-lo, pois a leitura necessita ser um diálogo entre a escrita e o leitor. O dialogismo de que trata Bakhtin (1995) é o princípio constitutivo da linguagem e a condição do sentido para o texto, estabelecido mediante a interação entre os sujeitos (leitores/escritores) e o próprio texto. Sem essa dialogia, a leitura fica empobrecida, deixa de ser um processo de compreensão e passa a ser uma ação meramente mecânica. O comprometimento de produzir significados na leitura e não apenas decifrar o escrito amplia-se quando o leitor entende que suas próprias ideias e compreensões (postas em diálogo com as ideias do texto) importam e facilitam a compreensão dos textos lidos (GIROTTO & SOUZA, 2010). Ou seja, a leitura é uma atividade em que o leitor tem a oportunidade de dialogar com o texto, relacioná-lo a outros textos e contextos, reconhecer nele o discurso do autor e com isso, sendo “dono da própria vontade, entregar-se a essa leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista” (LAJOLO, 1982, p. 59).

Bakhtin (1995, p. 123.) acentua a importância do texto escrito como forma de comunicação e discussão ao afirmar que:

[...] O ato da fala impresso constitui igualmente um elemento de comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas que exercem influências sobre os trabalhos posteriores, etc.). [...] o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.

Ao conceber a leitura também como discurso, interação e diálogo entre texto e leitor, Rojo (2002) afirma que a leitura é

[...] um ato de se colocar em relação um **discurso** (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de **réplica** gerando novos discursos/textos. O discurso/texto é visto como conjunto de sentidos e apreciações de valor das pessoas e coisas do mundo, dependentes do lugar social do autor e do leitor e

da situação de interação entre eles – finalidades da leitura e da produção do texto, esfera social de comunicação em que o ato da leitura se dá. Nesta vertente teórica, capacidades discursivas e linguísticas estão crucialmente envolvidas. (ROJO, 2002, p. 03 – grifos da autora).

Ao considerarmos a leitura como um diálogo entre texto e leitor, é possível afirmar que o professor, como mediador entre o conhecimento e seu aluno, não ensina a leitura, e sim o ato de ler, uma vez que a leitura é uma “produção protagonizada pelo sujeito que tenta ler e somente ganha existência quando o leitor a cria na relação entre o que ele é, o que sabe, e o que o texto criado pelo outro está a oferecer”. (ARENA, 2009, p. 168). Defendendo tal premissa, Arena (2009) afirma que:

[...] poderia entender que professor ensina o ato de ler, isto é, o modo como o leitor em formação deve agir sobre o texto para, nesse processo, criar leitura. Desta maneira, não seria possível ao professor ensinar a leitura, mas ensinar o aluno a ler, isto é, a realizar operações intelectuais de um leitor sênior, a fim de criar a sua própria leitura, nos limites de sua potencialidade, de sua relação com os diferentes gêneros e com os suportes textuais que possibilitam a formação crescente e permanente de modos de pensar, cada vez mais abstratos (ARENA, 2009, p. 168).

Neste sentido, fomentar sequências didáticas em que o professor ensine o leitor aprendiz a realizar as operações mentais adequadas para alcançar a compreensão na leitura, de maneira que o ato de ler seja ensinado sob o ponto de vista da enunciação e da dialogia, da atribuição de sentidos, torna-se essencial, de maneira que o leitor em formação se aproprie dos modos de ler de um leitor experiente. E para isso, há a exigência de uma aprendizagem sistemática no interior da sala de aula, pois o leitor só é capaz de se apropriar do conceito de linguagem escrita como um elemento de comunicação e discussão ideológica e praticar a leitura tomando esse conceito por base se isto for ensinado a ele, vivenciando situações de ensino nas quais possa se apropriar de estratégias de compreensão leitora capazes de contribuir para a sua formação de leitor competente, reflexivo e estratégico.

Ensinar o leitor a utilizar estratégias de leitura é incentivá-lo a pensar mais cuidadosamente sobre sua leitura. Ao falar sobre a formação de leitores estratégicos, Solé (1998) afirma a essencialidade de se criar um ambiente de leitura no qual o aluno possa ativar seu conhecimento de mundo, fazer previsões, formular questões, recapitular informações, resumir, destacar ideias principais e construir interpretações. A autora ainda afirma que no ato de ler entram em jogo os nossos objetivos, ideias e experiências prévias, e assim nos envolvemos em um processo de:

[...] previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que

permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas. (SOLÉ, 1998, p. 23).

Segundo Solé (1998), para que um indivíduo se torne um leitor autônomo e competente, é preciso o auxílio e o suporte de um leitor mais experiente que trabalhe com as estratégias de leitura. Segundo Harvey & Goudvis (2008, p. 16):

A leitura estratégica se refere ao pensar sobre o que leu de maneira que aumenta o aprendizado e a compreensão. Pesquisadores que explicitamente ensinaram aos alunos estratégias para determinar as ideias importantes do texto (Gallagher 1986), desenhando inferências (Hansen 1981) e fazendo questões (Gavelek e Raphael 1985) afirmam que ensinar estas estratégias de pensar e ler melhora a compreensão global dos alunos sobre o texto.

Ajudar os leitores mirins a mobilizar estratégias de leitura é fundamental para que se tornem leitores fluentes, que compreendam o que leem. Leitores experientes utilizam várias estratégias enquanto leem, como por exemplo, o conhecimento prévio, relacionando a própria teoria de mundo com o texto escrito, o que possibilita que atribuam sentido à informação visual que lhes chega mediante seus olhos (SMITH, 2003, p. 21). Durante a leitura, também fazem visualizações, como afirma Aguiar (1993 p. 16):

À medida que o sujeito lê uma obra literária, vai construindo imagens que se interliguem e se completam e também modificam apoiado nas pistas verbais fornecidas pelo escritor e nos conteúdos de sua consciência, não só intelectuais, mas também emocionais e volitivos, que sua experiência vital determinou.

Os PCNs, ao discorrerem sobre a importância de estratégias de leitura para a formação do leitor competente, definem leitura:

Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser construídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. É o uso desses procedimentos que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas, etc. (BRASIL, 2001, p. 53-54).

Entretanto, mediante os dados gerados no decorrer desta pesquisa e de minha experiência como estagiária e docente em escolas de ensino fundamental, é possível afirmar que as escolas têm adotado uma série de práticas desmotivadoras que em nada se assemelham a práticas voltadas para a formação de leitores experientes e estratégicos, apresentando uma concepção de linguagem puramente instrumental. Um exemplo disso

foi o projeto do 3º ano da escola observada sobre leitura e escrita, “Pequenos autores” (PROJETO EDUCATIVO, 2011), da escola parceira da pesquisa, que, apesar de prever o aprendizado e o desenvolvimento da leitura, sendo uma de suas ações o ensino de estratégias de leitura, a sequência apresentada pelo projeto consistia em “leitura” e, posteriormente, “compreensão e interpretação do que foi lido”, como se os momentos em que as estratégias de leitura fossem ensinadas e, paulatinamente, apropriadas e praticadas pelos alunos durante suas leituras, não garantissem a compreensão do texto lido<sup>11</sup>.

Ainda, de acordo com a fala da coordenadora pedagógica da escola onde esta pesquisa ocorreu, durante um HEC, baseando-se em um dos slides apresentados nesses encontros, a própria sequência do trabalho em sala de aula, voltada à leitura, se resume em leitura, perguntas e exercícios:

Coordenadora: [...] pelo semanário dá para perceber que o modo como a maioria dos professores trabalha a leitura em sala de aula se baseia em leitura em voz alta pelos alunos, perguntas sobre o conteúdo do texto e questões que abordam os aspectos da sintaxe, da morfologia e da ortografia. Resumidamente tem-se: leitura, perguntas e exercícios (Observação. 20.10.2011).

Diante dessa constatação, a coordenadora sentiu a necessidade de trazer aos HECs discussões que tivessem como foco a leitura e a formação dos alunos-leitores, pretendendo uma mudança na prática pedagógica da equipe de professores da unidade escolar. Foi partindo desse pressuposto que decidiu, então, apresentar às professoras o livro *Ler e compreender: estratégias de leitura* (SOUZA, et al, 2010), detendo-se especificamente no capítulo dois, intitulado Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem (GIROTTO; SOUZA, 2010), com a intenção de trabalhar com as professoras o conjunto de estratégias apresentadas pelas autoras do capítulo, de modo que as docentes inserissem essas estratégias em suas práticas em sala de aula, como a própria coordenadora afirmou:

Coordenadora: Nós iremos ver uma estratégia por semana e vocês irão aplicá-las na sala de aula com os alunos, aí no HEC seguinte vocês relatam como foi a experiência (Observação. 27.10.2011).

Pelo exposto, é possível perceber que inserir o ensino das estratégias de leitura em sua prática pedagógica não foi uma escolha ou necessidade das professoras da

---

<sup>11</sup> No próximo item, discutirei essa sequência didática relacionada à leitura, que consiste em leitura e interpretação de texto, a partir de relatos de professoras sobre seu trabalho pedagógico em sala de aula.

unidade escolar. A coordenadora criou uma situação na qual, ao que parece, as professoras ensinariam as estratégias de leitura a serem apresentadas a elas em HEC e isso garantiria uma mudança na concepção e na prática dessas professoras, resolvendo o “problema” constatado por ela, mediante os semanários das docentes, com relação ao ensino do ato de ler.

Giroto e Souza (2010), autoras estudadas pela coordenadora para formular os HECs, apresentam seis estratégias de leitura. Uma delas é a *conexão*, a qual permite à criança ativar seu conhecimento prévio, fazendo conexões com aquilo que está lendo. São possíveis três tipos de conexões. As conexões texto-texto, em que o leitor estabelece relações com outro texto do mesmo gênero ou de gênero distinto enquanto lê, ativando principalmente seu conhecimento textual; as conexões texto-leitor, em que, na leitura, relembra acontecimentos de sua vida, fazendo relações com suas próprias vivências; e a conexão texto-mundo, estabelecida entre o texto lido e algum fato mais global, como por exemplo, da cidade em que o leitor vive, etc. (GIROTO, SOUZA, 2010, p. 68-69).

A *inferência* é a estratégia compreendida como a conclusão ou interpretação de uma informação não explícita no texto. O processo de inferir envolve o aluno a fim de levar em consideração as evidências textuais, pensar sobre o já conhecido sobre o texto, autor e gênero. Ao ensinar esta estratégia aos alunos, o professor está lhe dando a possibilidade de perceber o quanto é possível combinar as dicas do texto com o seu conhecimento prévio, a fim de fazer inferências adequadas.

A *visualização* permite-nos criar imagens pessoais no momento da leitura, mantendo nossa atenção e permitindo a leitura significativa. De acordo com Giroto e Souza (2010), “quando os leitores visualizam, estão elaborando significados ao criar imagens mentais, isso porque criam cenários e figuras em suas mentes enquanto leem [...]” (p. 85).

O *questionamento* (estratégia citada no livro em questão, muito embora não seja foco das autoras) são perguntas feitas pelo leitor ao texto e que podem ser respondidas no decorrer da leitura com base no próprio texto ou por meio do conhecimento do leitor. Questionar um texto, assim, é essencial para a eficácia do discurso, pois, ao criar e partilhar uma conversa interior com o texto enquanto lê, o leitor estabelece uma interação na qual se envolve e dialoga com o autor por meio da leitura, atribuindo sentidos ao texto. Essa atribuição consciente de sentidos ao texto faz parte do movimento de formar o leitor autônomo, uma vez que o bom leitor é aquele que,

conscientemente, utiliza estratégias de leitura quando lê, garantindo a compreensão do texto (GIROTTTO & SOUZA, 2010, p. 47).

A estratégia de *sumarização* parte do pressuposto de que precisamos sintetizar aquilo que lemos, determinando o que é importante em um texto, de maneira a buscar a sua essência.

Por fim, a estratégia de *síntese* ocorre quando articulamos o que lemos com nossas impressões pessoais, reconstruindo o próprio texto, elencando as informações essenciais e modelando-as com o nosso conhecimento, uma vez que ao sintetizar, os leitores não resumem o texto,

eles não estão simplesmente se lembrando dos fatos ou repetindo-os. Antes, acrescentam a nova informação aos conhecimentos já existentes. Algumas vezes, adicionam novas informações para o aprimoramento do conhecimento prévio, desenvolvendo o pensar e aprendendo mais durante o processo, outras vezes, mudam o seu pensar baseado em suas leituras, ganhando uma perspectiva inteiramente nova, por isso quando sintetizam, as crianças alcançam um entendimento mais completo do texto. (GIROTTTO, SOUZA, 2010, p. 103).

Vale ressaltar a importância do *conhecimento prévio* para a mobilização de todas as estratégias de compreensão leitora, definido pelos “norte-americanos *de estratégia-mãe* ou *estratégia guarda-chuva*, pois agrega todas as demais” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 66 - grifos das autoras), uma vez que, ao ler, ativamos em nossa mente uma série de informações e conhecimentos que temos acerca do mundo em relação àquilo que estamos lendo, mobilizando, assim, nosso conhecimento de mundo, linguístico e textual essencial à compreensão leitora (SMITH, 2003). Com relação à relevância do conhecimento prévio sobre leitura, é possível afirmar que:

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de *conhecimento prévio*: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão. (KLEIMAN, 2002, p.13).

As autoras do capítulo sobre as estratégias de leitura citadas utilizam as nomenclaturas apresentadas, tendo por base essa abordagem metodológica à luz da teoria metacognitiva de autores norte-americanos como Harvey e Goudvis (2008), Presley (2002), Owocki (2003), dentre outros citados no livro em questão, criando diálogos com teorias de leitura de autores contemporâneos. A proposta contida no livro é a de que o objetivo do professor, ao se apropriar desse conjunto de estratégias, seja o de

ensiná-las aos alunos para aumentar o motivo do entendimento e interesse pela leitura, “ou seja, deve-se ofertar situações para que as crianças possam monitorar e ampliar o entendimento, bem como possam adquirir e ativar o seu conhecimento de mundo, linguístico e textual, a partir do que estão lendo (Kleiman, apud GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 55).

No capítulo trabalhado pela coordenadora da escola, Girotto e Souza (2010) denominam de *Oficina de leitura* os momentos específicos em sala de aula em que o docente planeja o ensino das estratégias, como uma adequada mediação pedagógica no processo de apropriação da leitura literária pelo aluno, de modo a formar leitores autônomos. É claro que, ao ler, todas essas estratégias são postas em ação sem uma ordem específica, mas, em nome da tomada de consciência da estratégia em foco, pensa-se na introdução de estratégias específicas com uma sequência contextualizada, a fim de ensinar tais estratégias de compreensão. Importa que as crianças se apropriem e usem essas operações intelectuais flexivelmente de acordo com as exigências dos textos e aprendam a ler tendo a compreensão como base e não como consequência da leitura.

Neste sentido, a primeira atividade de oficina de leitura literária apresentada no livro são *aulas introdutórias*, em que o professor apresenta uma estratégia de leitura, demonstrando como utilizá-la enquanto lê um texto em voz alta e pensa, também em voz alta, para mostrar aos alunos como ele próprio realiza sua leitura mediante processos utilizados de maneira estratégica, uma vez que:

ler em voz alta e *mostrar como leitores pensam enquanto leem* é o ponto central para a instrução que partilhamos [...]. Quando nós lemos, pensamentos preenchem nossa mente. Nós podemos fazer conexões com nossas vidas [...]. Nós podemos fazer uma pergunta ou uma inferência. Todavia, não é suficiente ter esses pensamentos. *Leitores estratégicos utilizam seus pensamentos em uma conversa interior que os ajuda a criar sentido para o que leem*. Eles procuram respostas para as suas perguntas. Tentam entender melhor o texto por meio de suas conexões com os personagens, situações e problemas. [...] Leitores tomam a palavra escrita e constroem significados baseados em seus próprios pensamentos, conhecimentos e experiências. O leitor é em parte escritor. (HARVEY; GOUDIVS, 2008, p. 12-13).

A seguir, o professor orienta a *prática guiada*. Segundo Girotto e Souza (2010), nessa etapa professor e alunos praticam a estratégia juntos em um contexto de *leitura partilhada*, refletindo por meio do texto e construindo significados por meio da discussão. As crianças devem explicitar para os colegas as estratégias que estão sendo feitas no decorrer da leitura.

Depois, os alunos tentam aplicar, sozinhos, as estratégias de leitura já ensinadas

pelo professor, é o momento da *leitura individual e silenciosa*. Os leitores mirins podem fazer anotações de seus pensamentos. O docente geralmente conversa com as crianças sobre as estratégias de leitura que mobilizaram. Conforme os alunos vão ficando independentes com relação ao uso das estratégias, suas reflexões sobre discussões de como a estratégia melhora a compreensão na leitura de um texto pode fortalecer o entendimento por parte deles sobre a sua aplicação.

A última etapa das oficinas de leitura é a *avaliação* e a conversa em grupo sobre o texto lido. Esse momento serve para o professor avaliar se os objetivos foram alcançados, a recepção de seus alunos e o envolvimento no ato de ler. De acordo com Girotto e Souza (2010) “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”. (p. 63).

Mas, para que o trabalho com as estratégias de leitura cumpra seu objetivo de contribuir para a formação de leitores, é preciso que o professor tenha clareza de que, ao ensinar tais estratégias, está ensinando a seus alunos leitores modos de pensar, fazendo com que compreendam quais as atitudes e procedimentos que leitores experientes utilizam ao ler e não ensinando apenas técnicas a serem utilizadas no momento da leitura. O professor, ao promover um ambiente onde as estratégias de leitura, como operações mentais, possam ser apropriadas e utilizadas pelos alunos, ajuda-os a pensar, questionar, argumentar, opinar, ouvir outras opiniões e reformular seu pensamento.

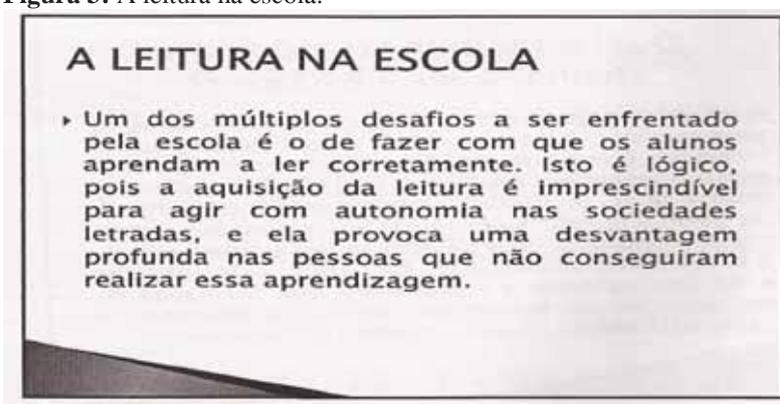
Entretanto, durante as observações nos HECs, foi possível perceber que as estratégias de leitura estiveram presentes nos encontros como técnicas a serem aplicadas em sala de aula, pois a prioridade nessas reuniões foi a de apresentar a parte prática das estratégias (como as professoras deveriam implementá-las com seus alunos) em detrimento dos estudos teóricos que dão suporte a elas, o que revela indícios da representação formulada pela coordenadora sobre as estratégias de leitura, como mera técnica para um ensino mecanizado do ato de ler. Vale ressaltar que nenhuma professora teve acesso ao livro estudado (algumas fizeram o pedido do livro, porém este chegou quando os estudos sobre as estratégias de leitura estavam quase concluídos) e os momentos de estudos teóricos consistiam em resumos do livro feitos pela coordenadora da unidade escolar.

A partir dessa situação, é possível fazer o seguinte questionamento: qual a razão do HEC, senão contribuir para formar teoricamente os professores? Sem uma formação sustentada em bases científicas, que já deveria estar garantida nos cursos de formação

inicial e continuada, nada é aprofundado e incorporado. O professor se torna um “aplicador” do que aprendeu, fazendo apenas uma reflexão pragmática do trabalho, por vezes fragmentado.

Um dos momentos de estudo teórico se deu no primeiro HEC observado. Justificando a necessidade de mudar os rumos do trabalho pedagógico relacionado à leitura dos professores, baseada em Solé (1998), a coordenadora apresentou uma sequência de slides para introduzir o trabalho com as estratégias de leitura. O slide a seguir demonstra um dos pontos discutidos pela coordenadora no primeiro HEC observado (20/10/2012):

**Figura 3:** A leitura na escola.



**Fonte:** Observação do HEC (20.10.2012)

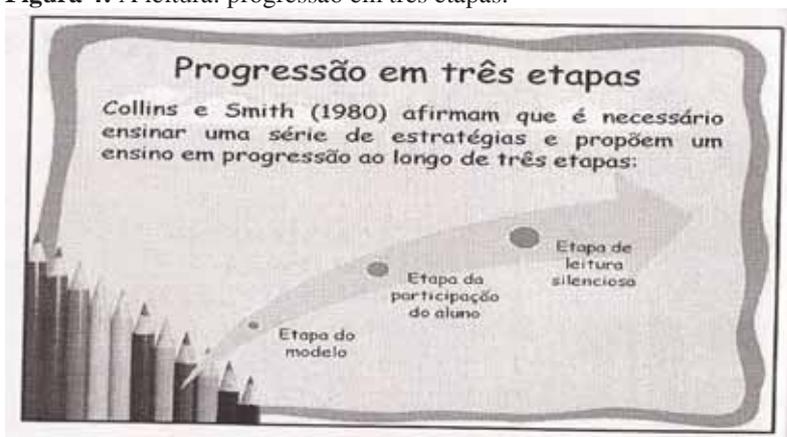
A figura 3 ilustra a importância que a coordenadora atribuiu à leitura e seu aprendizado. Porém, não define o que seria “ler corretamente”, bem como não provoca essa reflexão nas professoras. No contexto em que a coordenadora buscou inseri-las, com a finalidade de discutir literatura infantil e estratégias de leitura, parece não haver espaço para se utilizar o termo “ler corretamente”, a menos que falemos de leitura como mero ato mecânico, pois, neste caso, ler corretamente, para muitos docentes, seria decodificar e/ou oralizar um texto, por exemplo, e quando muito, buscar apenas a “extração” do significado do texto, autorizado pelo professor. Já a leitura como atribuição de sentidos, aberta, polissêmica, muito embora faça parte do discurso docente, não parece ser reconhecida como possível.

Portanto, apenas apresentar uma sequência de slides sobre leitura em menos de duas horas (pois há um tempo reservado aos recados administrativos, neste horário que *a priori* seria o de estudos), sem que seja gerada uma reflexão capaz de fazer com que

as professoras tenham subsídios para repensarem suas práticas, não parece provocar e contribuir para mudanças de concepções acerca do tema em questão.

No HEC seguinte (Observação. 27.10.2011), a coordenadora novamente apresentou uma sequência de slides que discorriam sobre a importância do ensino de estratégias de leitura, utilizando tópicos que remetiam a determinadas ideias acerca do tema e citações de outros autores, que não os do livro que pretendia trabalhar com o grupo.

**Figura 4:** A leitura: progressão em três etapas.



**Fonte:** Observação do HEC (27.10.2011)

Evidentemente tais autores poderiam compor a possibilidade de ampliação das discussões, porém não substituir a obra a ser estudada.

Durante a exibição do conjunto de projeções baseada em Solé (1998), que quase não contava com a participação das professoras, visto que mais pareciam reflexões pessoais da coordenadora ou uma aula expositiva, sua ação restringia-se à oralização do conteúdo dos slides, seguida de breves comentários, acerca de questões referentes à leitura, como, por exemplo, o momento em que definiu a “compreensão leitora”:

Coordenadora: “Ler é compreender e compreender é, sobretudo, um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender. É um processo que envolve ativamente o leitor, à medida que a compreensão que realiza não deriva da recitação do conteúdo em questão. Por isso, é imprescindível o leitor encontrar sentido no fato de efetuar o esforço cognitivo que pressupõe a leitura, e para isso tem de conhecer o que vai ler e para isso, também deve dispor de recursos – conhecimento prévio, etc. – que permitam abordar a tarefa com garantias de êxito, exige também que ele se sinta motivado”. Por isso, não dá para ficar insistindo na leitura em voz alta e querer que meu aluno entenda o que está lendo, por isso também que é legal começar o trabalho com as estratégias de leitura com a literatura infantil, porque se para compreender o aluno precisa se

sentir motivado, as chances da leitura da literatura ser mais atrativa para o aluno é maior do que outro material de leitura. (OBSERVAÇÃO 27.10.2011).

Parece que o discurso da coordenadora está afinado com a não oralização da leitura, como garantia de compreensão, no entanto, não há interlocução, não há dialogia essencial para que a leitura se efetive e possa, inclusive, levar à possibilidade de reformulação de conceitos; nem mesmo a coordenadora se constitui como leitora, tampouco há espaço-tempo destinado à constituição de atitudes responsivas que levem o conjunto de professoras a conquistar o seu estatuto de leitoras. Parece que a elas não são destinadas possibilidades de ter vez e voz no debate que deveria ser instaurado. Com esta oralização e breve comentário superficial a coordenadora já define o material de leitura que dará suporte ao trabalho com as estratégias de leitura nos HECs e, conseqüentemente, em sala de aula, justificando, ainda que brevemente, *sua escolha* - e diga-se, não a dos professores:

Coordenadora: Nós sabemos que, de todas as leituras que podemos oferecer para os alunos em sala de aula, a literatura ainda é a que eles mais gostam (OBSERVAÇÃO 27.10.2011).

É certo que a literatura infantil pode ser o material mais desejado, mas será o de todas as crianças e professores? E não seria somente esta a questão: por que não perguntar ao grupo, antes de já apontar e determinar? Parece que esta é a atitude e/ou discurso autorizados pela coordenadora, que em sua função precisa orientar/coordenar ações pedagógicas na escola, no entanto, no limite talvez de não somente sugerir diretrizes, mas determinar e definir caminhos, destitui todos da possibilidade de ações intelectuais, imprescindíveis às práticas pedagógicas. Porém, sobre as possibilidades que a formação continuada deve oferecer aos professores, para além de propor receitas e delimitar o que eles devem fazer em sala de aula, Libâneo (1999, p. 85) afirma que:

A ideia é a de que o professor possa “pensar” sua prática, ou em outros termos, que o professor desenvolva a capacidade reflexiva sobre sua própria prática. Tal capacidade implicaria por parte do professor uma intencionalidade e uma reflexão sobre seu trabalho. Para Zeichner (1993), o movimento da prática reflexiva atribui ao professor um papel ativo na formulação dos objetivos e meios do trabalho, entendendo que os professores também têm teorias que podem contribuir para a construção de conhecimentos sobre o ensino.

O próximo slide lido pela coordenadora dizia respeito à definição da decodificação na leitura:

Coordenadora: “Aprender a decodificar pressupõe aprender as correspondências que existem entre os sons da linguagem e os signos ou o conjunto de signos gráficos – as letras e os conjuntos de letras –

que os representam.” Então, a decodificação não pode ser negada, ela também é um dos processos que a leitura envolve, o que não se pode fazer é achar que leitura é apenas decodificação. (OBSERVAÇÃO 27.10.2011).

Os slides lidos e assumidos como posição teórica pela coordenadora revelam o seu entendimento de leitura para além da decodificação, porém considera a decifração como um processo inerente ao ato da leitura, como ela mesma conclui, realizando a leitura do último slide da parte teórica do encontro:

Coordenadora: “Qual o melhor método para ensinar a ler e a escrever? Nenhuma postura é mais adequada se for exclusiva, porque se baseia em uma pressuposição incorreta: que a criança só pode aprender porque as correspondências entre o som e a letra lhes são transmitidas, ou porque parte de uma frase simples, ou porque apenas sua própria linguagem lhe resulta significativa quando a vê escrita: ou porque aborda a palavra em sua globalidade. A criança pode aprender na medida em que for capaz de utilizar diversas estratégias de forma integrada, e essas estratégias – todas – devem ser ensinadas”. A partir daí dá para afirmar que o importante é que o aluno aprenda estratégias que os ajudem na leitura, sempre na tentativa de compreender o texto. (OBSERVAÇÃO 27.10.2011).

A partir desse slide, é possível inferir que a coordenadora provavelmente não tomou consciência de que ao trabalhar com estratégias de leitura tendo em vista a formação de leitores que aprendam a atribuir sentidos ao que lê, há a necessidade de uma concepção definida de leitura. Caso contrário, se o professor, ao desenvolver o ensino das estratégias em sala de aula, continuar afirmando, mediante suas práticas de ensino, que a leitura é a correspondência entre som e letra, as estratégias se tornarão apenas mais uma técnica inserida nos momentos de ensino e práticas do ato de ler. Com essa afirmação, não pretendo negar que o domínio do código alfabético não seja um aspecto que faça parte do processo da leitura, mesmo porque leitores experientes, ao se depararem com uma palavra que não faz parte de seu uso cotidiano, recorrem geralmente à decodificação (mas, nesse caso, não há o acesso ao sentido). No entanto, apenas o domínio do código não garante a leitura. Isso porque o leitor em formação “aprende a ler paralelamente a sua aprendizagem de decifração e não graças a ela porque ler o sentido e decifrar as letras correspondem a duas atividades diversas, mesmo que se cruzem (BIODERE, 2009, p. 35).

Para formar o leitor autônomo e estratégico, é preciso assumir uma posição teórica que garanta pensar a leitura como um processo de compreensão e atribuição de

sentidos, e não “mesclar” orientações teórico-metodológicas, o que resultará numa construção de sentido equivocado pela criança sobre o que é leitura.

Para mudar as práticas relacionadas ao ensino do ato de ler, como pretende a própria coordenadora, é preciso oferecer às professoras subsídios teóricos que garantam essa mudança, que será decorrente de mudanças de concepções. Assim, é incongruente com esse objetivo dizer às professoras que todos os métodos para ensinar a ler – desde o baseado no domínio das relações grafo-fonéticas, até a leitura feita pelos olhos, aquela em que o leitor atribui sentidos ao texto e que não passa pela oralização – podem ser usados e assumidos como posição teórica, como se todos eles resultassem numa prática de leitura como compreensão. No discurso de alguns professores está presente a afirmação de que não importa qual método o professor utilize, desde que o aluno aprenda. Esta é uma falsa premissa, pois, nas palavras de Smith (2003, p. 11), “todos os métodos de ensino da leitura parecem ter algum sucesso, com algumas crianças, algumas vezes, assim, as crianças parecem ser capazes de aprender apesar do método de ensino empregado”.

A leitura é uma operação intelectual que ultrapassa o ato mecânico de identificar o escrito, constitui uma atividade em que o olhar do leitor sobre a palavra é o seu pensamento em movimento. O professor, ao objetivar a formação de bons leitores, necessita compreender que há duas práticas distintas de leitura, como defende Bajard (2005):

Uma é silenciosa e individual, e tem como objetivo a elaboração de um sentido. Nós a chamamos *leitura*. A outra é uma prática vocal e social do texto, cujo objetivo é a comunicação. Nós a chamamos *dizer*.

A pedagogia exige essa conceituação. Com efeito, se o dizer não é identificado, com precisão, ele corre o risco de substituir a leitura. A experiência de classe mostra claramente: sempre que a “leitura em voz alta” é identificada à leitura, ela usurpa o papel desta última, fazendo desaparecer a atividade de leitura como construção de sentido (BAJARD, 2005, p. 109).

Assim, esta distinção se faz necessária, uma vez que, por serem opostas, estas práticas causam impactos diferentes na formação do leitor, pois, segundo o autor acima citado, a prática vocal do texto, ou seja, a sua oralização, não pode ser confundida com o ato de ler. Bajard (2005), ao discorrer sobre a leitura baseada na correspondência entre o som e a letra, afirma que:

Quando o aprendizado da leitura se faz pela decifração, a produção sonora traduz o domínio das relações grafo-fonéticas. Já que, nessa concepção de aprendizagem, a compreensão se dá mediante a sonorização do texto, a que chamamos oralização, a construção do sentido não é vista como pertencendo ao campo da escrita, mas sim ao campo do oral. Essa oralização pode assim avaliar perfeitamente essa habilidade de transformar signos escritos em

signos sonoros. No entanto, essa habilidade é quase universalmente reconhecida como insuficiente: “as crianças leem mas não entendem” (BAJARD, 2005, p. 76-77).

A afirmação de que as crianças leem (em voz alta) e não entendem nos confirma que oralizar o escrito não é ler, uma vez que o ato da leitura não se resume em passar o olho pelo escrito e identificar letras ou fazer a sua versão oral. Ler é compreender e a prática de oralizar o escrito não resulta em compreensão, pois está baseada apenas na língua como um sistema abstrato, que não garante a formação de leitores estratégicos, que tenham autonomia ao ler, além de não contribuir para o processo de humanização do sujeito leitor, pois a língua como sistema está fora das relações humanas. O ensino do ato de ler deve considerar a língua como interação entre os sujeitos, a língua em movimento, em constante evolução, de modo que a criança se aproprie da leitura como resultado de uma aprendizagem em contextos significativos, já que ela, antes de ser um processo de decodificação, é uma prática de produção de sentidos pelo leitor.

Assim, a coordenadora, ao apresentar uma posição de hibridismo, juntando diferentes posições teórico-metodológicas, não proporcionando às professoras pensar as concepções de leitura apresentadas pelas autoras do capítulo abordado, parece não colaborar de forma efetiva para os seus estudos, de maneira a provocar um repensar de concepções e práticas.

Ao contrário, mediante a observação desse encontro, ousou afirmar que ele me pareceu novamente insuficiente para atingir o objetivo de uma possível mudança de concepções e, conseqüentemente, de práticas no que diz respeito ao trabalho com a leitura em sala de aula, uma vez que um horário reservado ao estudo coletivo de uma equipe de professores deveria pressupor a leitura prévia, por parte dos docentes, de algum material sobre o tema que se pretendia discutir, de maneira que eles pudessem ter subsídios teóricos para se inserirem na discussão proposta e para que o HEC não se constituísse em um monólogo, pois este espaço de formação de professores necessita tornar-se espaço de estudos, discussões, de conquistas da autonomia e visão crítica, uma vez que o Projeto Educativo da escola, com relação aos HECs, prevê que “a reflexão constará de **embasamento teórico** para sanar dúvidas e enriquecer a prática pedagógica” (PROJETO EDUCATIVO, 2011. Grifos nossos).

Penso que apenas uma sequência de slides contendo tópicos oriundos de leituras realizadas somente pela coordenadora em detrimento de estudos feitos pelas próprias professoras, não lhes proporcionando um momento em que pudessem estabelecer um

diálogo com os autores pertinentes para o assunto estudado e confrontar as concepções que embasam suas práticas com as concepções defendidas por esses autores e, assim, refletir sobre suas práticas à luz da teoria, gerou muito mais uma situação de aula expositiva do que de uma discussão propriamente dita que pudesse resultar em mudanças de concepções e práticas. Essa situação vai na contra mão da formação de leitores autônomos e experientes, que saibam dialogar com o texto, compreendê-lo e refletir sobre ele, uma vez que, ao considerarmos o professor, além de mediador no aprendizado da leitura pelos alunos, um modelo de leitor, de atitude leitora, como então criar uma situação de formação continuada que não permita ao professor também se constituir nesse leitor autônomo, que realize uma atividade de reflexão enriquecida pela teoria que a sustenta, oferecendo-lhe apenas resumos e “receitas” de como se deve agir em sala de aula? Além disso, nesses moldes, o HEC não atinge a um de seus objetivos, que consiste em:

Assumir o trabalho de formação continuada, a partir do diagnóstico dos saberes dos professores para **garantir situações de estudo e de reflexão sobre a prática pedagógica**, estimulando os professores a investirem em seu desenvolvimento profissional através dos HECs. (PROJETO EDUCATIVO 2011. Grifos nossos).

Ainda no mesmo HEC acima descrito, a coordenadora deu início à “parte prática” das estratégias de leitura, baseando-se em Girotto e Souza (2010). Ou seja, a maior parte dos momentos teóricos foi embasada pelo livro de Isabel Solé (1998), porém as estratégias trabalhadas com as professoras, não foram as apresentadas por Solé, mas por Girotto e Souza (2010), gerando uma incoerência teórico-metodológica. Penso que a coordenadora deveria ter discutido com o corpo docente as concepções e aportes teóricos dos pesquisadores que teria como base em sua exposição no HEC, principalmente porque Solé (1998) e Girotto e Souza (2010) propõe determinadas estratégias de leitura, no entanto falam sobre estratégias, metodologias e materiais de leitura distintos, diferenças estas que a coordenadora sequer destacou nos HECs.

Isabel Solé (1998) em seu livro foca algumas estratégias de leitura a serem ativadas antes, durante e depois da leitura. Para o ensino dessas estratégias, a autora não menciona a literatura infantil como material de leitura. Já Girotto e Souza (2010) falam sobre estratégias que utilizamos no ato da leitura, defendendo a literatura infantil como leitura propícia a esse trabalho. Apesar das duas obras aqui citadas revelarem uma concepção de leitura como compreensão, não partem do mesmo princípio teórico, o que nos permite afirmar que seria contraditório discutir as concepções de Solé (1998) como

se estas fossem suficientes para subsidiar o trabalho apresentado por Girotto e Souza (2010), visto que há diferenças teórico-metodológicas entre ambas as propostas para o ensino do ato de ler.

Assim, mesmo tendo lido e apresentado slides com resumos do livro de Solé (1998), a coordenadora da escola seguiu as propostas de Girotto e Souza (2010) e como já exposto, o combinado com as professoras foi o de utilizar a literatura infantil como base para o trabalho com as estratégias de leitura.

A coordenadora pediu a minha contribuição para os momentos em que ela fosse evidenciar às professoras o modo como essas estratégias poderiam ser colocadas em prática, assim como solicitou a contribuição das bolsistas do projeto “As estratégias de leitura com livros do Programa Nacional de Biblioteca na Escola”, uma vez que as bolsistas já vinham estudando esse conjunto de estratégias e desenvolviam pesquisas de campo em que promoviam, com alunos da rede municipal de Marília, um ambiente propício à leitura literária atrelada às estratégias de leitura.

Assim, uma das bolsistas presentes neste HEC fez uma breve exposição sobre cada estratégia de leitura, apresentando suas nomenclaturas e explicando os possíveis momentos constitutivos do seu ensino, de acordo com Girotto e Souza (2010): aulas introdutórias – também nomeadas de aula modelo ou modelação; prática guiada; leitura individual e avaliação, constitutivas de uma maneira de proceder no ensino das estratégias de leitura. Apesar da importância desses quatro momentos, a coordenadora deu a seguinte explicação para restringir sua prática:

Coordenadora: por hora, nós vamos fazer no HEC e vocês vão aplicar em sala de aula apenas as aulas introdutórias, que a gente também chama de aula modelo, e a prática guiada, uma vez que para que os alunos consigam êxito na prática independente, acredito que é preciso um trabalho em longo prazo, em que eles possam vivenciar coletivamente o uso das estratégias para dominá-las e utilizá-las autonomamente. (OBSERVAÇÃO 27.10.2011).

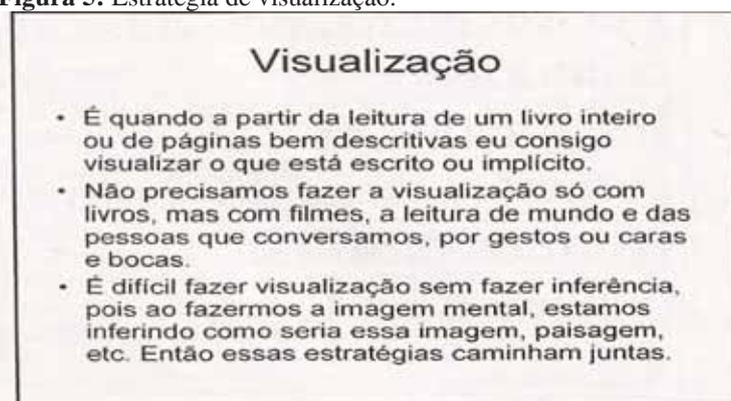
Penso que a proposta da coordenadora em desenvolver no HEC apenas as aulas introdutórias e práticas guiadas com as professoras se deu em função da falta de domínio teórico sobre essa abordagem alternativa, e como já estávamos quase no final do ano, talvez tenha pensado não haver tempo suficiente para trabalhar todos os momentos propostos pelas autoras.

No entanto, podemos refletir, ainda, sobre o descaso com a leitura independente/individual e com a avaliação. E serão apenas os dois momentos iniciais

que permitirão ao professor exercer seu “poder e direção pedagógica na ditadura da leitura”, dirigindo inclusive o que é permitido ser significado ou não pelas crianças? Neles é que o controle está garantido? Leitura individual seria denotativa de muita liberdade para a criança, e ausência de direção? Isso foge ao controle do professor? Por outro lado, não estaria nos dois últimos momentos a possibilidade efetiva de haver um retorno do trabalho realizado, não somente no que se refere aos objetivos alcançados pela ação docente, ao engajamento das crianças no ato de ler, à síntese metodológica sobre o como, o por quê e para quê aprenderam, mas também no que se refere ao desvelar da contribuição efetiva na formação da criança leitora?

Na tentativa de fazer um trabalho colaborativo, coordenadora e bolsistas alternaram-se. Após os recados iniciais, a coordenadora apresentou às professoras a estratégia de visualização, expondo o conceito e explicando quando e como a utilizamos a partir da leitura do seguinte slide:

**Figura 5:** Estratégia de visualização.



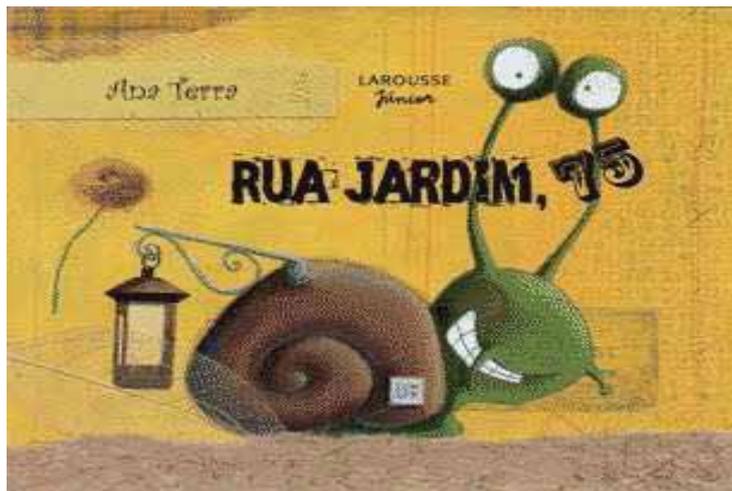
**Fonte:** Observação do HEC (27.10.2011)

Em seguida, a bolsista B-1 realizou a aula introdutória, fazendo a leitura do livro *Rua Jardim*, 75<sup>12</sup>, de Ana Terra<sup>13</sup>:

<sup>12</sup> O livro narra a história de um caracol que, andando por um jardim, descobre a possibilidade de trocar sua “casa” por outras, aparentemente mais confortáveis e espaçosas (um sino, uma caixa de lápis colorido, uma bota, um regador, uma casinha de cachorro). Por fim, percebe a importância de valorizar o que possui.

<sup>13</sup> Ana Terra é atriz, contadora de histórias, autora e ilustradora. Como contadora já participou de diversas feiras, salões e bienais de livros pelo Brasil, além de movimentos como o II Forunzinho (Fórum Social Mundial para Crianças). Como ilustradora, conta com mais de 30 livros publicados. Escrever, na verdade, foi sua primeira arte, já que sonhava com poesias desde seus 12 anos, quando ganhou o primeiro lugar em um concurso. Depois passou a escrever para teatro e agora se dedica ao público infantil.

**Figura 6:** Capa do livro *Rua Jardim*, 75.



Previamente, disse de sua escolha da parte do livro a desenhar, a fim de mostrar a todas como o havia visualizado, afirmando a necessidade de evidenciar aos alunos ser este o momento de apenas o professor desenhar a fim de expor a sua visualização (aula introdutória), constituindo-se como modelo para as crianças que, após essa etapa, também fazem suas visualizações a fim de compartilhar com a turma. O trecho da história em que a bolsista interrompeu sua leitura para desenhar o visualizado, remete à situação da escolha de um sino transformado em casa para o caracol, personagem central da narrativa:

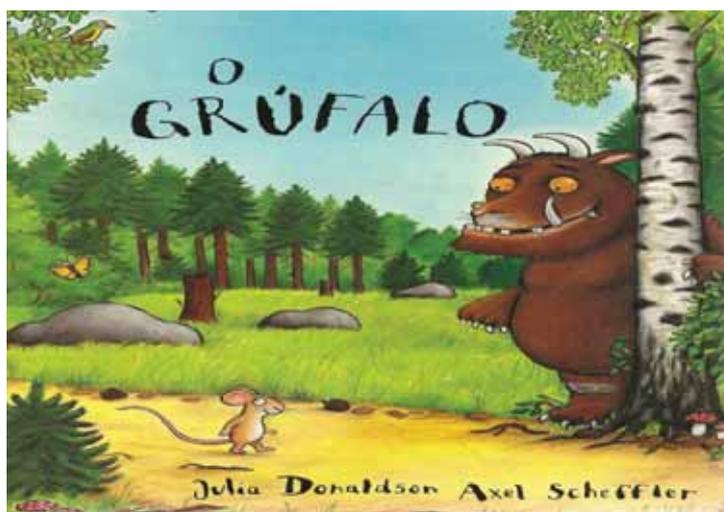
Foi então que ouviu um som: TILIM TILIM TILIM... Era um pequeno sino esquecido no jardim. O caracol resolveu trocar. Depressa e sem demora. Colocou o sino nas costas e a velha concha jogou fora. Ele era elegante e brilhoso, sem falar que, de fato, um lugar bem mais espaçoso!

Para a próxima etapa (prática guiada) da estratégia de visualização, foi utilizado o livro *O Grúfalo*<sup>14</sup>, de Júlia Donaldson<sup>15</sup>, cuja leitura para o grupo de professoras foi feita por mim:

<sup>14</sup> O livro narra a história de um ratinho que vai criando e descrevendo detalhadamente um monstro terrível e assustador, o Grúfalo, para espantar seus predadores. Mas fica espantado ao ver sua imaginação personificada à sua frente. Porém, ao final da história, o ratinho consegue enganar o monstro, que foge com medo de ser comido por ele.

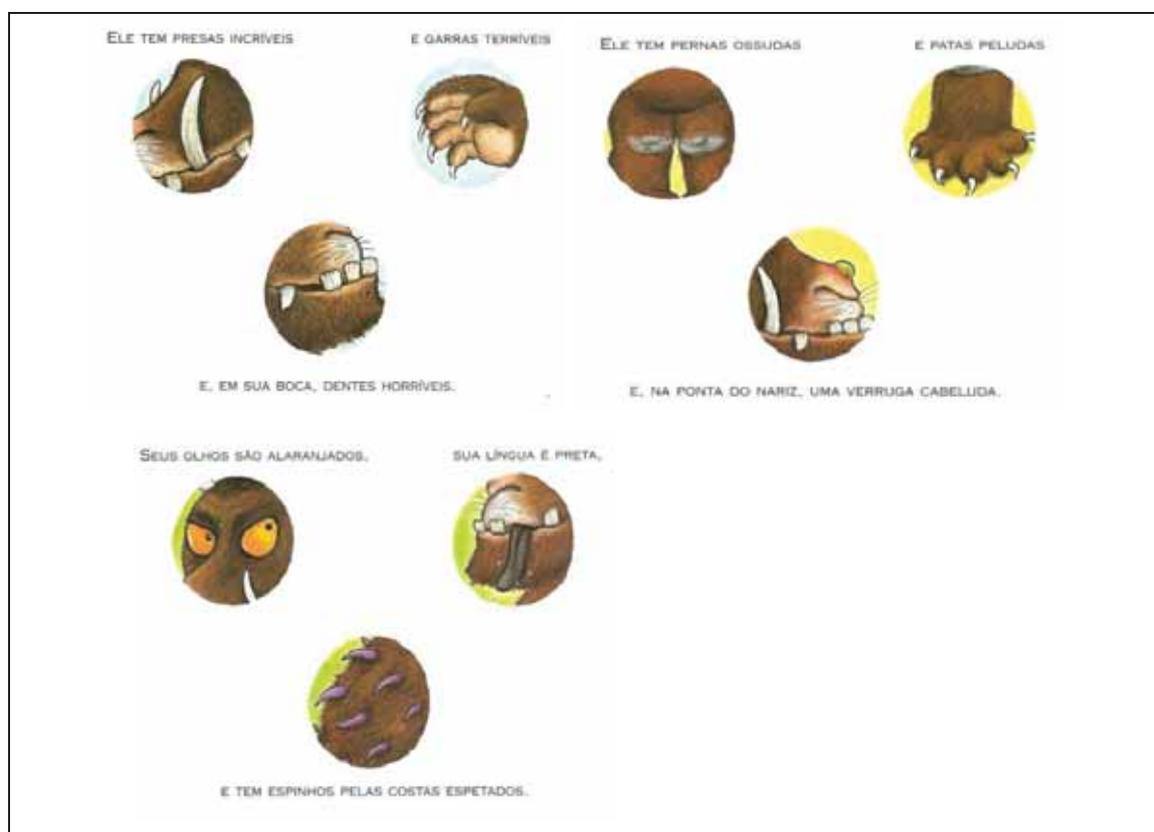
<sup>15</sup> Julia Donaldson Catherine é uma escritora e dramaturga inglesa. Possui 157 trabalhos publicados. Ela já escreveu músicas infantis e uma série de peças de teatro, mas tem se concentrado em escrever livros desde que um de seus livros – *Uma abóbora e um aperto* – foi publicado em 1993.

**Figura 7:** Capa do livro *O Grúfalo*.



Foi proposto às professoras que, durante a leitura, elas lançassem mão da estratégia de visualização, imaginando como seria o Grúfalo e passassem para o papel a imagem mental que construíram, já que o livro faz uma descrição detalhada do personagem, como ilustram as imagens a seguir:

**Figura 8:** Descrição do personagem Grúfalo, páginas 08, 12 e 16.



A leitura do livro foi realizada sem que as professoras pudessem ver o personagem Grúfalo, de maneira que as ilustrações não influenciassem seus desenhos. Após as professoras terminarem a atividade proposta, os desenhos foram socializados e todas puderam comparar suas ilustrações com a do livro.

Posteriormente, a coordenadora sugeriu ao grupo de professoras alguns modelos de quadros/cartazes para que utilizassem em sala de aula durante o ensino dessa estratégia, como os quadros-âncora e sínteses para visualização apresentados por Girotto e Souza (2010). Ressaltamos que a coordenadora destacou às professoras que os quadros-âncora e síntese apresentados eram apenas a título de exemplos para serem utilizados com outros livros.

**Figura 9:** Quadro-âncora para visualização.

QUADRO ÂNCORA PARA VISUALIZAÇÃO			
Nome: _____			
Série: _____			
Eu visualizo a fim de:	SIM	NÃO	Observação
fazer previsões e inferências.			
esclarecer algum aspecto do texto.			
lembrar.			
<b>Eu visualizo:</b>			
personagens, pessoas ou criaturas			
ilustrações ou características do texto.			
eventos e/ou fatos.			
espaço e/ou lugar.			
<b>Eu visualizo, usando:</b>			
meus sentidos (olfato, audição, paladar ou sentimentos).			
minha reação física (calor, frio, com sede, estômago doendo etc.).			
uma reação emocional (alegria, tristeza, ânimo, solidão etc.).			

**Fonte:** Observação do HEC (27.10.2011)

**Figura 10:** Quadro-síntese para visualização.

QUADRO SÍNTESE PARA VISUALIZAÇÃO
Título do livro: <i>O ratinho, o morango vermelho maduro, e o grande urso esfomeado.</i>
Nome: _____
Série: _____
1. Leia o texto, não se esqueça de utilizar todos os seus sentidos em sua imaginação.
2. Agora, escreva, a partir de sua leitura, a complementação das frases abaixo e crie outras se julgar necessárias.
3. Comente e compare com seus colegas suas respostas.
<b>Eu vejo:</b> – O ratinho assustado! Se ele vir o urso ele vai chorar e pedir para não morrer.
<b>Eu escuto:</b> – Um urso grandão indo pegar o morango.
<b>Eu posso sentir:</b> – O medo do ratinho.
<b>Eu cheiro:</b> – O morango.
<b>Eu posso saborear:</b> – O gosto do morango – meio amargo alguns, mas são gostosos! Deliciosos. (...).
<b>Comentário final do leitor:</b> – É a gente, o urso, eu acho!

**Fonte:** Observação do HEC (27.10.2011)

Em conversa com a coordenadora um pouco antes do início de um dos HECs observados, foi possível notar que ao ler o capítulo do livro sobre essas estratégias de leitura, ela pareceu ter compreendido que tais estratégias não se resumem a técnicas. No entanto, quando a questioneei sobre o modo como iria conduzir o trabalho com as estratégias e a alertei acerca da importância de um estudo teórico mais aprofundado e que gerasse discussão e reflexão, ela se justificou dizendo que se a parte prática desse trabalho não se sobressaísse ao teórico, as professoras não demonstrariam o menor interesse, o que contradiz a um dos objetivos do HEC (e talvez o mais importante, o de formação continuada de professores): o contribuir na formação teórica do professor. Segundo a coordenadora:

Coordenadora: [...] nós sabemos que há toda uma teoria por trás das estratégias e determinadas concepções sobre leitura, não é só a prática, mas se “de cara” eu chegar no HEC com um monte de teoria, as professoras criam aversão ao assunto, não terão interesse, e até chegar na parte prática... Por isso demonstrar a prática é mais interessante para elas, a gente consegue cativá-las mais com relação ao que estamos vendo no HEC. (Observação 27.10.2011).

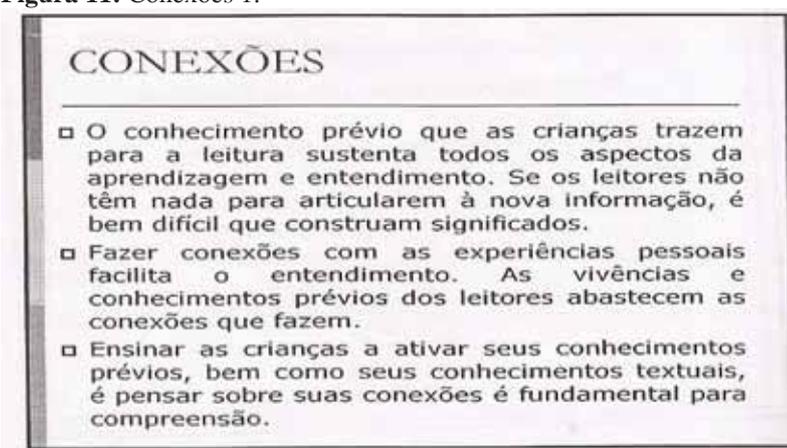
Essa justificativa se confirmou durante as observações, já que era notável o envolvimento das professoras nos momentos práticos dos encontros, na tentativa de entenderem como implementariam as estratégias com seus alunos passo a passo e quase não demonstravam interesse, não só no capítulo aludido, como também nas possíveis discussões postas pelos autores da obra referenciada, tampouco em suas teses, cujas premissas defendem a importância desse trabalho em sala de aula, evidenciando as concepções de leitura, literatura infantil, letramento literário, ensino e aprendizagem do ato de ler, dentre outras claramente definidas e presentes no livro. Nesse sentido, no que diz respeito a sua própria formação, os professores devem buscar conhecimento, e não “receitas”, pois, como afirma Smith (apud SILVA, 1993, p. 46):

Os professores não fazem o tipo certo de pergunta – ao invés de perguntar o que devem fazer, pois isso não pode ser respondido com a generalidade esperada, eles deveriam perguntar o que deveriam saber a fim de decidir por si mesmos. Só se pode fazer aquilo que se compreende. Este é um princípio básico da dimensão do conhecimento. O que se opõe à aquisição de técnicas que fecham o caminho da aprendizagem verdadeira que exige análise, a teorização, o estabelecimento de relações que levam em consideração as dificuldades e os contextos. Sem a consciência e sem a compreensão do que se aprende, tudo se reduz a condicionamento.

Durante minhas observações, foi possível perceber que os HECs destinados ao trabalho com as demais estratégias de leitura seguiram sempre uma mesma estrutura, derivada do primeiro HEC em que a coordenadora apresentou a estratégia visualização:

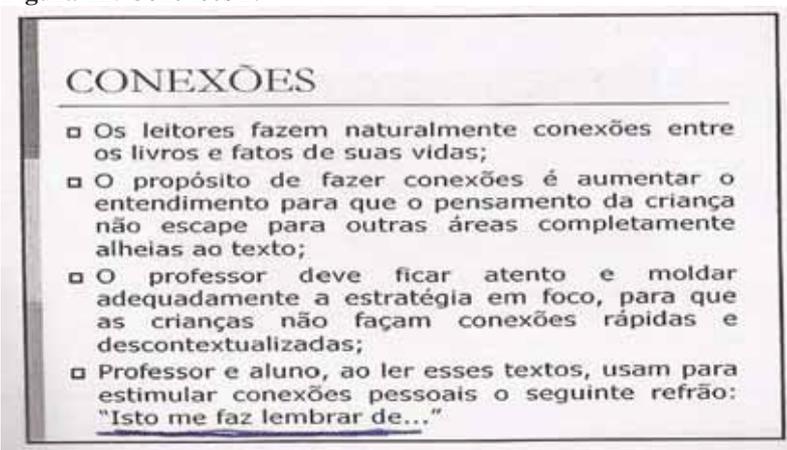
a apresentação era proveniente de resumos elaborados pela coordenadora a partir de sua leitura do capítulo de Girotto e Souza (2010), da obra de Solé (1998) e de materiais recebidos de outras escolas, cujas professoras já haviam realizado um curso de formação sobre essas estratégias de leitura (em que eram expostos às professoras basicamente o conceito de cada estratégia e como deveriam ser ensinadas didaticamente), como demonstram os slides seguintes lidos em HEC pela coordenadora sobre a estratégia conexão:

**Figura 11:** Conexões 1.



**Fonte:** Observação do HEC (10.11.2011)

**Figura 12:** Conexões 2.



**Fonte:** Observação do HEC (10.11.2011)

Percebe-se a ausência de referências nos slides, ainda que possam se constituir como paráfrases; por outro lado, não é possível saber se a elaboração foi da coordenadora ou se meramente ela reproduziu o já confeccionado por outra escola.

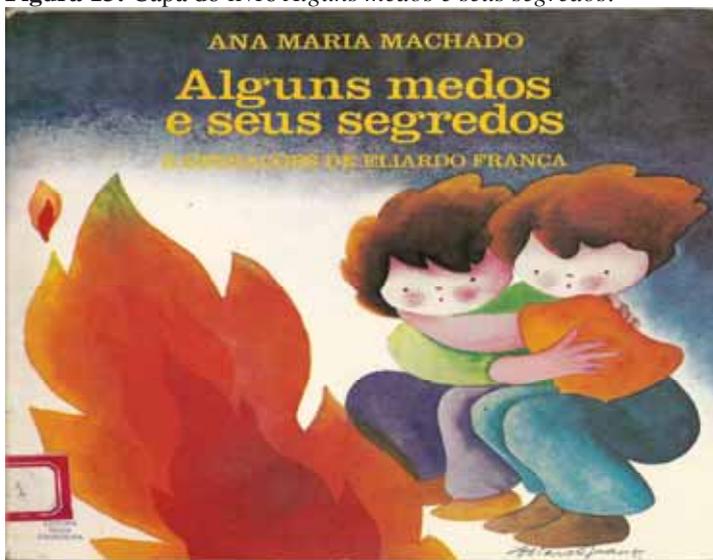
Depois de expor o resumo, a coordenadora, contando com a minha ajuda ou a ajuda de alguma bolsista, exemplificava a implementação de cada estratégia, fazendo a

parte prática com as professoras. O trecho a seguir diz respeito à prática guiada da estratégia conexão texto-leitor desenvolvida em HEC, a partir da leitura do livro *Alguns medos e seus segredos*<sup>16</sup>, de Ana Maria Machado<sup>17</sup>:

Coordenadora: “[...] Que bom que vocês estavam em casa. Vocês são tão corajosos... Fico tão orgulhosa de meus filhos que não têm medo e tomam conta de mim... E, sentada no sofá, abraçou os três ao mesmo tempo, fechou os olhos, encostou a cabeça neles, feito uma menina pequena”.

Professora 4-B: Essa parte da história me fez lembrar dos meus filhos, porque somos só nós em casa e eles cuidam muito de mim... (Observação 10.11.2011).

**Figura 13:** Capa do livro *Alguns medos e seus segredos*.



Mediante a prática guiada da estratégia conexão, foi possível perceber o interesse e envolvimento das professoras nos momentos práticos do encontro e, seguindo as práticas exemplificadas nos HECs, “aplicavam” as estratégias com suas turmas. Portanto, ao considerar o objetivo do HEC, no que diz respeito a “contextualizar as aulas, subsidiar o trabalho do professor quanto à fundamentação teórica, procedimentos e técnicas” (PROJETO EDUCATIVO, 2011), podemos afirmar que,

<sup>16</sup> A obra mostra diversas maneiras de enfrentar os medos e as inseguranças, em três histórias. Na história Mãe com medo de lagartixa, os filhos assustam sua mãe com uma lagartixa de brinquedo e percebem que mesmo quem parece ser forte, como a mãe, também se assusta, chora, ri, grita, e “pode até ter medo de lagartixa”.

<sup>17</sup> A autora brasileira, com 40 anos de carreira, possui mais de 100 livros publicados no Brasil e em mais de 18 países, somando mais de dezoito milhões de exemplares vendidos. Os prêmios conquistados ao longo da carreira de escritora também são muitos, dentre eles o prêmio Hans Christian Andersen, considerado o Nobel da literatura infantil mundial e o prêmio Machado de Assis, o maior prêmio literário nacional.

com relação às estratégias de leitura, os procedimentos e as técnicas foram contemplados, porém a fundamentação teórica se mostrou superficial, tendo em vista a complexidade do tema proposto em HEC e a rapidez com que foi trabalhado e colocado em prática pelas professoras. Sobre a perspectiva dessa formação continuada em que se privilegia a prática, o “como fazer”, Rodrígues (2003) afirma:

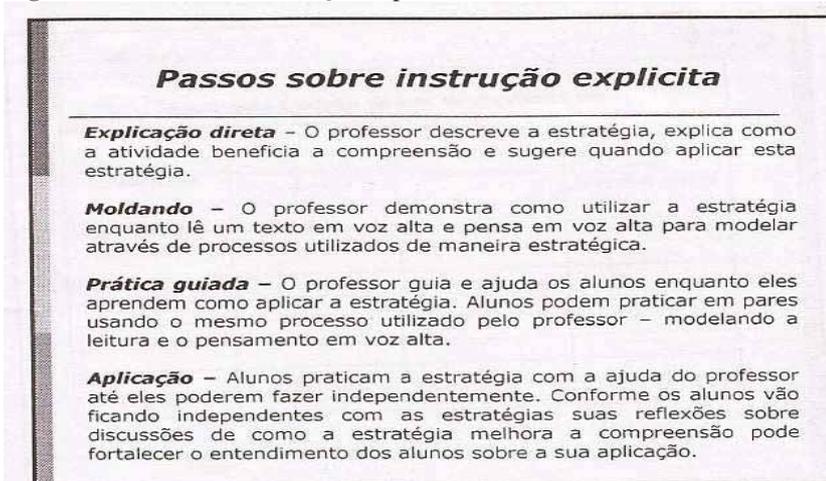
[...] na medida em que o *lócus* desta formação está sendo colocado no interior da escola, esta se reduz a um microcosmo. E, ao privilegiar só a prática, na sala de aula, descaracteriza-se o trabalho pedagógico, porque o professor perde a dimensão histórica, política e científica de seu trabalho, reduzindo-o a uma mera intervenção técnico-instrucional. (RODRÍGUES, 2003, p. 45).

Segundo Libâneo (1999, p. 82), diversos estudos têm apontado os problemas de formação inicial e continuada de professores e o mais recorrente ainda é a formação continuada geralmente na forma de “treinamento”, o que impossibilita o professor de pensar e desconsidera a premissa de que “a formação geral de qualidade dos alunos depende de formação de qualidade dos professores” (LIBÂNEO, 1999, p. 83), o que nos permite afirmar que, no mínimo, se a coordenadora comete equívocos no HEC com relação às estratégias de leitura, priorizando os procedimentos e técnicas, como consequência o professor cometerá equívocos em sala de aula. Discorrendo sobre a necessidade de ofertar aos docentes uma sólida fundamentação teórica a partir da formação de professores, Pimenta (2002) afirma que:

[...] o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dotam os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais. [...] Nesse sentido, há que se aceitar a afirmação de Giroux (1990) de que a mera reflexão sobre o trabalho docente de sala de aula é insuficiente para uma compreensão teórica dos elementos que condicionam a prática profissional. (PIMENTA, 2002, p. 24-25).

O slide a seguir lido pela coordenadora em um dos HECs, com a intenção de relembrar as professoras sobre a sequência didática do ensino das estratégias, demonstra o quanto a parte prática e a instrução sobressaíram à parte teórica (convém lembrar que esta foi resumida em um dia de HEC e que a coordenadora se valeu de outros autores que não as autoras do capítulo do livro que daria a base metodológica do trabalho com essas estratégias de leitura nos HECs):

**Figura 14:** Passo sobre instrução explícita.



**Fonte:** Observação do HEC (10.11.2011)

Como já foi destacado, uma vez que cada HEC se destinava à exposição de uma estratégia diferente, as professoras deveriam dar conta de desenvolver com seus alunos a aula introdutória e a prática guiada em uma semana, relatando no próximo HEC como se deu esse trabalho com suas turmas, o que, por vezes, causou confusão, já que a escola possui muitas turmas e todas as professoras queriam fazer uso do *mídia show* na realização das oficinas de leitura, pois muitos dos livros utilizados nos HECs<sup>18</sup> (livros que as professoras queriam também usar em sala de aula) estavam disponíveis apenas em formato digitalizado – mais uma vez percebe-se o caráter de reprodução no fazer docente, de mera transposição didática, configurando quanto o professor acaba por constituir-se em um aplicador de modismos pedagógicos, sendo expropriado de sua condição de intelectual que pode e deve planejar, organizar, fazer escolhas, refletir, implementar, (re)avaliar, discordar, enfim, que deveria ter para si a condução de experiências que o levassem ao seu estatuto de “verdadeiro mestre”, com todo o valor

<sup>18</sup> Os demais livros utilizados nos HECs para o trabalho com as estratégias de leitura foram: *O caso da lagarta que tomou chá de sumiço* (aula introdutória para inferência) – Anexo A, *Balela* (prática guiada para inferência) – Anexo B, *A menina que vivia perdendo*, do livro *Meninos e Meninas - Conto* (aula introdutória para conexão texto-leitor) – Anexo C, a história *Hoz Malepon Viuh Echer ou O Caçador*, do livro *Que história é essa?* (prática guiada para conexão texto-texto) – Anexo D, *Cena de rua* (prática guiada para conexão texto-mundo) - Anexo E e *O monstruoso segredo de Lili* (prática guiada para sumarização) – Anexo F. As aulas introdutórias da conexão texto-texto, conexão texto-mundo e sumarização, bem como a parte prática da estratégia de leitura “síntese” não foram trabalhadas nos HECs. Com relação a esta última, foi apresentado apenas o seu conceito às professoras. A justificativa da coordenadora sobre o fato de não ter desenvolvido as práticas acima descritas foi a falta de tempo, visto que já estávamos no final do ano letivo e que principalmente a estratégia de síntese era difícil de se colocar em prática; portanto, era preciso mais domínio (teórico e prático) de sua parte sobre essa estratégia para que ela a colocasse em prática com as professoras.

inerente a esta posição e condição. Na fala a seguir, a professora reclama acerca do fato de não ter conseguido usar o mesmo livro utilizado no HEC, uma vez que ao invés de escolher outro livro literário para planejar a oficina de leitura em sua “aula” sobre a estratégia de inferência, ela preferiu não desenvolver a prática guiada e esperar até que o livro estivesse disponível:

Professora 3-C: [...] eles [os alunos] perceberam as dicas do texto... que tinha rimas, então eles começaram, sabe... a perceber... eles gostaram demais, mas o problema que eu tive com o outro livro foi que ele não estava disponível, então não deu pra fazer essa semana, mas eu vou retomar. (Observação. 10.11.2011).

No formato assumido por essa proposta de formação continuada de professores no próprio local de trabalho, está presente a ideia de “ensinar” algo ao professor, sugerindo certa passividade de sua parte, ou seja, as professoras recebem materiais ou modelos e se preocupam em fazer anotações, obter receitas para realizarem em sala de aula, o que não garante a ressignificação das práticas e a conscientização a respeito de intervenções e decisões que elas próprias deverão tomar. Segundo Osório (apud RODRIGUES, 2006, p. 68):

[...] é imprescindível que o professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental apoie seu fazer em sala de aula em concepções teóricas estudadas e refletidas, em objetivos definidos e em uma prática pedagógica coerente para atender os educandos sob sua responsabilidade. Essa prática demanda um constante ir e vir do pensar ao agir, abrangendo o campo da teoria e o campo da prática cotidiana dentro da escola.

Um exemplo de como as professoras não refletiram sobre o exposto no HEC, propondo-se apenas em reproduzir o que “aprenderam” é o fato já exposto neste trabalho de as professoras quererem utilizar o mesmo livro apresentado nos HECs em suas turmas, porém, sem pensar em certas questões importantes ao prepararem as oficinas de leitura, e uma delas é considerar se o livro é ou não adequado à faixa etária de seus alunos e se este irá ao encontro de seus interesses como leitores. Desse modo, é possível afirmar que sobrepor a parte prática das estratégias de leitura a toda a teoria que as embasa gerou uma visão acrítica, em que se priorizou mais o fazer pedagógico exposto nos HECs e menos a reflexão sobre a prática. Isso fica claro nas falas das professoras durante os HECs ao relatarem como ocorreu o trabalho com as estratégias em suas salas de aula:

Professora 1-D: Não deu muito certo porque as crianças já conheciam, então elas já sabiam no que a lagarta ia se transformar e falaram logo no início da história “ah, é borboleta professora”, aí perdeu a graça, por isso é que eu vou repetir a estratégia com um outro livro que eles não conheçam [...]. (Observação. 10.11.2011).

Professora 2-F: [...] agora o segundo (prática guiada) eu achei que fiz uma má escolha, que foi o livro *Balela*, porque foi muito difícil pra eles, então nem posso dizer se deu certo ou não porque o livro estava muito difícil.

Coordenadora: Eles não conseguiram acertar nenhuma palavrinha?

Professora 2-F: Assim... muito pouco... não foi muito legal não, acho que eu deveria ter escolhido um outro livro.

Coordenadora: É, esse livro parece difícil para os menores mesmo. (Observação. 10.11.2011)

Professora 3-D: O problema que eu tive foi que eles são muito desatentos, aí eu tinha que intervir muito pra eles prestarem atenção nas dicas do texto, se não eles iam chutando qualquer coisa, qualquer animal durante a história sem prestar atenção nas dicas. Agora o *Balela* também foi difícil pra eles e demorou um tempão.

Coordenadora: Mas a gente tem outras sugestões de livros, como eu já disse, as meninas trouxeram algumas opções pra gente, são livros mais infantis, mais próximos deles, como o da lagarta. Eu já tinha falado do *Macaco danado*, *O caso das bananas*, que dá pra eles inferirem bastante. (Observação. 10.11.2011)

A fala da professora 1-D é denotativa do quanto o que se demonstrou e não “estudou” no HEC foi superficial para que ela pudesse compreender verdadeiramente a essência de cada estratégia. A professora em questão realizou sua leitura atrelada à estratégia inferência como se esta fosse um jogo de adivinha, como se a história necessitasse ser uma “surpresa” para o leitor. Ela não considerou que fazemos inferências sobre várias coisas durante uma leitura e supôs que a criança pudesse apenas inferir o próximo animal que apareceria na história, de modo similar ao que foi desenvolvido no HEC. Daí a afirmação da professora 2-F sobre a prática guiada no ensino da estratégia inferência não ter “dado certo”, uma vez que sua aula não ocorreu da mesma maneira que a prática guiada sobre esta estratégia no HEC.

Toda vez que tornamos a ler um determinado texto ocorrem novos diálogos, porém a professora 1-D não considerou essa premissa, pois ao dizer que a atividade que tentou desenvolver com relação à estratégia inferência não deu certo por conta de seus alunos já conhecerem a história lida, revela sua falta de clareza sobre o fato de que, ao lermos novamente uma mesma história, há uma nova situação histórica e por isso é novo o que é falado. As inferências, as perguntas, as conexões são (e devem ser) novas.

Os textos devem ser vistos com a perspectiva desse novo contexto: amplia-se e renova-se a plenitude de seus sentidos. Podem existir leituras previstas para um texto, porém tal previsão não é absoluta, pois sempre há possibilidade de novas leituras. Desse modo, por que exigir então que as crianças façam inferências apenas sobre aquilo que o adulto quer que ela faça? Por que julgar que a atividade desenvolvida não deu certo simplesmente porque os alunos já conheciam as histórias e, portanto, não fariam as mesmas inferências que os professores fizeram no HEC? É preciso considerar que o texto é ponto de partida para relações de sentidos sempre novos e isso só é possível quando o professor se liberta de uma concepção de leitura como decodificação, caso contrário, a leitura terá mesmo apenas um sentido, não podendo o aluno fazer suas próprias interpretações.

Ainda mediante as falas, é evidente que as práticas das professoras no que diz respeito ao ensino das estratégias de leitura foram transposições didáticas que não contaram com reflexão e aporte teórico, o que nos permite afirmar que apenas uma nova metodologia não é suficiente para que ocorram mudanças qualitativas no ensino da leitura. A própria pergunta da coordenadora - “eles não conseguiram acertar nenhuma palavrinha?” - gera o questionamento sobre o fato de ela ter realmente entendido a essência das estratégias de leitura que se propôs a estudar e ensinar ao grupo de professoras, uma vez que a representação sobre as estratégias que ela deixa transparecer mediante essa fala é a de um jogo de adivinha e não de uma estratégia cognitiva que auxilia o leitor a compreender o que lê.

Algumas professoras que relataram que o livro sugerido no HEC para a prática guiada com a estratégia de leitura inferência foi muito difícil para suas turmas, por exemplo, provavelmente não refletiram acerca das especificidade e das necessidades de leitura de suas turmas e, ao invés de pensar em outro livro mais adequado para os alunos, apenas reproduziu o que foi exposto no HEC. Porém, na perspectiva de Vigotski, exercer a função de professor implica ser um mediador entre o aluno e o conhecimento, proporcionando-lhe apoio e recursos, de modo que ele seja capaz de aplicar um nível de conhecimento mais elevado do que seria possível sem ajuda, planejando e organizando o contexto da sala de aula (ou qualquer outro espaço) para que o aluno atinja um patamar mais elevado ou abstrato a partir daquilo de que se apropria. Entretanto, apresentar à criança um livro cuja leitura é de difícil compreensão para ela, mesmo com a ajuda do parceiro mais experiente, o professor, não proporcionará ao aluno avançar a um nível de aprendizagem mais elevado. Ao

contrário, fará com que o aluno fique desinteressado pela atividade proposta, pois esta não fará sentido algum para ele.

Daí a importância de o professor não apenas se interessar por receitas de como agir sem uma reflexão sobre essa prática à luz da teoria que dá suporte à metodologia utilizada e planejar intencionalmente suas aulas, caso contrário, no que diz respeito às estratégias de leitura, estas se resumirão em instruções e técnicas a serem ensinadas. No entanto, não é a instrução, a técnica transmitida ao aluno que lhe permitirá formar-se como leitor autônomo e atuar no limite de seu potencial, mas a mediação, o fazer intencionalmente planejado e a prática colaborativa, em que o professor tem claramente definido os seus objetivos e expectativas, suas ações e as possibilidades de seus alunos no que diz respeito à aprendizagem e ao desenvolvimento, buscando conhecer o processo de apropriação de leitura para elaborar suas próprias ações. Como afirma Smith (2003, p.11):

A maioria dos estudos sobre leitura dá prioridade ao que deveria ser feito para melhorar o ensino, ao invés de, em primeiro lugar, priorizar a compreensão do processo de aquisição da leitura [...]. O professor não precisa de conselhos, ele precisa compreender. É ele quem tem de tomar decisões.

Assim, ousou afirmar que a proposta apresentada às professoras nos HECs não deveria ter a pretensão de transformar-se em um exemplo a ser reproduzido fielmente, mas servir como referência para que outras experiências baseadas em estudos realizados, não para elas, mas por elas, pudessem ser desenvolvidas a partir de suas realidades, pois para que as professoras adquiram uma nova conduta pedagógica para a utilização de novas abordagens metodológicas, precisam ser capazes de dominar a unidade teoria-prática e ter sensibilidade para fazer as adaptações necessárias. Necessitam, ainda, refletir e transformar suas concepções acerca do que é leitura e estratégias de leitura, como elas podem ser trabalhadas em sala de aula, conhecer não apenas a parte prática dessa nova metodologia, mas a teoria que a embasa, para que tenham subsídios para avaliar até que ponto houve falhas na forma de desenvolver a atividade e, principalmente, oferecer situações de aprendizagem que incidam na zona de desenvolvimento proximal de seus alunos. Somente assim o grupo de professoras será capaz de inserir em sua prática pedagógica as sugestões propostas a elas de modo que sua prática tenha êxito no que diz respeito à formação de seus alunos como leitores.

Um dos problemas presentes no modo como as estratégias de leitura foram apresentadas nos HECs consistiu na crença de que a simples promoção desses encontros provocaria uma rápida adequação das práticas docentes às mudanças pertinentes e

necessárias, uma vez que a própria coordenadora relatou que a partir da verificação do trabalho pedagógico das professoras por meio dos semanários, considerou que essas práticas precisavam ser repensadas e sua “solução” para o problema constatado foi a apresentação das estratégias de leitura nos HECs e sua proposta de que as professoras as utilizassem em sala de aula. Essa proposta não fez sentido para algumas professoras, não partiu de uma necessidade sentida por elas com relação a sua própria prática; foi possível perceber que colocaram em prática as estratégias de leitura em suas salas de aula, porém apenas por orientação da coordenação, visto que pareciam não se envolver nos estudos propostos, talvez por serem ainda insuficientes, não lhes permitindo entender certos conceitos e nomenclaturas relacionadas às estratégias de leitura, equivocando-se ao colocarem em prática as estratégias ensinadas passo a passo nos HECs, como ilustram os relatos a seguir:

Professora 4-D: [...] na modelação, eu fui perguntando pra eles e falando pra eles prestarem atenção nas dicas, eu não fiz um cartaz, fui colocando na lousa. E o *Balela* eles amaram né... foram seguindo as dicas.

Coordenadora: Mas na modelação é o professor quem tem que falar, porque ele tem que mostrar pro aluno o que ele está pensando, então ao invés de, por exemplo, falar “vamos prestar atenção nas rimas”, não, o professor não vai se dirigir ao aluno, ele vai falar consigo mesmo... “olha, espera aí, tem rimas”, entendeu? É como se ele estivesse falando sozinho. Se não, sua modelação fica igual a prática guiada. (Observação. 10.11.2011)

Professora 5-F: Bom, eu coloquei o cartaz na lousa e fiquei conversando comigo mesma, eles prestaram atenção, mas eu tive três alunos, e são sempre os três, que ficavam palpitando e eu tinha que ficar falando pra eles ficarem quietinhos, aí os outros falavam “não é pra falar, a professora já falou”. Eu falei pra eles que eu ia ficar pensando “ah.. o que será que pode ser? Bom pode ser tal bichinho, mas também pode ser tal”, e aí eu fingi que não sabia algumas coisas, fiz algumas inferências erradas pra eles perceberem que nem sempre a gente acerta, preenchi todo o cartaz com as dicas né, o sim ou não na hora que eu acertava ou errava, aí depois eu fiz o outro com eles, mas foi muito difícil, eles tiveram muita dificuldade para fazer as inferências, assim pra falar o que era a palavra, eles até sugeriam mas o problema é o que leva a pensar o que, isso foi muito difícil.

Coordenadora: Mas isso é o interessante para se refletir, “eu consegui inferir isso por conta do que? Por conta dessa imagem, desse trecho, dessa palavra”.

Professora 5-F: É... aí como eu vi que estava muito difícil pra eles preencherem a fichinha sozinhos, eu fiz coletivo com eles.

Coordenadora: Ah, então você não fez a prática guiada, antes de fazer coletivamente você fez a prática independente?

Professora 5-F: Não, fiz a prática guiada, mas tentei os fazer pensarem e fazerem sozinhos, mas o livro foi muito difícil pra eles. (Observação. 10.11.2011)

A professora 5-F relata que “foi muito difícil” para os alunos fazer inferências. A fala dessa professora revela que seus alunos tiveram dificuldades para pensar, refletir sobre o que leram. Porém, isso é leitura. Isso é ensinar a ler, e ensinar a ler tendo a compreensão como base da leitura, ensinar o leitor a ativar operações mentais durante o ato da leitura, a fazer inferências, conexões, formular questões, visualizar, de modo que a leitura seja praticada como atribuição de sentidos. Esse não é mesmo um processo fácil, por isso é que muitos professores ensinam a leitura por um único e mais fácil caminho: o da decodificação, e nunca avançam, param por aí. Assim, é possível afirmar que esta atividade foi difícil para as crianças porque ler com compreensão é algo que, provavelmente, nunca foi ensinado a elas, daí a afirmação da mesma professora de que “o livro foi muito difícil para eles”, uma vez que a falta de compreensão torna qualquer livro difícil e qualquer leitura quase impossível.

Desse modo, é evidente que apenas uma nova opção metodológica para o trabalho com a leitura em sala de aula não é suficiente para lhe propiciar mudanças qualitativas, se essa nova metodologia não estiver embasada em uma teoria que possibilite aos professores reflexão e mudanças de concepção, uma vez que é a prática refletida e alimentada pela teoria que dá origem a novas finalidades pedagógicas. Se o professor apenas inserir em sua prática as estratégias de leitura como momentos isolados, sem deixar de lado antigas concepções de leitura, esse trabalho não resultará em mudanças significativas na formação de crianças leitoras.

Pela fala da professora 4-D, percebe-se que não fez a modelação do modo como as autoras do livro trabalhado no HEC sugerem, ao introduzir a estratégia de leitura inferência. Para ela, a aula introdutória estava acontecendo, porém, ao conversar com os alunos, ouvir suas opiniões ao invés de explicitar-lhes o que se passava em sua mente enquanto realizava a leitura do livro e que pistas do texto utilizava para fazer suas inferências, estava fazendo a prática guiada. Já pelo relato da professora 5-F, é possível afirmar que colocou em prática a aula introdutória de modo que os alunos realmente pudessem perceber o que passava em sua mente enquanto lia a história. A professora se preocupou, inclusive, em não apenas evidenciar aos alunos as suas inferências, mas também o que a levou a pensar em determinada inferência, a fazer determinada previsão sobre o texto. No entanto, durante a prática guiada, momento em que deveria criar um

contexto onde pudesse desenvolver uma prática colaborativa, a professora deixou que os alunos fizessem a atividade proposta individualmente, ou seja, a prática independente, acreditando estar fazendo a prática guiada.

Nesse sentido, em nada contribui para a formação do professor e, conseqüentemente, para a formação do leitor apresentar ao grupo docente uma nova metodologia, sem que as professoras tenham a clareza sobre o que é a leitura e como nos apropriamos dela, uma vez que, segundo Kleiman (2002):

Até aqueles diretamente ligados ao ensino de leitura – os professores – encontram-se mal informados em relação ao processo [de leitura], ao leitor, e às estratégias que levam ao domínio do processo para poder assumir o ensino de leitura com segurança, e, sobretudo com coerência. (KLEIMAN, 2002, p. 07).

Assim, ao considerar o interesse da coordenadora em apresentar ao grupo de professoras uma nova abordagem metodológica para o trabalho com a leitura em sala de aula, pode-se inferir que ela teve a intenção de permitir às professoras pensar e colocar em prática outra maneira de se lidar com o ensino da leitura, ajudando o aluno a compreender o texto, rompendo, portanto, com uma visão mecanicista de leitura e com uma sequência baseada em atividades de leitura/perguntas/exercícios (como será evidenciado no item seguinte) e, assim, caminharem para um trabalho significativo com a literatura infantil, focado nas estratégias de leitura.

No entanto, apenas dar receitas aos professores de como se deve agir parece colocar o professor numa posição de alguém que executa mecanicamente uma tarefa, desconsiderando-o como um sujeito capaz de ser crítico e reflexivo, que possa pensar a sua prática mediante a teoria e, assim, aperfeiçoá-la. Como afirma Libâneo (1999, p. 86):

Quero destacar a necessidade de uma reflexão sobre a prática para a apropriação e produção de teorias, como marco para as melhorias das práticas de ensino. Trata-se da formação do profissional crítico-reflexivo, na qual o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre sua prática.

Desse modo, também o professor deve encarar o seu fazer pedagógico como um trabalho, antes de tudo, intelectual, libertando-se do pensamento de que seu trabalho é seguir instruções sem questioná-las. É preciso uma mudança de concepção de forma que os professores, de um modo geral, compreendam que a prática não se restringe ao fazer propriamente dito, pois no que diz respeito às estratégias de leitura, levar os alunos a realmente desenvolvê-las de forma independente e integrada requer do professor um ensino que vai muito além de técnicas, pois as estratégias não são habilidades que

podem ser ensinadas com exercícios de repetição, elas são operações mentais que podem ser mobilizadas no ato da leitura, planos que resultam na construção de significados. Neste sentido, Libâneo (1999) articula a formação de alunos e professores, pois para formar o leitor crítico-reflexivo, que tenha consciência sobre seus modos de pensar, o docente precisa se constituir também como sujeito e profissional reflexivo:

[...] tanto em relação à formação das crianças e jovens quanto à formação de professores, importa não apenas buscar os meios pedagógico-didáticos de melhorar e potencializar a aprendizagem pelas competências do pensar, mas também de ganhar elementos conceituais para a apropriação crítica da realidade. É preciso associar o movimento do ensino do pensar ao processo da reflexão dialética de cunho crítico, a crítica como forma lógico-epistemológica. Pensar é mais do que explicar, e para isso as escolas e as instituições formadoras de professores precisam formar sujeitos pensantes, capazes de um pensar epistêmico, ou seja, sujeitos que desenvolvam capacidades básicas de pensamento, elementos conceituais, que lhes permitam mais do que saber coisas, mais do que receber uma informação, colocar-se ante a realidade, apropriar-se do momento histórico para pensar historicamente essa realidade e reagir a ela. (ZEMELMAN, apud LIBÂNEO, 1999, p. 87-88).

Por isso, não podemos pensar que uma formação continuada de professores que lhes apresente uma nova metodologia de maneira aligeirada proporcionará fundamentos para guiarem suas práticas pedagógicas, se essa formação não provocar mudança de concepção. Neste sentido, “pensar num sistema de formação de professores supõe, portanto, reavaliar objetivos, conteúdos, métodos, formas de organização do ensino, diante da realidade em transformação”. (LIBÂNEO, 1999, p. 81).

É preciso não pensar pelo professor, não o considerar como alguém que necessita de algo pronto para aplicar em sala de aula, mas propiciar-lhe um espaço de estudo e discussão, pois segundo Bernard (apud PIMENTA e GHEDIN, 2002, p. 95) os professores não negam a teoria, não dizem “não queremos a teoria”, o que eles não querem é uma teoria que esteja falando de outra teoria. Quando a teoria lhes garante subsídios para (re) pensar suas práticas e rever suas próprias concepções, o professor se interessa por ela. Assim:

Estamos diante de uma proposta de formação inicial e continuada de professores que tem correspondência com as concepções mais novas do processo de ensino e aprendizagem. Ela se contrapõe às tendências correntes dos sistemas de ensino de “treinar” professores, oferecer cursos “práticos”, passar “pacotes” de novas teorias e metodologias distanciados do saber e da experiência dos professores (LIBÂNEO, 1999, p. 88).

Dentre as diversas variáveis desse problema, pode-se afirmar que a formação continuada do professor pautada no dar “receitas” de como se deve agir em sala de aula não parece redundar em implicações pedagógicas coerentes com a humanização das

crianças, por meio do ensino e aprendizado da leitura. Entretanto, permitir que os professores se envolvam em estudos que lhes propiciem refletir sobre sua prática, na busca de reorientar suas ações futuras dirigidas à práxis docente, parece ser uma premissa congruente com os objetivos inclusive traçados pela própria escola, no que diz respeito à formação de crianças leitoras autônomas e estratégias articuladas ao trabalho com a literatura infantil.

Ao considerar a orientação da coordenadora da escola em atrelar o ensino das estratégias de leitura à literatura infantil, visto sua relevância para a formação do leitor, apresento, no item seguinte, a literatura infantil como objeto estético e de fruição, objeto da cultura humana, defendendo sua leitura como prática cultural. Evidenciarei, ainda, como a literatura infantil esteve presente nos momentos em que as estratégias de leitura eram ensinadas e demais ações que demonstram as possíveis concepções de leitura e de literatura infantil das professoras, subjacentes a suas práticas.

### **2.3 A literatura infantil como objeto da cultura humana e sua leitura como prática cultural**

A literatura infantil é, antes de tudo, literatura, ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática; o imaginário e o real; os ideais e sua possível/impossível realização. (CAGNETI, 1996, p.7)

Girotto e Souza (2010), ao proporem o ensino de estratégias de leitura, afirmam que os professores podem (e devem) incentivar seus alunos a utilizá-las ao realizarem a leitura de diversos gêneros textuais. Entretanto, as autoras privilegiam o texto literário para o ensino das estratégias que apresentam, pois acreditam que a literatura infantil:

[...] possibilita ao leitor observar que mesmo quando a leitura é feita individualmente, pois se trata de uma atividade solitária, ela pode ser compartilhada. Conforme Rildo Cosson (2007, p. 28), a inserção do texto literário em uma sociedade acarreta “[...] efeito de proximidade”, resultante do diálogo que ele nos permite manter com o mundo e com os outros. Por meio da leitura do texto literário, as crianças descobrem as inúmeras leituras que esse tipo de texto permite e o diálogo que ele estabelece com outros textos diversos. (GIROTTI, SOUZA, 2010, p. 60).

Ao refletir sobre a relevância do ensino de leitura de literatura infantil, Arena (2010) defende que esse trabalho se justifica por duas questões:

[...] a primeira, por entender que a literatura medeia a relação da criança com a cultura de sua época, mas transcende a ela, tanto para o passado, quanto para o futuro; a segunda, porque a criança, imersa em um contexto cultural,

necessita desse contexto para se apropriar da cultura que encharca o gênero literário a que tem acesso.

As duas situações consideram o sujeito leitor – no caso, a criança com o estatuto de aluno – como apropriante da cultura humana, por meio das obras literárias que redesenham e reinterpretem a realidade. (ARENA, 2010, p. 15).

É a partir dessas premissas que considero a literatura infantil como objeto da cultura humana, pois “a história e a cultura são apropriadas por meio da literatura infantil” (ARENA, 2010, p. 17) e, dentre os diversos materiais de leitura que podem ser oferecidos aos leitores mirins, as obras literárias constituem-se em leitura propícia para que a criança construa um conceito de leitura como atribuição de sentidos e a pratique como um ato cultural, uma vez que texto literário tem função transformadora para as crianças, pela possibilidade de vivenciarem a alteridade, experimentarem sentimentos, imaginarem, caminharem em mundos distintos no tempo e no espaço em que vivem, o que outros tipos de leitura não proporcionam. “A literatura fornece fantasias, desperta emoções e educa a percepção crítica, revitalizando modos de ver e de dizer a realidade”. (RESENDE, 1997, p. 197).

Sendo assim, estamos tratando as obras literárias infantis como arte e sua leitura como construção de sentidos pelos enunciados verbais escritos, que permite ao leitor se apropriar da cultura, do literário e da língua como traço cultural (ARENA, 2010, p. 17). Porém, tendo surgido como reflexo de algumas transformações sociais, a literatura infantil, desde sua origem, instiga uma reflexão que procura definir seu estatuto no contexto das artes em geral. Tal preocupação deve-se à especificidade do gênero que já nasce com uma destinação precisa, definida pelo adjetivo que o caracteriza, o que, por vezes, é a causa do desprestígio dessa arte, pois como afirma Faria (2004, p.7),

os próprios cursos de Letras demonstram um injustificado preconceito em relação às pesquisas sobre literatura infantil e juvenil. Em muitos casos, o próprio aspecto literário dos textos para crianças é negado, sob o argumento falacioso de que literatura “não tem adjetivo”. Ou seja: ou é literatura ou não é. Por esse raciocínio, portanto, não existiria uma “literatura infantil”.

Meireles (1979, p. 19-20), afirmando a necessidade da existência do termo literatura infantil para materiais escritos destinados às crianças, caracteriza-a como “o que elas leem com utilidade e prazer”. Porém a autora explicita que nem tudo o que é escrito para crianças pode ser considerado como literatura infantil, visto que muitos dos livros escritos para o público infantil não possuem atributos literários, uma vez que “não basta juntar palavras para se realizar obra literária” (MEIRELES, 1979: 19-20). Apesar de concordar com a autora sobre o fato de que nem tudo o que é escrito para crianças é

literatura infantil, desconfio da condição de que, para ser literatura, o texto deva ser lido com “utilidade<sup>19</sup>”. Neste sentido, Cademartori (1987, p.18) também coloca que “nem tudo o que circula como livro destinado à criança é, de fato, literatura infantil. Há, no mercado, muita gratuidade e produções que não vão além do lugar-comum estético e ideológico”, caracterizando-se como utilitários.

Ao definir o termo literatura infantil, Mortatti (2000) defende:

Por literatura infantil entendo um conjunto de textos – escritos por adultos e lidos por crianças - que foram paulatinamente sendo denominados como tal, em razão de certas características sedimentadas historicamente, por meio, entre outros, da expansão de um mercado editorial específico e de certas instâncias normatizadoras, como a escola e a academia (p. 11).

Assim, ao considerar que a produção literária caracterizada como literatura infantil acompanha os acontecimentos históricos, políticos e sociais, os quais exercem influência no perfil desses escritos, e que as definições de literatura infantil se modificam ao longo do processo histórico, faz-se necessário realizar um resgate no passado, ainda que breve, para compreendermos como se originou e perceber a condição atual ocupada pelo livro literário infantil.

Até meados do século XVII não existia uma literatura escrita adequada para as crianças, que levasse em conta aspectos específicos da infância, pois elas não eram diferenciadas dos adultos; desta forma, ouviam os mesmos contos que eram contados para e pelos adultos.

A criança nessa época era considerada como adulto em miniatura, recebendo cuidados que não eram pertinentes a sua idade. Assim, participavam das atividades dos adultos sem nenhuma diferenciação, estavam presentes em tudo o que era relevante apenas ao adulto, não recebiam uma atenção particular e havia alta taxa de mortalidade infantil, pela falta de cuidado especial. Dessa forma, “gênero incompreensível sem a presença de seu destinatário, a literatura infantil não pode surgir antes da infância” (ZILBERMAN, 1983, p. 39).

O conceito de literatura infantil surge apenas no momento em que as preocupações sociais se voltam para a criança. Ela “[...] passa a deter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de objetos industrializados (o brinquedo) e

---

<sup>19</sup> Afirmando que desconfio do termo “utilidade” quando se trata de obras literárias, pois o utilitarismo ou “discurso utilitário”, conceitos discutidos por Perrotti (1986), quando presentes na literatura infantil, buscam oferecer a crianças e jovens atitudes morais e padrões de conduta a serem seguidos, ordenando os elementos narrativos em função de tal finalidade, o que descaracteriza o texto literário como arte.

culturais (o livro) ou novos ramos da ciência (a psicologia infantil, a pedagogia ou a pediatria) de que ela é destinatária” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1988, p. 17). Como coloca Cunha (1999, p. 22):

A história da literatura infantil tem relativamente poucos capítulos. Começa a delinear-se no início do século XVIII, quando a criança [...] passa a ser considerada um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias, pelo que deveria distanciar-se da vida dos mais velhos e receber uma educação especial, que a preparasse para a vida adulta.

Surge, assim, a necessidade de uma literatura que possa contribuir para a formação da criança como indivíduo, pois:

a nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente os meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e a manipulação de suas emoções. Literatura infantil e escola, inventada a primeira e reformada a segunda, são convocadas para cumprir esta missão (ZILBERMAN, 1983, p. 13).

Segundo Mortatti (2000, p. 12), no Brasil, as origens da Literatura Infantil,

[...][...] encontram-se sobretudo na literatura didática/escolar, que, entre o final do século XIX e o início do século XX, começou a ser produzida de maneira sistemática por professores brasileiros, com a finalidade de ensinar às nossas crianças de maneira agradável, valores morais e sociais assim como padrões de conduta relacionados com o engendramento de uma cultura escolar urbana devido e necessário do ponto de vista de um modelo republicano de instrução do povo.

Produto da industrialização e, portanto, sujeito às leis do mercado, o livro passa a promover e a estimular a escola, como condição de viabilizar sua própria circulação e consumo. Nesse sentido, sua criação, visando a um mercado específico cujas características precisa respeitar e motivar, adota posturas por vezes nitidamente pedagógicas e endossa valores burgueses a fim de assegurar sua utilidade. A escola passa a ser a instituição por meio da qual o escritor se sustenta, na medida em que fica submetido à demanda daquele público leitor. Surge, nesse momento, o grande impasse que acompanhará todo o percurso de evolução do gênero: arte literária ou produto pedagógico?

Zilberman (1983, p. 15) ao tecer uma análise sobre a aproximação entre escola e literatura infantil, afirma que esta não é fortuita e “sintoma disto é que os primeiros textos para crianças são escritos por pedagogos e professoras, com marcante intuito educativo.” Porém, um problema decorrente dessa situação é o fato de que, até hoje, a literatura infantil continua fortemente atrelada à pedagogia, “o que lhe causa grandes prejuízos: não é aceita como arte, por ter uma finalidade pragmática; e a presença deste objetivo didático faz com que ela participe de uma atividade comprometida com a

dominação da criança” (ZILBERMAN, 1983, p. 16). Arena (2010), ao discorrer sobre as discussões que permeiam o uso do texto literário de modo didatizante, pedagogizante e moralista, afirma que:

Dividida entre ser literatura apenas ou ser utilizada como material para informar e formar, a literatura infantil debate-se, nas mãos de educadores e pesquisadores, para ganhar seu próprio estatuto e sua própria definição no espaço das salas de aula e das bibliotecas escolares. (ARENA, 2010, p. 14).

Mediante a observação de como a professora 2-A desenvolveu com seus alunos a aula modelo sobre a estratégia de leitura visualização, torna-se clara a ideia de que, ainda hoje, há livros literários marcados por essa relação entre literatura infantil e instrução, livros estes que, apesar de apresentarem características próprias de um livro paradidático, são classificados como literários. De acordo com Azevedo (2013, p. 02), os livros paradidáticos são

essencialmente utilitários, constituídos de informações objetivas que, em resumo, pretendem transmitir conhecimento e informação. [...] É importante lembrar que o grupo dos *paradidáticos* pode apresentar diferentes graus de didatismo. Fazem parte do mesmo conjunto obras praticamente equivalentes ao livro *didático* e outras onde a ficção se destaca. São aquelas que, através de uma história inventada, pretendem ensinar o leitor a não ter medo do dentista ou a amar a natureza. Em outras palavras, mesmo lançando mão da ficção e da linguagem poética, os livros *paradidáticos* têm sempre e sempre o intuito final de passar algum tipo de lição ou informação objetiva e esclarecedora. Como nos *didáticos*, ao terminar de ler uma obra *paradidática*, todos os leitores devem ter chegado a uma mesma e única conclusão (Grifos do autor).

O livro escolhido pela professora acima citada foi *Tenho medo, mas dou um jeito*<sup>20</sup>, de Ruth Rocha<sup>21</sup> e Dora Lorch<sup>22</sup>. Justificando-me sua escolha de leitura durante sua aula, a professora explica:

Professora 2-A: Vou ler este livro da Ruth Rocha porque é a autora que estamos estudando no projeto entre na roda<sup>23</sup>, então já vou atrelar o projeto com as estratégias. (Observação 31.10.2011).

<sup>20</sup> As autoras do livro falam sobre alguns medos do cotidiano infantil, como o medo de altura ou de atravessar a rua, mostrando como o personagem da história se livra de alguns desses medos.

<sup>21</sup> Ruth Rocha, escritora brasileira consagrada, publicou seu primeiro livro, “Palavras Muitas Palavras”, em 1976, e desde então já teve mais de 130 títulos publicados, entre livros de ficção, didáticos, paradidáticos e um dicionário. As histórias de Ruth Rocha estão espalhadas pelo mundo, traduzidas em mais de 25 idiomas.

<sup>22</sup> Dora Lorch é psicóloga clínica e mestre em psicologia. Autora do livro *Como Educar Sem Usar Violência*, coautora do livro *Educação Teoria e Prática – AIDS*, onde escreveu o capítulo *A Violência Vista de Perto*, e coautora com Ruth Rocha das coleções infantis *As Coisas Que Eu Gosto*, *Os Medos Que Eu tenho* e *As Tristezas Que Eu Tenho*.

<sup>23</sup> O projeto “Entre na roda” consiste no estudo da bibliografia e leitura de obras de autores de literatura infantil. Cada turma escolhe, no início do ano, um autor que pretende estudar. No final do ano letivo, o

**Figura 15:** Capa do livro *Tenho medo mas dou um jeito*.



Vale lembrar que o material de leitura proposto nos HECs para o ensino de estratégias de leitura foi o livro literário, seguindo a orientação das autoras do capítulo no qual a coordenadora se baseou. No entanto, como já foi destacado, nem todo livro escrito para crianças é literatura infantil. Desse modo, penso que o livro eleito pela professora não apresenta a literariedade própria do gênero em questão por não conter características da ficção, tais como “a ação narrativa balizada entre o aparecimento de um problema a resolver (um conflito entre seres vivos, de preferência) e sua solução, a presença de uma ou mais personagens animadas, um espaço e um tempo fictícios” (ZILBERMAN, 1983, p. 80-83), além de se tratar de uma história que pretende ensinar o leitor a não ter medo de certas coisas de seu cotidiano e seu intuito final é passar uma lição objetiva e esclarecedora, como mostra o trecho a seguir, contendo a leitura feita aos alunos pela professora 2-A:

Professora 2-A: Eu tinha muito medo de atravessar a rua, porque tinha medo de ser atropelado. [...] Mas aprendi a atravessar com cuidado, a olhar para os lados, a atravessar na faixa e a obedecer o sinal. [...] Eu tinha medo de subir no alto, porque uma vez levei um tombo! Mas agora eu tomo bastante cuidado quando subo em alguma coisa. (Observação. 31.10.2011).

---

projeto culmina em uma apresentação de cada turma sobre o autor e suas obras, valendo-se geralmente de teatro em que os alunos encenam a história de um dos livros que leram.

Assim, este livro não oportuniza aos leitores mirins realizar diferentes interpretações, diferentes leituras, não instiga a imaginação e a emoção, possibilidades que uma obra literária proporciona. Ao contrário, o livro trata de um tema específico, pretendendo ensinar algo explicitamente, apresentando ao leitor o assunto tratado “do ponto de vista do conhecimento objetivo, didático e utilitário” (AZEVEDO, 2013, p. 03). Porém:

Falar em literatura, como sabemos, significa falar em ficção e discurso poético, mas muito mais do que isso. Significa abordar assuntos vistos, invariavelmente, do ponto de vista da subjetividade. Significa a motivação estética. Significa remeter ao imaginário. Significa entrar em contato com especulações e não com lições. Significa o uso livre da fantasia como forma de experimentar a verdade. Significa a utilização de recursos como a linguagem metafórica. Significa o uso criativo e até transgressivo da Língua. Significa discutir verdades estabelecidas, abordar conflitos, paradoxos e ambiguidades (um príncipe transformado num sapo ou uma menina, Raquel, que em sua bolsa amarela guarda a vontade de crescer e de ser um menino ou uma personagem, Peter Pan, que se recusa a crescer). Significa, enfim, tratar de assuntos tais como a busca do autoconhecimento, as iniciações, a construção da voz pessoal, os conflitos entre gerações, os conflitos éticos, a passagem inexorável do tempo, as transgressões, a luta entre o caos e a ordem, a confusão entre a realidade e a fantasia, a inseparabilidade do prazer e da dor (um configura o outro), a existência da morte, as utopias sociais e pessoais entre outros.

São assuntos, note-se, sobre os quais não há o que “ensinar”. Não são constituídos por informações atualizáveis ou mensuráveis. São temas, isso sim, diante dos quais adultos e crianças podem apenas compartilhar impressões, sentimentos, dúvidas e experiências. (AZEVEDO, 2007, p. 04).

Daí a importância de se questionar a qualidade dos materiais que ancoram as práticas de leitura e o uso que deles se faz na escola, pois para que a instituição escolar se constitua como um ambiente privilegiado para a formação do leitor, precisa propiciar à criança o contato com livros de caráter estético, diferentes dos pedagógicos e utilitaristas, usados na maioria das escolas.

Penso, porém, diante de tal situação, que a professora 2-A não dispunha de recursos teóricos que lhe permitissem distinguir textos literários de textos paradidáticos, textos estes que “manipulam informações concretas, conceitos supostamente mensuráveis ou normas de bons costumes e, ao mesmo tempo, recorrem à ficção através de um discurso literário e poético” (AZEVEDO, 2013, p. 04). Isso porque ela poderia não ter clareza sobre as especificidades da literatura infantil, o que a sua formação inicial e a formação continuada em seu local de trabalho aparentemente não garantiram e provavelmente porque a própria coordenadora pedagógica da escola também não tinha recursos teóricos necessários para isso.

Além disso, o fato de uma das autoras do livro ser Ruth Rocha, consagrada autora de livros infantis, foi talvez o que levou a professora à escolha do livro já citado, sem questionar ou refletir acerca de suas características e especificidades. Entretanto, é possível citar autores renomados, como Monteiro Lobato, cujas obras foram marcadas pelo utilitarismo, como afirma Azevedo (2013, p; 03):

A obra de Monteiro Lobato, fundadora, num certo sentido, de nossa moderna literatura para crianças, curiosamente apresenta uma espécie de hibridismo: por um lado, leva o leitor a penetrar em um microcosmo mágico, original, ricamente ficcional, composto por personagens como Emília, Visconde de Sabugosa, o Marques de Rabcó, as viagens com o pó de pirilimpimpim, etc.; de outro lado, é repleta de utilitarismo, recorrendo inúmeras vezes à intenção pedagógica.

Nesse sentido, pensando em importantes autores de livros literários de nossa geração que colaboraram para uma “efetiva mudança em direção à nova tendência discursiva que nos anos 70 emergiu em nossa literatura para crianças e jovens [...] a que chamamos de discurso estético” (PERROTTI, 1986, p. 118), é possível afirmar que seus esforços não foram suficientes para livrá-los “em algumas obras do utilitarismo, ainda que às avessas<sup>24</sup>” (PERROTTI, 1986, p. 118). Perrotti cita e analisa obras de autoras como Ruth Rocha e Ana Maria Machado, evidenciando nelas a presença do que denomina utilitarismo às avessas. Isto nos alerta para o fato de que não podemos julgar um livro no que diz respeito à qualidade ou literariedade apenas considerando o seu autor, o que demonstra a necessidade de oferecer ao professor subsídios teóricos para refletir sobre as características do gênero literário,

pois evitar [...] o debate em torno de uma classificação dos livros infantis, sob qualquer pretexto, parece-me irresponsável: a confusão entre a arte (e a ficção) e o didatismo utilitário costuma ter o perverso dom de afastar as pessoas, independentemente de faixas etárias, da leitura e, principalmente, da literatura (AZEVEDO, 2013, p. 07 ).

Também é equivocado da parte do professor ou da escola escolher sempre obras de autores mais conhecidos, como as autoras de literatura infantil já citadas, que não deixam de ser excelentes autoras, mas restringem o universo do aluno no que diz

---

<sup>24</sup> Edmir Perrotti, em seu livro “O texto sedutor na literatura infantil” (1986), utiliza o termo “utilitarismo às avessas”, que, segundo o autor, consiste no questionamento dos conteúdos burgueses presentes em obras literárias, porém, dentro de padrões discursivos idênticos ao utilizado pela tradição, ou seja, dentro do modelo utilitário. Seu princípio gerador apenas adaptou-se aos interesses contemporâneos que reclamam novas formas de “ordenação metódica” da sociedade.

respeito à literatura brasileira (SOARES, 2001). Neste sentido, Soares (2001) afirma que apesar de a literatura brasileira ser muito rica, há professores que se limitam aos mesmos autores e obras. Isso torna o trabalho docente repetitivo, além de resultar em uma inadequada escolarização da literatura infantil, pois o professor não dispõe de critérios apropriados para a seleção de autores e obras .

Consideração semelhante encontramos nos PCNs, no alerta para o fato de que:

Uma seleção limitada de autores e obras resulta em uma escolarização inadequada, sobretudo porque se forma o conceito de que a literatura são certos autores e certos textos, a tal ponto que se pode vir a considerar como uma deficiência da escolarização o desconhecimento, pela criança, daqueles autores e obras que a escola privilegia (BRASIL, 2001, p.37).

O importante é que o professor tenha certos critérios ao escolher um livro para utilizar em sala de aula e esses critérios só serão construídos na medida em que ele reflita acerca das diferenças entre literatura infantil como arte e livros que se baseiam no didatismo utilitário, não com a pretensão de saber distinguir textos literários de não literários, para só oferecer a seus alunos os primeiros, mas para poder lançar mão também de diversos materiais de leitura, tendo clareza teórico-prática acerca de cada um, planejando e desenvolvendo intencionalmente o seu trabalho, relacionando-o ao ensino e à prática da leitura, uma vez que:

[...] a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto da cultura literária, não podendo ser muito menos desmentida sua utilidade. [...] a literatura atinge o estatuto de arte literária e se distancia de sua origem comprometida com a pedagogia, quando apresenta textos de valor artístico a seus pequenos leitores. (ZILBERMAN, 1983, p. 23).

A partir de minha experiência docente, posso afirmar que muitos professores adotam o uso da literatura infantil para superar determinados problemas em sala de aula, como indisciplina, por exemplo, buscando textos que proporcionem uma discussão sobre conceitos relacionados a bom comportamento, ou respeito, instigando nas crianças a percepção de uma moral que, por vezes, não foi a intenção do autor. Como afirma Zilberman (1986, p. 73) “[...] o prejuízo maior da literatura infantil pode decorrer de sua adesão à pedagogia, sendo incentivadora de comportamentos socialmente adequados e edulcorando a visão da criança, rumo à sua aceitação do sistema em vigor”.

Os PCNs também discorrem sobre equívocos que estão presentes na sala de aula no que diz respeito ao uso da literatura infantil, apresentando a premissa de que:

A questão do ensino da literatura ou da leitura literária envolve, portanto, esse exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. Com isso, é possível

afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola com relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do “prazer do texto, etc. Postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias.

Ao utilizar a literatura para fins pedagógicos, perdendo de vista a leitura literária que emancipa e humaniza o leitor, o professor a descaracteriza e nega ao aluno os benefícios que a obra literária pode proporcionar, uma vez que o texto literário, na íntegra (não adaptado, ou falseado, recortado e didatizado) trabalha com elementos que ligam as palavras ao sentido, à interpretação, à realidade e à fantasia, possibilitando que a leitura seja um instrumento do pensamento e uma prática cultural, e que a literatura cumpra seu objetivo primordial de humanizar seus leitores e construir uma nova consciência de mundo, crítica e sem a imposição de valores de cunho moral ou ideológico. Assim:

Mais do que uma “educação social através de uma proposta de valores”, aos leitores pequenos é oferecida a oportunidade de inserir-se no mundo diversificado e plural da cultura humana; mais do que favorecer “uma interpretação ordenada do mundo”, à criança são propostas as múltiplas interpretações da construção social e do legado que a literatura infantil registra, mais do que “uma forma cultural codificada”, o leitor pequeno envereda pela aprendizagem de um milenar instrumento cultural, mais do que se apropriar de uma visão “estética do mundo e de um uso especial de linguagem”, a criança se apropria, pelos instrumentos simbólicos, entre eles a linguagem literária, dos modos de criação artística, pilares indestrutíveis da evolução intelectual e moral do homem. (ARENA, 2010, p. 28).

Ao discutir a literatura infantil como arte a partir dos pressupostos da teoria histórico-cultural, Girotto e Souza (2009, p. 20) afirmam que:

[...] os momentos do desenvolvimento cultural são motivados por atividades que façam avançar a formação e o aperfeiçoamento das capacidades psíquicas (Leontiev, 1978 e 1988). Neste sentido, é possível um novo olhar em relação à literatura infantil como fundamental para a formação da humanidade no ser humano, em suas máximas possibilidades.

É dessa forma que a literatura infantil realiza sua função formadora no pequeno leitor, o que não pode ser confundido com uma missão pedagógica (ZILBERMAN, 1983, p. 25); uma vez que não didatizada, a obra literária cumpre um importante papel: o de alavancar os níveis de aprendizagens e desenvolvimento infantil, pois

O texto literário propõe uma ação na esfera imaginativa, criando uma nova relação entre situações reais e situações de pensamento, ampliando, assim, o campo de significados e auxiliando na formação dos planos da vida real. Lida com necessidades de imaginação e fantasia, onde se criam e se seguem regras voluntárias para satisfação do desejo; é um meio de se atingir prazer máximo, fornecendo estruturas básicas para a mudança de necessidades e consciência

que propiciem avanços nos níveis de desenvolvimento. (MAGNANI, 1992, p. 104).

Um trecho já apresentado da entrevista com os alunos do 2º ano ilustra como a literatura infantil oferecida à criança, sem fins pedagógicos, mas apenas como leitura fruição, causou impactos significativos em uma criança, provocando aprendizagens, ainda que esse não fosse o objetivo de quem a ofertou:

[...] Pesquisadora: E como vocês aprenderam a ler? Se lembram como ensinaram vocês a ler? Como a professora ou a mãe fazia?

[...]

A-11: Ah não... A minha mãe falava pra eu ler uma história pra ela, mas eu não sabia ler, aí ela lia as histórias e eu... ah... pra eu decorar na cabeça. Aí quando eu ia ler pra ela, eu já sabia a história.

P: Que legal, você aprendeu a ler ouvindo e lendo histórias?

A-11: É...

[...]

P: E todo mundo aqui acha que pra ler tem que juntar as sílabas, tem que ler as palavras pedacinho por pedacinho? Ou alguém lê de outro jeito?

A-18: Eu leio a palavra inteira.

A-15: Eu também.

A-24: Só juntava as sílabas quando aprendi a ler.

P: Mas e depois que aprende a ler, como a gente lê?

A-11: Mesmo quando eu aprendi, eu não juntei as sílabas, eu lia a palavra inteira, aí quando eu aprendi, eu... ah... eu leio o texto inteiro e tento entender... [...].

A partir da fala da aluna A-11, é possível inferir que por meio dos textos literários a criança percebe que a leitura é compreensão, atribuição de sentidos, não se limitando à decodificação, pois:

A atividade com a literatura infantil – e, por extensão, com todo o tipo de obra de arte ficcional – desemboca num exercício de hermenêutica, uma vez que é mister dar relevância ao processo de compreensão, pois é esta que complementa a recepção, na medida em que não apenas evidencia a captação de um sentido, mas as relações que existem entre esta significação e a situação atual e histórica do leitor. (ZILBERMAN, 1983, p. 24).

Sendo assim o professor, ao trazer a literatura infantil para a sala de aula, precisa pensá-la para além de objetivos didatizantes, já que a literatura é, antes de tudo, arte, objeto estético e de fruição. Sobrino (2000, p. 32) nos ajuda a compreender que “a literatura é uma arte misteriosa e profunda; é talvez a mais eficaz, influente e universal de todas as manifestações artísticas, ao ultrapassar as fronteiras espaciais e temporais, e deste modo, poder atingir facilmente qualquer ponto do planeta.”

O livro literário medeia o diálogo da criança com o autor, constituindo seu discurso interior, seu próprio pensamento (BAKHTIN, 1995). Segundo Bakhtin:

Toda a essência da apreensão apreciativa da enunciação de outrem, tudo o que pode ser ideologicamente significativo tem sua expressão no discurso interior. Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores. Toda a sua atividade mental, o que se pode chamar o “fundo perceptivo”, é mediatizado para ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção com o discurso exterior. (...) É no quadro do discurso interior que se efetua a apreensão da enunciação de outrem, sua compreensão e sua apreciação, isto é, a orientação ativa do falante. (BAKHTIN, 1995, p. 147-8)

Assim, o leitor de literatura infantil constitui-se em um sujeito ativo e reflexivo no ato de sua leitura, o que é essencial para a eficácia do discurso, pois, ao criar e partilhar uma conversa interior com o texto enquanto lê, o leitor estabelece uma interação na qual se envolve e dialoga com o autor por meio da leitura, atribuindo significados ao texto e, ao posicionar-se como o outro nesse diálogo, “aprende e apreende o modo de atribuição de sentido em sua relação com o gênero literário e, ao posicionar-se, atende à incompletude dos enunciados e a eles responde em atitude própria de um ser outro em relação dialógica” (ARENA, 2010, p. 15).

Entretanto, a leitura literária só será praticada dessa forma se o professor apresentar a literatura infantil a seus alunos como uma “arte capaz de motivar, no mesmo processo, a expressão do imaginário, do real, dos sonhos, das fantasias, dos conhecimentos apropriados pelo sujeito” (GIROTTI, SOUZA, 2009, p. 20).

Com base em todo o exposto, porém, os dados gerados nesta pesquisa evidenciam que uma professora, mesmo tendo em mãos um livro literário de ótima qualidade, fez uso da literatura infantil para ensinar conteúdos diversos, que não a própria leitura literária, possivelmente porque a escola ainda está presa a princípios e regras tradicionais em relação aos textos e aos modos de ler, como mostra o relato de uma professora, falando sobre o encaminhamento de sua aula depois de trabalhar com seus alunos a prática guiada da estratégia de visualização com o livro *O Grúfalo*:

Professora 5-D: [...] depois da estratégia, os alunos fizeram a interpretação da história do livro, onde contemplamos também a gramática. Eu dei a história digitada e as questões. (Observação. 10.11.2011).

A seguir, apresento a “interpretação de texto” que a professora propôs a seus alunos a partir do livro lido:

**Quadro 4** – Interpretação da história *O Grúfalo*.

**1 - CONTEXTO SITUACIONAL:**

- a) Por que o autor escreveu esse livro?
- b) Para quem esse livro é destinado?

c) Vocês imaginam que esse livro trata de qual assunto?

## 2 - CONTEXTOS CULTURAIS:

- a) Quem escreveu este livro?
- b) Onde posso encontrar esse livro ou textos desse autor?
- c) Vocês conhecem outros livros que falam de monstros imaginários?
- d) Vocês conhecem outras obras dessa autora?
- e) Quem fez a ilustração do livro?
- f) Vocês acham que o ilustrador precisa entrar num acordo com o autor na hora de bolar a ilustração? Por quê?

## 3 - TIPO DE TEXTO:

- a) O livro traz que tipo de texto?
- b) Qual a finalidade do texto?
- c) Por que o autor escolheu esta estrutura para compor sua obra?
- d) Mesmo se tratando de texto narrativo, que elementos do poema o autor utilizou para escrever seu texto? Por quê?
- d) Leia o texto a seguir:

### O Bicho-Papão

Será que alguém já viu se o tal bicho-papão  
tem cara de bolacha ou tem cara de pão?

Será que ele aparece  
na forma de um balão,  
se estica pela brecha  
e aguarda no colchão?

E quando chega a noite  
em plena escuridão  
vai embaixo da cama  
virar o comilão?

Será que seu cardápio  
varia a refeição?  
Terá raposa, lobo,  
ou só frango e leitão?

Será que sua voz  
tem rugido de leão?  
ou será que ele chama  
cantando uma canção?

Adultos me respondam  
a última questão.  
Quem será que inventou

esse bicho-papão?

**Rosa Clement, 2007**

Ao compararmos o livro *O Grúfalo* com o texto **O Bicho-Papão**, notamos que são semelhantes porque:

- Os dois textos tem estrutura poética e fala sobre monstros.
- Os dois textos são narrativos e falam sobre medos.
- Os dois textos são informativos e falam do medo de monstros.
- O primeiro texto é narrativo, o segundo é um poema e os dois falam de monstros imaginários.

#### **4 - LÓGICA DE SUA ORGANIZAÇÃO DE CONJUNTO:**

- a) Por que o ratinho inventou o Grúfalo?
  - b) Quais animais o ratinho encontrou pelo caminho?
  - c) Por que esses animais foram gentis com o ratinho?
  - d) Por que nos parágrafos 7, 16 e 26 o ratinho disse que o prato principal do Grúfalo era cada animal que estava falando com ele?
  - e) No parágrafo 30 o ratinho se espanta ao ver a criatura que ele inventou. Será que o Grúfalo existia de verdade ou, de tanto falar nele, o ratinho acabou acreditando na sua invenção?
  - f) À medida que o ratinho ia encontrando a raposa (parágrafo 5), a coruja (parágrafo 14) e a cobra (parágrafo 24), inventava novas características para o Grúfalo. Qual era a intenção dele?
- Fazer com que esses animais se animassem em conhecer o Grúfalo.
  - Fazer com que esses animais sentissem medo do Grúfalo e o deixassem em paz.
  - Fazer com que todos se tornassem amigos e assim deixariam ele ir embora.

#### **5 - ÍNDICES RELATIVOS À COERÊNCIA DO DISCURSO E COESÃO DO TEXTO:**

- a) O que significa a frase "falou de mansinho":
  - Falou gritando, mostrando não sentir medo.
  - Falou bem alto, como se estivesse bravo.
  - Falou baixo, com tranquilidade, pois não estava sentindo medo.
- b) Por que, no último parágrafo, a autora escreveu "Tudo se acalmou na floresta frondosa."?
  - Porque o ratinho foi comido pelo Grúfalo.
  - Porque a coruja, a raposa e a cobra foram embora, podendo o ratinho e o Grúfalo comerem sossegados.
  - Porque o Grúfalo ficou com medo do ratinho e foi embora. Assim, o ratinho pode comer sossegado.
- c) No trecho “E o Grúfalo respondeu **abismado**”, expressão sublinhada indica:
  - alegria, felicidade
  - tristeza, dor
  - espanto, admiração

d) Você já fez uso de algo ou alguém para sair de uma situação difícil?

### 6 - LINGUÍSTICA DA FRASE:

Seguiram adiante, até que o Grúfalo **falou**:

— Ouço passos à frente. Você **escutou**?

a) Observe as palavras grifadas nos trechos acima. O que há de comum entre elas?

( ) são adjetivos.

( ) são verbos e estão no passado.

( ) são verbos e estão no presente.

b) Nesse caso o autor usou palavras terminadas em “**ou**” para indicar algo que vai acontecer, que já aconteceu ou que está acontecendo?

c) Agora defina: por que usamos palavras no passado?

### 7 - OS CONCEITOS QUE FUNCIONAM NO NÍVEL DA PALAVRA E DAS MICRO-ESTRUTURAS QUE A CONSTITUEM:

As palavras: seu sentido

a) Procure no dicionário o significado das seguintes palavras e depois escreva uma frase utilizando-as:

Frondosa:

Predileto:

Brandura:

b) Organize os verbos abaixo em três colunas (passado, presente e futuro):

ESTAVA - VAI-VERÁ - OUÇO - OLHOU - FALOU - POSSO - CONHECE - GOSTA - SAIRÃO

**Fonte:** Semanário – professora 5-D.

É claro que algumas perguntas como “você conhece outras obras dessa autora?” ou “você acha que o ilustrador precisa entrar num acordo com o autor na hora de bolar a ilustração? Por quê?” são interessantes para se fazer aos alunos. A primeira questão, por exemplo, pode incentivar o aluno a ativar seu conhecimento textual para se lembrar de outras obras da mesma autora (caso isso lhe tenha sido ofertado), já a segunda questão permite ao aluno refletir sobre o papel das ilustrações em um livro literário, de modo que ele conclua que o texto e a imagem se articulam e que ambos concorrem para a boa compreensão da narrativa. Como afirma Faria (2004),

os livros ilustrados apresentam dupla narrativa, por isso, é relevante que o aluno, ao ter contato com obras literárias de qualidade, perceba que:

A sequência de imagens proposta no livro ilustrado conta frequentemente uma história – cheia de “brancos” entre cada imagem, que, o texto de um lado e o leitor cooperando, de outro, vão preencher. Mas a história que as imagens contam não é exatamente aquela que conta o texto. Tudo se passa como se existissem dois narradores, um responsável pelo texto, outro pelas imagens. Estes dois narradores devem encontrar um *modus vivendi* que se traduzirá seja pela submissão de um ao outro (uma forma de redundância ou de insistência), seja por uma forma de afrontamento (o texto não conta nada do que contam as imagens, ou o inverso; o que produz um segundo nível de leitura), seja por uma divisão da narrativa: as novas informações são trazidas sucessivamente pelo texto e pelas imagens. E esta cooperação tem um papel sobre o explícito, sobre o implícito e a economia da narrativa. O explícito é o que diz o texto e/ou mostra a imagem; o implícito são os “brancos”, mas também o que está sugerido pela polissemia da linguagem (POSLANIEC apud FARIA, 2004, p. 39).

A percepção pela criança dessa articulação entre texto e imagem é de grande importância para a formação do leitor, uma vez que um livro bem ilustrado auxilia o leitor na compreensão do texto, na medida em que não reproduz a narrativa, mas a complementa.

No entanto, essas e outras questões pertinentes que o professor pode suscitar em decorrência da leitura incidem positivamente na formação do leitor se feitas de maneira a provocar uma discussão acerca da obra lida, o que não ocorre quando se transformam em “interpretação de texto”, juntamente com outras perguntas que não levam o aluno a pensar e nem a interpretar, de fato, o que “leram”, como “quem escreveu este livro”, “quem fez as ilustrações do livro”, questões com soluções explícitas no texto, que não necessitam de esforço cognitivo algum para serem respondidas e que inibem o desenvolvimento de estratégias cognitivas adequadas para a compreensão do texto.

Desse modo, no trabalho com o texto literário, é preciso que o professor desenvolva uma prática de leitura colaborativa com sua turma, dando aos alunos a oportunidade de expressarem sua visão e aprenderem a respeitar a visão do outro. A “interpretação de texto” apresentada pela docente contém questões que possivelmente direcionariam uma discussão relevante entre os leitores – professores e alunos – criando uma situação em que poderiam expor suas opiniões, como por exemplo, acerca do motivo pelo qual o ratinho inventou o Grúfalo, ou ainda, se esse monstro realmente existia ou foi apenas fruto da imaginação do ratinho, pois as respostas a tais questões necessitam das impressões pessoais de cada leitor. Entretanto, ao se transformarem em “ficha de leitura”, as questões propostas não garantiram a leitura colaborativa em que o

aluno pudesse se colocar como leitor que atribui sentido à leitura e se apropria dos modos de ler de um leitor autônomo e experiente.

Não seria melhor discutir as opiniões de cada leitor e as entrelinhas dos textos e a partir disso construir, professores e alunos, interpretações para a obra lida, em vez de propor questões cujas respostas se resumem em cópia de parte do texto, como “quais animais o ratinho encontrou pelo caminho”? De acordo com Zilberman (1983, p. 24):

[...] o professor que se utiliza do livro em sala de aula não pode ser igualmente um redutor, transformando o sentido do texto num número limitado de observações tidas como corretas (procedimentos que encontra seu limiar nas fichas de leitura, cujas respostas devem ser uniformizadas, a fim de que possam passar pelo crivo do certo e do errado); ao professor cabe o desencadear das múltiplas visões que cada criação literária sugere, enfatizando as variadas interpretações pessoais, porque decorrem da compreensão que o leitor alcançou do objeto artístico, em razão de sua percepção singular do universo representado.

Diante do exposto, é possível afirmar que o professor, apesar do discurso de ter deixado de lado o livro didático, que contém perguntas com respostas literais e fechadas, não passíveis de mais de uma resposta, utiliza o texto literário para o mesmo fim. No entanto, como afirma Tufano (2002, p. 41),

O texto literário não é um texto didático. Ele não tem uma resposta, não tem um significado que possa ser considerado correto. Ele é uma pergunta que admite várias respostas, dependendo da maturidade do leitor. Ele é um campo de possibilidades que desafia a inteligência de cada leitor individualmente.

Além disso, a leitura não é apenas um processo cognitivo, é também um ato social e, portanto, cada leitor atribuirá sentidos ao texto de acordo com o conhecimento prévio que possui e as estratégias que será capaz de mobilizar durante o ato de ler. Daí a crítica às “interpretações de texto” que exigem uma mesma resposta de todos os alunos, uma vez que:

[...] toda leitura é interpretação, e o que o leitor é capaz de compreender e de aprender através da leitura depende fortemente daquilo que o leitor conhece e acredita a priori, ou seja, antes da leitura. Diferentes pessoas lendo o mesmo texto apresentarão variações no que se refere à compreensão do mesmo, segundo a natureza de suas contribuições pessoais ao significado. Podem interpretar somente de acordo com a base do que conhecem (GOODMAN, 1997, p. 15).

Contribuindo com essa discussão, Silva (1993, p. 27) enfatiza:

Caso queiramos ser fiéis à nossa conceituação de leitura, tomada como instrumento de conhecimento, questionando a conscientização, temos de combater a sacralização dos textos e a visão bancária (reprodutivista) que estão muito presentes nessa área. Deve existir uma horizontalidade no trabalho de interpretação de textos, com a abertura de espaço para a discussão daquilo que foi lido de modo que seja efetivamente construído um circuito de comunicação e partilha em torno desses textos.

Nesse sentido, ao utilizar a literatura infantil para ensinar estratégias de leitura aos alunos, objetivando que realizem a leitura como atribuição de sentidos, e, posteriormente, entregar-lhes um questionário para interpretar o texto, como se fosse preciso pedir-lhes que fizessem algo além da própria leitura para que pudessem compreender o que foi lido, colocam-se em evidência duas práticas contraditórias. Dessa forma, os alunos ficam propensos a não conceber a leitura como compreensão, já que a interpretação do texto, neste caso, não se daria durante, mas depois da leitura. Assim, nesse modelo de trabalho com a leitura, primeiro se lê, depois se compreende o que se leu e, ainda, essa compreensão será norteada pelas questões apresentadas pelo professor ou pelo livro. Sobre a compreensão no ato da leitura, Chiappini (1997, p.21) afirma que:

um leitor crítico busca uma compreensão do texto, dialogando com ele, recriando sentidos implícitos nele, fazendo inferências, estabelecendo relações e mobilizando seus conhecimentos para dar coerência às possibilidades significativas do texto. O leitor é o sujeito do processo de ler e não objeto, receptáculo de informações.

O ato de ler é uma das principais formas de questionamento do ser humano como sujeito. Seu diálogo com o texto é o caminho para sua tomada de consciência, uma vez que pela interpretação, há o compreender-se e o transformar-se do próprio leitor. Cada leitor passa a existir e ganhar sua individualidade à medida do desvelar e do vivenciar dos sentidos mediados por todo o seu conhecimento prévio e experiências vividas.

Assim, no contexto de sala de aula, é necessário que o professor, no trabalho com a leitura, permita ao aluno perceber os possíveis sentidos de um texto, oportunizando-lhe sua manifestação como sujeito, ao atribuir sentido ao que lê. É o espaço onde o outro pode construir sua possibilidade de sujeito. Deverá o professor ouvir o texto e o outro e, nesse sentido, as estratégias de leitura, atreladas à literatura infantil (não didatizada) possibilitam isso.

Um fator determinante para que as estratégias de leitura auxiliem os professores a formar bons leitores é mostrar aos alunos que a compreensão ou interpretação do que lemos se dá no ato da leitura e que, para isso, utilizamos certas estratégias que nos permitem atingir esse objetivo. Ao ensinar as estratégias de leitura, o professor já está ensinando o aluno a interpretar o texto, o que torna desnecessário um questionário após a leitura, uma vez que as inferências, as conexões com outras leituras ou com acontecimentos já vividos, o questionamento de um texto ou mesmo a criação de

imagens mentais acerca do que se está lendo revelam que “os leitores constroem e mantêm o entendimento ao fundir seus pensamentos com o texto” (Mills, 2009; Vasquez, 2010 apud GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 58-59), como exemplifica o trecho a seguir em que a professora desenvolveu a prática guiada da estratégia de leitura inferência e, no final, fez os alunos refletirem sobre a história lida:

Professora 2-A: O que vocês acham que é Balela? Pela capa, pelo desenho...

A-13: É o nome do bichinho (personagem ilustrado na capa).

Professora: Por que vocês acham que é o nome dele?

Crianças: Pelo desenho da capa...

[...]

Professora: “Igor Q. Balela, disse dona mosca preta. Não acredito em uma só palavra do que você disse. Mas a tarefa de hoje é redigir uma história fantástica. Então vá logo e para a sua cadeira e comece a escrever. Eu adoraria, disse Igor. Mas... acho que perdi meu zimulis”.

[...] A primeira inferência de vocês se confirmou. Vimos que Balela é o sobrenome do personagem, mas depois de ler a história, por que vocês acham que esse era o sobrenome dele? O que ele fazia?

A-11: Fazia travessuras.

Professora: Só isso?

A-11: Não, ele era mentiroso.

P: Então, o que será que significa Balela?

A-18: Deve ser mentira né!

P: Ah, então é por isso que o nome dele é Balela...

A-11: É, professora, porque ele só contou mentira. [...] (Observação. 10.11.2011).

A partir das inferências que os alunos realizaram durante a prática guiada, é possível compreender que, ao ativar esta estratégia, a professora direciona seus alunos a uma reflexão em busca da compreensão do texto, pois é impossível fazer inferências sem ter o entendimento do que está sendo lido, já que esta estratégia consiste principalmente em entender o que não está explícito no texto, lendo as entrelinhas. Entretanto, os HECs destinados ao trabalho com as estratégias de leitura não redundaram nesse tipo de reflexão por parte das professoras, que não entenderam que o ensino das estratégias já consiste na interpretação/compreensão do texto, dispensando a didatização do texto literário.

Dessa forma, é possível concluir que a formação continuada sobre os temas leitura, estratégias de leitura e literatura infantil, foco dos HECs observados, não garantiu às professoras mudanças de concepções no que diz respeito à literatura infantil, que, mesmo após ser utilizada no ensino das estratégias de leitura, foi didatizada, de maneira a subsidiar o ensino da gramática, quando, por exemplo, se destacou uma frase

da história para que o aluno respondesse à qual classe gramatical ela pertencia, ou se retiraram verbos do texto para serem conjugados no passado, presente e futuro.

Soares (2001), ao discorrer sobre a escolarização adequada da literatura, ressalta o papel da escola em conduzir eficazmente o aluno às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social. No entanto, utilizar o texto literário como pretexto para o ensino da gramática, por exemplo, é deturpar a função humanizadora da literatura infantil e negá-la como objeto cultural. Neste caso, é possível afirmar que “a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (COSSON, 2006, p. 23).

De acordo com Soares (2001), há três maneiras de escolarização do texto literário. Uma delas é a biblioteca escolar com estratégias de organizar o espaço e o tempo de acesso a leitura de livros, seleção e indicações de leitura. Outra maneira é o estudo de livros de literatura com estratégias de orientação e sugestões de leitura. E por fim, escolariza-se as obras literárias quando a leitura e o estudo de textos com contemplam quatro aspectos: a questão da seleção do fragmento, a transferência do suporte literário para o didático, a página do livro didático e o objetivo da literatura e estudo de texto.

Infelizmente, a última instância colocada por Soares é a mais recorrente na escola, destituindo a literatura infantil de seu estatuto de arte e de sua capacidade de cativar e encantar o pequeno leitor. Segundo Magnani (2001), o que faz com que a leitura se torne algo enfadonho para os alunos, mesmo a leitura literária, são esses exercícios que o professor impõe após a leitura, uma vez que os professores “pedem ora respostas desnecessárias, que reproduzem literalmente partes do texto, ora respostas que, apesar de ‘abertas’, pressupõem uma interpretação fechada, como mostram as respostas do livro do mestre” (MAGNANI, 2001, p. 55). De acordo com a autora, “com isso acaba a leitura, porque logo vêm os exercícios gramaticais que usam palavras e frases do texto para ensinar a língua” (MAGNANI, 2001, p. 55). A mesma estudiosa ainda coloca que o objetivo desses exercícios de “interpretação” decorrentes da leitura literária é:

Convencer o leitor de que a literatura é resumo do enredo, nome das personagens, onde e quando passa a ação, trecho que mais gostou e mensagem. Para demonstrar esses conhecimentos nem é necessário que o aluno leia livro, basta perguntar ao colega. (MAGNANI, 2001, p. 49).

A mesma crítica é feita por Faria (2004), ao afirmar que:

A ficarmos na leitura limitada aos questionários tradicionais ou a buscar apenas aspecto denotativo das histórias, não chegaremos à riqueza que se abre nas mais diversas maneiras que cada leitor experimenta ao ler o texto verbal e a imagem. Essas práticas tradicionais limitam a compreensão e a fruição de um texto literário, e não aprofundam o domínio das estruturas narrativas e de outros elementos literários (FARIA, 2004, p. 116).

Para além de questionários tradicionais, a compreensão de um texto, literário ou não, é feita com base em hipóteses que o leitor cria sobre o que lê. Essas hipóteses resultam das relações que o leitor vai estabelecendo desde o início da leitura, continuamente, entre os elementos visuais e todas as informações que ele pode trazer para a leitura. Essa atividade está diretamente relacionada à predição, que consiste em antecipar o sentido do texto, eliminando previamente hipóteses improváveis. A possibilidade de antecipar o que poderá acontecer no desenrolar da leitura de um texto ocorre graças à previsão que é “a eliminação antecipada de alternativas improváveis” Smith (2003). Na leitura de um texto é fundamental a previsão, pois na medida em que lemos, vamos criando expectativas sobre o que iremos ler em seguida. Se nossas previsões forem se confirmando, estamos compreendendo, de fato, o texto lido, ou seja, estamos atribuindo sentido à leitura. Isso nos leva a crer que fazer previsão é fazer perguntas e compreensão é responder essas perguntas (SMITH, 2003), o que aumenta o interesse do leitor pela leitura, como acontece no trecho seguinte:

Coordenadora: E você percebeu que com essa estratégia [inferência] eles [os alunos] se atentaram mais na história?

Professora 2-C: Percebi, e eles também ficam mais quietos, prestam mais atenção e se interessam mais, ficam mais motivados [...], até o Edmilson, que nunca presta atenção e não gosta de ler, porque quando a gente vem na biblioteca tem que ficar chamando atenção dele, e foi ele que prestou mais atenção e acertou! (Observação. 10.11.2011).

Apesar de a professora utilizar o termo “acertou”, referindo-se ao fato de o aluno ter sua inferência confirmada, demonstrando com essa fala que sua representação sobre a estratégia inferência e o modo como ela a desenvolveu se assemelhou a um jogo de adivinha, o trecho evidencia como dar voz e vez aos alunos para se expressarem, socializarem suas impressões acerca do que está sendo lido e oportunizar que eles façam previsões e inferências, aumenta o interesse dos pequenos leitores pelos momentos em que a leitura é realizada. Como a professora afirmou, até o aluno que não se comportava na biblioteca e não se interessava pela leitura literária ficou atento à atividade realizada e fez uma inferência de acordo com as pistas dadas pelo texto; para isso, necessitou compreender e atribuir sentido à leitura.

Mediante esse fato, é possível afirmar que as estratégias de leitura, ensinadas por meio da literatura infantil, permitiram ao aluno mudar sua conduta leitora, provavelmente porque, anteriormente, os momentos de leitura literária desenvolvidos pela professora não eram significativos às crianças, não provocavam interesse. Assim, precisamos questionar: “como a leitura, este portal extraordinário para um mundo novo, sendo a princípio tão sedutor, pode se transformar no pesadelo de muitos, vida afora?” (YUNES, 20002, p. 14). A resposta possivelmente está no modo como a leitura e, especificamente, o desenvolvimento da leitura literária, permeia a formação do aluno como leitor, mediante a prática do professor.

Diante de tais reflexões infere-se que redescobrir a literatura infantil como arte e apresentá-la aos alunos como forma de humanização e liberdade é, sem dúvida, um grande desafio aos professores, de forma que os pequenos leitores percebam que:

A literatura pode nos levar a um mundo idealizado, capaz de nos dar, sem nos alienar, o que o cotidiano nos nega. A literatura pode nos levar a conhecer pessoas, as personagens de ficção, que geram em nosso espírito simpatia ou antipatia, e possibilitam que o nosso “eu” se encontre e se reconheça ou se encontre em diferentes “eus”. Este processo de identificação ou de projeção já nos dá a medida psicológica do texto literário, que age catarticamente sobre o caminho que nos leva à difícil viagem ao nosso interior. Saímos de um conto ou romance tontos de prazer e cheios de perguntas sobre o mundo e as pessoas que nos cercam. Sobre o mundo que somos nós e que, muitas vezes, desconhecemos. (JOSÉ, 2007, p.19.).

Entretanto, apesar de todo o encantamento que a obra literária, apresentada à criança como arte, causa no leitor mirim, algumas professoras, insistindo em didatizar a literatura infantil, utilizando-a como pretexto para outras aprendizagens, retiraram palavras da história lida com a intenção de os alunos procurarem seu significado no dicionário. Ora, se as professoras iniciaram um trabalho em direção ao ensino das estratégias de leitura, por que então não incentivar o aluno a inferir o significado de palavras desconhecidas no texto mediante as pistas do próprio texto, ou seja, o contexto?

É claro que o uso do dicionário se faz importante em situações em que o contexto não nos permite compreender o significado de determinadas palavras ou conceitos, porém, pedir aos alunos para buscarem as palavras no dicionário após a leitura, sem depois voltarem ao texto e, a partir de uma releitura, decidir qual a melhor definição para a palavra, é uma atitude pedagógica que limita a compreensão da leitura pelo aluno, dificultando a prática da leitura como atribuição de sentidos, uma vez que “o

sentido da palavra é totalmente determinado pelo seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis [...]”. (BAKHTIN, 1995, p. 106).

O sentido das palavras depende do contexto em que elas ocorrem, pois difere do significado dicionarizado, e isso implica compreender o ato de ler como diálogo que se estabelece na inter-relação entre leitor-texto-autor-contexto de produção e de leitura. Isso porque

O sentido da palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas de sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações de sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido. (VYGOTSKY, 1991, p. 125).

Ao não considerar tais premissas, distanciando o aluno, conforme Bakhtin (1995), da palavra como signo e aproximando-o de uma linguagem concebida como sistema, o professor impede a criança de pensar a palavra num processo interativo e dialógico. Para esse autor, não são palavras como sinais que vão permitir aos alunos o uso da linguagem, mas palavras como signos, pois “o signo e a situação social estão indissolúvelmente ligados. Ora todo signo é ideológico [...]. A palavra é signo ideológico por excelência; ela registra as menores variações das relações sociais.” (BAKHTIN, 1995, p. 16).

Neste sentido, a fala a seguir demonstra que alguns professores, mesmo sem partir de estudos teóricos, conduzem o seu trabalho pedagógico considerando as premissas acima defendidas por Bakhtin no que diz respeito a pensar a palavra como signo, isto é, inserida em um contexto, e não como apenas um sinal inerte, posto que pertence a um sistema abstrato da língua e esvaziado de ideologia:

Professora 4-D: [...] o Balela eu não consegui ler, aí fiz a estratégia [de inferência] com “O macaco danado”, os alunos se interessaram mais na história por causa da estratégia, mas quero fazer com o livro Balela também, porque nele a gente faz inferência sobre o significado das palavras, e para o 4º ano é bom, eles sempre perguntam “professora, o que significa tal palavra” aí eu falo “fala pra mim a frase e não só a palavra”, isso por causa do contexto né, e nesse livro da para eles entenderem porque eu pergunto a frase. Outro dia, eu trabalhei com eles o dicionário e falei pra eles: “procurem as palavras de acordo com o texto, porque uma palavra pode ter vários significados, depende do contexto”. (Observação. 10.11.2011).

O trecho acima nos permite inferir que a intenção da professora é realmente fazer com que seus alunos percebam o significado das palavras desconhecidas mediante

o contexto em que estão inseridas, ou seja, vejam-nas como signos, prática relevante para a formação do leitor responsivo, que dialoga com o texto e atribui sentido a ele, pois transpondo para a leitura o que Bakhtin (1995, p. 98) defende para a fala (como enunciações), a consciência linguística dos leitores não se limita a um sistema abstrato de formas normativas, mas relaciona-se com a linguagem “no sentido de conjunto de contextos possíveis [...]”, uma vez que “a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das múltiplas enunciações [...]” (BAKHTIN, 1995, p. 98).

Desse modo, a não didatização da obra literária possibilita ao leitor estar em contato com a linguagem atrelada às premissas formuladas por Bakhtin, já que a literatura infantil é arte transformada em linguagem. Nas palavras de Coelho (2000, p. 29):

Literatura é um sistema de signos. Como todo o ser vivo é organizado em células, vísceras e funções, também ela possui um corpo que é a matéria verbal: os signos que se organizam em frases, discursos, ritmos, melodias estrofes, capítulos, períodos, etc. A espessura verbal corresponde a esse amálgama de signos e funções. O espírito que lhe dá existência real e significação é o do escritor.

Cabe aqui o exercício de uma reflexão fundamental no que diz respeito ao uso da literatura infantil no contexto escola, pois

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (COSSOM, 2006, p. 30).

É possível observar que o uso indevido dos textos literários não é o único problema que permeia a relação entre literatura e escola. Isto porque muitos professores, por se sentirem despreparados para abordar o texto literário em sala de aula, por falta de uma teoria que o embase, por ausência de domínio sobre questões referentes à leitura e, especificamente, a leitura literária, ou mesmo por desconhecem ou desconsiderarem a função transformadora da obra literária, não ofertam a seus alunos a literatura infantil e, assim, deixam de lado a necessidade de se estabelecer um diálogo entre literatura e prática pedagógica. Assim, nem todas as professoras da unidade escolar, lócus da pesquisa, seguiram a orientação de utilizar o livro literário no trabalho com as estratégias, como evidencia a fala a seguir:

Professora 3-C: Eu não usei literatura infantil. Como estamos vendo coisas sobre o Halloween, fiz a leitura de uma piada de bruxa. (Observação 03.11.2011).

Desse modo, ao dispor de outro gênero para a leitura que não a literatura infantil para o ensino das estratégias de leitura, a professora diminuiu ainda mais o contato de seus alunos com esse objeto cultural, negando às crianças a possibilidade da leitura da literatura infantil como uma prática cultural, que forma e transforma o sujeito. Segundo Arena (2010, p. 33):

A formação humana, alinhavada pelas relações histórico-culturais, encontra na literatura, sobretudo na infantil, uma das mais ricas manifestações culturais, pelas quais a criança-aluno cria, recria e se apropria da cultura humana, com imaginação e razão indissociadas. As vozes do outro cultural e histórico, presentes na literatura infantil, ampliam e transcendem a experiência do pequeno leitor [...].

Negar à criança o contato com o texto literário na escola é uma prática equivocada, pois como afirma Zilberman (1983, p.10):

o fato de a literatura infantil não ser subsidiária da escola e do ensino não quer dizer que, como medida de precaução, ela deve ser afastada da sala de aula. Sendo agente de conhecimento porque propicia questionamento dos valores em circulação na sociedade, seu emprego em aula ou em qualquer outro cenário desencadeia o alargamento dos horizontes cognitivos do leitor, o que justifica e demanda seu consumo escolar.

Nas palavras de Soares (2001, p.21):

Não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar “saber escolar”, se escolarize, e não se pode atribuir [...] conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola [...]. O que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desvirtua-o, falseia-o.

Portanto, apesar de defender a autonomia da literatura infantil em relação a uma finalidade pedagógica, não sugiro nem poderia sugerir o distanciamento entre as obras literárias e a instituição escolar; ao contrário, penso que elas devem sim adentrar as salas de aula, porém de modo que sua presença na escola propicie condições para que a literatura cumpra sua meta de se converter “num meio de cultura e questionamento, liberto de uma inclinação doutrinária” (ZILBERMAN, 1983, p. 29). Como afirma Cosson (2006, p. 23):

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização.

Coelho (2000, p. 20), ao defender a presença da literatura infantil na escola e seu importante papel na formação do sujeito/aluno, afirma que:

A escola é, hoje, espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os estudos literários, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e o conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente – condição para a plena realização do ser.

Ao organizar intencionalmente atividades de leitura significativas envolvendo textos literários, tais como os momentos em que se desenvolve a leitura literária por fruição, a literatura infantil pode contribuir, decisivamente, para a formação social e cultural dessas crianças. Defendendo esta ideia, Bissoli (2001, p. 191) explica que:

A leitura propicia, pois, a apropriação das emoções especificamente humanas e o enriquecimento da personalidade. A atribuição de sentidos aos textos — e às imagens do livro — possibilita ao leitor uma ampliação de referências cognitivas e emocionais que o capacitam para uma tomada de consciência da própria realidade, para a capacidade de decisão, para o domínio da própria conduta.

Para a autora,

Os livros infantis, trabalhados sob [...] a perspectiva artística, que por si só é educativa, atuam também sobre a formação de conceitos na criança, através da apropriação de significados de palavras e de idéias. Assim, é possível dizer que a leitura de livros de literatura, ainda que não atrelada a objetivos pedagogizantes que a afastam de sua especificidade artística, age sobre diversas funções psíquicas superiores: memória voluntária, imaginação, emoção, cognição, percepção — nenhuma delas considerada superior às demais, tendo em vista sua complementaridade para o domínio da própria conduta pelo sujeito, ou seja, para a formação da consciência para-si e da autonomia. (BISSOLI, 2001, p. 200).

Para ampliar a reflexão acerca das obras literárias destinadas ao público infantil como produção cultural artística e a necessidade de sua presença na escola, visto o seu potencial de formar não apenas o leitor, mas o ser humano de maneira integral, Bissoli (2001, p. 197) afirma que:

[...] os livros de literatura infantil, como produção cultural artística voltada para a infância, devem fazer parte da rotina no interior da escola, ao lado das demais modalidades textuais, tendo em vista que, na família, muitas vezes não se propicia a aproximação da criança com o livro. Assim, leituriza-se na escola e os efeitos desta capacidade se ampliam para os demais ambientes dos quais a criança participa. (BISSOLI, 2001, p. 197).

Por isso, é preciso que o professor aprofunde seus estudos sobre leitura e literatura infantil, tanto em sua formação inicial, quanto em sua formação continuada, de modo que esses estudos sirvam como base para uma proposta humanizadora e

transformadora de educação, tendo em vista a formação de leitores autônomos e o uso da literatura infantil como arte capaz de emancipar seus leitores.

Assim, é possível concluir que:

Para que a escola possa cumprir o seu papel de formadora de leitores, ela necessita de uma estrutura física e humana adequadas, ou seja, que haja um projeto com diretrizes claras acerca do desenvolvimento da leitura da literatura na unidade escolar; que o corpo docente esteja minimamente fundamentado e seja frequentemente realimentado com estudos sobre leitura e literatura; que a escola possua uma biblioteca com acervo mínimo para que o projeto possa se desenvolver e para que a criança possa manuseá-lo de forma a explorá-lo com sua máxima capacidade, estimulando-se, assim, o contato da criança com as obras literárias, sem a didatização ou transformação do que foi lido em fichas, perguntas ou atividades inibidoras da espontaneidade e do aspecto prazeroso que a literatura deve proporcionar. (BARROS; BORTOLIN; SILVA, 2006 p.83).

Enfim, investir na formação de professores que os capacite a “abordar as relações entre a literatura e o ensino, legitimando a função da literatura [...] a fim de alcançar o uso da obra literária em sala de aula com objetivos cognitivos, e não apenas pedagógicos” (ZILBERMAN, 1983, p. 29), me parece um caminho congruente com o objetivo de formar bons leitores.

Penso, ainda, que desenvolver o ensino de estratégias de leitura, como uma opção metodológica para abordar o texto literário em sala de aula (não como técnica, mas como operações mentais sobre as quais temos o controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar nossa ação mental em busca da compreensão do texto), organizando um entorno que permita que a leitura, como prática cultural, se torne parte da consciência da criança, redundando na apropriação da leitura como atribuição de sentidos pelo aluno leitor. Isso porque o trabalho com as estratégias de leitura, articuladas à literatura infantil, é um trabalho que permite ao professor utilizar o texto literário com seus alunos de acordo com a finalidade social para a qual ele foi criado e não, como geralmente acontece, com a pretensão de pedagogizar a obra literária, pois como afirma Mello (2000), os objetos da cultura só fazem sentido quando aprendemos o seu uso social, ou seja, para se apropriar de um objeto, o aprendiz deve saber reproduzir, com o objeto, o uso social para o qual ele foi criado, que, neste caso, é a leitura literária.

Tendo em vista as especificidades da literatura infantil e suas contribuições para a formação integral do sujeito leitor, bem como os usos que a permeiam na escola, apresento no próximo item o modo como ocorreu a vinculação da formação continuada oferecida às professoras da escola no que diz respeito à leitura, literatura e estratégias de

leitura, ao desenvolvimento e mediação do ensino das estratégias de leitura articuladas à leitura literária.

#### **2.4 A professora como mediadora de leitura e a formação de leitores**

[...] utilizar o livro de literatura infantil na escola envolve um compromisso que exige do professor uma prática cada vez mais reflexiva e, para isso, se faz necessária sua contínua formação, o que envolve o tornar-se também um leitor e ir além — formar-se um pesquisador e um especialista em literatura infantil (BISSOLI, 2001, p. 10).

Como já afirmado, para que as crianças, leitoras em formação, usufruam de todo o potencial humanizador da literatura infantil, é preciso que esta seja utilizada na escola como arte, objeto da cultura humana e, para isso, faz-se necessário que o professor disponha de um aporte teórico e de concepções que lhe permitam apresentar as obras literárias como tais a seus alunos, o que deveria ser garantido a partir de uma sólida formação profissional. Caso contrário, o professor não irá conseguir êxito no que diz respeito à formação do leitor, pois como afirma Villardi (1999, p. 35) “é a escola que afasta a criança do livro, é ela que esmaga a relação que seria tão proveitosa, é ela que transforma o ‘futuro’ em ‘futuro do pretérito’ (o ‘poderá ser’ em ‘poderia ter sido’)”.

Assim como o professor precisa de subsídios teóricos para conceber e, conseqüentemente, apresentar aos alunos a literatura infantil como arte, sem objetivos didatizantes, necessita também compreender a verdadeira natureza da leitura para então ser capaz de formar leitores, o que os cursos de formação inicial e continuada têm o dever de garantir, uma vez que:

Ler é uma atividade muito mais complexa do que se acreditava até agora. Sabemos hoje que sua análise deve recorrer a dados científicos pertencentes a disciplinas diversas [...], e que sua aprendizagem não pode ser definida sem os novos dados da psicologia da criança e das teorias da aprendizagem. (CHARMEUX, 1994, p. 24).

É por isso que enfatizo a importância de uma formação docente de qualidade que ofereça aos professores um repensar de sua prática a partir de bases teóricas sólidas, de modo que o docente esteja capacitado para desempenhar o seu papel de mediador no que concerne à formação de seus alunos como leitores.

De acordo com Vygotsky (1991) o processo de mediação ocorre quando o sujeito aprendiz não tem acesso direto ao seu objeto de conhecimento, mas um acesso mediado. Neste sentido, no que diz respeito à aprendizagem do ato de ler, o professor exerce a função de mediador entre o aluno e seu objeto de conhecimento que, no caso, é

a leitura, antecipando-se ao desenvolvimento do aprendiz ao propor atividades que incidam sobre sua zona de desenvolvimento proximal, propiciando que o aluno as realize de maneira cada vez mais autônoma. Como afirma Girotto e Souza (2010, p. 54):

A criança forma-se como leitora, ao construir seu saber sobre o texto e leitura, conforme as atividades que lhe são propostas pelo mediador durante o processo de planejar, organizar e implementar atividades de leitura literária. Esse processo pode atender a um objetivo pedagógico relevante para professor e aluno se for trabalhado de forma progressiva em seu grau de complexidade, com atividades cada vez mais independentes. No entanto, sem uma concepção de leitura voltada a esses fins, não se estabelece as bases orientadoras para a formação do leitor.

Neste sentido, além de buscar compreender as representações da coordenadora pedagógica da escola, parceira da pesquisa, quanto às estratégias de leitura já apresentadas e sua mediação para o trabalho de formação continuada com as professoras durante o HEC, é essencial atentarmos para o modo como ocorreu o desenvolvimento e a mediação das atividades de leitura literária a partir das estratégias de leitura (apresentadas no HEC) realizadas por uma professora do grupo docente, em função de como ela elaborou o conceito acerca dessas estratégias, a partir dos encontros pedagógicos.

A primeira estratégia de leitura escolhida pela professora 2-A a ser ensinada foi a visualização, seguindo a sequência apresentada no HEC. Como já exposto, o livro eleito para o desenvolvimento da aula introdutória foi *Tenho medo, mas dou um jeito*, de Ruth Rocha e Dora Lorch.

A professora corta um pedaço de papel pardo, cola-o na lousa, porém sem explicar aos alunos o que irá acontecer. Posteriormente, sem dizer às crianças que dará início ao ensino de estratégias de leitura ou, ao menos, contextualizar esse momento, expondo à turma que irá ler um livro e mostrar a elas os pensamentos que virão à sua mente enquanto lê, a professora simplesmente diz:

Professora 2-A: Vou ler essa história para vocês, mas de um jeito diferente. Enquanto eu ler a história, não vou mostrar o livro.

Crianças: Por quê?

Professora 2-A: Porque não. (Observação. 31.10.2011).

A fala acima demonstra que a atividade a ser realizada não fica esclarecida aos alunos, pois a professora não explica a eles porque não mostraria o livro no decorrer de sua leitura. Assim, a docente inicia:

Professora 2-A: “Eu tinha muito medo de atravessar a rua, porque tinha medo de ser atropelado”. O que faço quando tenho medo? Como faço para resolver o problema? Bom, vou querer superá-lo! “Mas

aprendi a atravessar com cuidado, a olhar para os lados, a atravessar na faixa e a obedecer o sinal”. Olha só, ele superou o medo dele. “Eu tinha medo de subir no alto, porque uma vez levei um tombo! Mas agora eu tomo bastante cuidado quando subo em alguma coisa”. Ah... Agora ele aprendeu que para subir no alto tem que tomar cuidado. [...]. (Observação. 31.10.2011).

É possível observar que a professora, ao ler, faz algumas reflexões sobre a história, expõe-nas oralmente para a turma e também as registra ao lado de um espaço reservado ao desenho que fará, para representar a sua visualização acerca de uma parte do livro. Entretanto, pode-se afirmar que esse momento não propiciou aos alunos o entendimento e a apropriação da estratégia em foco, uma vez que eles não conheciam os objetivos da atividade e a intenção da professora ao ler e “pensar alto enquanto lia”. Desse modo, sem saber que no desenvolvimento da aula introdutória é apenas o professor quem expõe seus pensamentos, desempenhando o papel de um modelo de leitor experiente, os alunos querem participar desse momento, expondo também o que pensam sobre a história, como demonstra o trecho a seguir:

Professora 2-A: “Eu tinha muito medo de água, porque uma vez levei muito susto quando cai dentro d’água.” Com será que ele vai resolver seu medo de água, deixa eu pensar... será que eu poderia ficar sozinha na água se fosse criança? Onde será que eu vou encontrar água sem ser na banheira?

A-11: Na piscina...

A-25: Nos rios...

A-1: Na praia... (Observação. 31.10.2011).

É a partir de sua pergunta sobre como o personagem vai resolver seu medo de água que a professora começa a desenhar uma piscina e, enquanto desenha, expõe seu raciocínio à turma, não atentando para os comentários dos alunos:

Professora 2-A: Deixa eu pensar.. onde mais tem água... tem mar, rio, cachoeira, nesses lugares eu não posso ficar sozinha e sem proteção! Mas e o personagem... como será que ele vai resolver seu medo de água, como enfrentará isso?

A-14: Tomando banho!

A-11: Ou entrando na água bem devagar... e com cuidado...

Professora 2-A: Lá na piscina do meu clube... como será que posso superar o medo de água? (Observação. 31.10.2011).

Depois de desenhar, a professora continua:

Professora 2-A: “Mas agora sei que a gente pode ficar no rasiinho, pode usar boia ou pode aprender a nadar”. Ah... então eu enfrentaria meu medo usando uma boia e com minha mãe olhando. “Eu tinha medo de fogão, porque uma vez fui ver se estava quente e estava! Mas agora eu sei que, usando com cuidado, a gente pode fazer coisas

ótimas no fogão!” Olha lá, como sou criança, só posso ajudar minha mãe, quem mexe no fogão é ela. [...]. (Observação. 31.10.2011).

Ao terminar de ler a história, a professora escreve na mesma folha em que desenhou: “eu vejo, eu escuto, eu posso sentir, eu cheiro, eu posso saborear”, de modo semelhante ao quadro-síntese apresentado no HEC (figura 10). Ao utilizar esse quadro, a finalidade do professor deve ser a de estimular o aluno a “criar imagens mentais que vão além de visualizar, com o propósito de usar todos os sentidos para compreender o texto (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 89). Porém a docente não explica às crianças o objetivo desse quadro, nem ressalta aos alunos, leitores em formação, que durante a leitura podemos utilizar todos os nossos sentidos, uma vez que “[...] leitores proficientes visualizam, transformam as palavras do texto em figuras, sons, cheiros e sentimentos” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 86).

Assim, a professora começa a preencher o quadro a partir de suas reflexões:

Professora 2-A: Depois que eu li essa história, o que eu vi que devemos prestar atenção nas nossas atitudes.

A-24: Viu ele tomando um choque!

Professora 2-A: Nessa história eu vejo...

A-14: Ele virou o homem tomada!

Professora 2-A: Bom... deixa eu pensar... quando eu li essa história, eu ouvi o tombo dele e fiquei pensando “nossa, deve ter doído”. Também escutei quando ele gritou porque queimou o dedo e levou um choque. Eu senti cheiro de queimado, também senti cheiro do bolo... Hum... o que eu pude saborear... o gosto do bolo que ele ajudou a mãe dele a fazer. E depois da história, o que eu aprendi? Aprendi que é importante ter medo, para não fazer as coisas sem pensar, pois pode ter consequências graves. O medo é importante, ele me ajuda! Bom... porque será que eu li a história sem vocês falarem?

Crianças: Não sei...

Professora 2-A: porque li a partir da visualização. Essa é uma estratégia que usamos durante a leitura. Quando li o texto, isso foi o que eu vi em minha mente (apontando o seu desenho), vocês podem ter visto outras coisas. Amanhã faremos juntos essa atividade, hoje as perguntas que fiz foram para mim mesma, não para vocês responderem. Eu é que estava prevendo o que ia acontecer na história. Vocês querem que eu leia de novo? (Observação. 31.10.2011).

Depois de terminar o preenchimento do quadro, a professora fez menção à sua ilustração, dizendo que desenhou o que “viu em sua mente” durante a leitura. No entanto, não disse nada a respeito do quadro, deixando de comentar mais uma vez com seus alunos a relevância de utilizarmos todos os nossos sentidos no ato de nossas leituras.

Sobre a última pergunta feita pela professora, a maioria dos alunos respondeu que não queria ouvir a história novamente, muito provavelmente porque não se sentiram

cativados pela atividade ou mesmo pelo livro, talvez por se tratar de um assunto que em nada contribui para a fantasia e imaginação das crianças, ao contrário, visa a ensinar algo explicitamente. No mínimo, dois aspectos precisam ser reforçados, (1) o quanto as escolhas docentes ainda perpassam por um caráter didatizante, quer seja o livro paradidático ou não, e, por consequência, (2) o quanto as crianças não são vistas como protagonistas no processo de ensinar e aprender. A atitude de não partilha dos objetivos e finalidades da leitura e a ausência de explicitação da instrução da atividade proposta compromete a possibilidade de um ensino como ato colaborativo, em que uma mediação de leitura se faça presente como fundante, nesse processo, e não seja meramente vista e ‘desvirtuadamente’ colocada em prática como procedimento, como técnica. Utilizar-se de uma estratégia para ensinar o ato de ler da forma acima descrita, dificulta e impede a aprendizagem das crianças. A abordagem do ensino das estratégias de leitura, vista como mais um modismo, em nada colabora com a formação da criança leitora.

Não há como discutir as dificuldades de nossas escolas em formar bons leitores sem apontar o papel fundamental do professor nesse processo de formação no ambiente da sala de aula. Para Rocco (1999, p.113):

[...] alguns requisitos devem ser exigidos desse professor a fim de que seu trabalho com leitura tenha êxito, tais como uma avaliação crítica dos conceitos de leitura, um posicionamento de firmeza e segurança diante das práticas de leitura, o saber escolher textos de qualidade e seu papel como professor-leitor.

A seleção prévia e intencional dos textos literários por parte dos professores é imprescindível. Para que o aluno aprenda a selecionar aquilo de que mais gosta e ter preferências, precisa ter acesso a uma diversidade de obras literárias e contar com a mediação do professor como seu parceiro na relação com esse objeto cultural que é o texto de literatura infantil, uma vez que:

[...] um livro de literatura infantil, é, antes de mais nada, uma obra literária. Nem se deveria consentir que as crianças frequentassem obras insignificantes, para não perderem tempo e prejudicassem seu gosto.

Se considerarmos que muitas crianças, ainda hoje, têm na infância o melhor tempo disponível da sua vida; que talvez nunca mais possam ter a liberdade de uma leitura desinteressada, compreenderemos a importância de bem aproveitar essa oportunidade.

Se a criança, desde cedo fosse posta em contato com obras-primas, é possível que sua formação se processasse de modo mais perfeito. (MEIRELES, 1979, p. 96).

Portanto, a importância de se escolher intencionalmente os livros que serão lidos para as crianças – e livros de qualidade – se dá na medida em que “uma seleção

adequada é estratégia indispensável ao êxito do trabalho com a formação de leitores” (COSTA, 2007, p. 111), e, principalmente nas séries iniciais, em que os alunos estão em fase de alfabetização, a escolha cuidadosa das leituras a serem feitas às crianças pode contribuir para a formação de bons leitores. Assim:

[...] o ensino da leitura nesse início de escolarização visa seduzir os pequenos leitores em formação, de um modo tal, que lhes propicie condições de se tornarem “leitores de verdade” e para o resto de suas vidas, mesmo fora da escola; para que aprendam, vivenciando, para que serve saber usar a língua escrita (MORTATTI, 2007, p. 09).

Mesmo os alunos não demonstrando interesse em ouvir novamente a história lida, a professora fez a leitura do livro pela segunda vez, como se o uso da estratégia de leitura visualização tivesse “atrapalhado” a leitura, não resultando na compreensão por parte da turma. A atitude da docente ainda demonstra que ela justificou todo o seu trabalho acerca do desenvolvimento da aula introdutória da estratégia de leitura visualização apenas no final de sua leitura, o que gerou uma atividade destituída de sentido aos alunos, que não entendiam porque a professora “falava sozinha” e não se importava com os seus comentários sobre o texto lido.

Podemos com segurança afirmar a importância das aulas introdutórias, pois é nesse primeiro momento que o professor torna visível o que passa em sua mente na hora da leitura, constituindo-se como modelo para os leitores mirins. Esta é uma etapa importante para que os alunos compreendam, por meio da leitura do professor e de sua conversa consigo mesmo, evidenciando os pensamentos que permeiam sua mente, que a leitura não é um ato mecânico, mas um momento em que mobilizamos várias operações intelectuais com o objetivo de compreender o que lemos. Para ensinar as estratégias aos alunos, é preciso integrá-los a uma atividade de leitura significativa, articulando situações de ensino do ato de ler em que se garanta sua aprendizagem significativa. Quando se trata de ensinar as estratégias responsáveis pela compreensão, o aluno deve vivenciar e assistir ao que o professor faz quando ele mesmo se depara com a leitura ou com uma dificuldade, porém isso deve ficar claro aos alunos, o que, de fato, naquele momento, não ocorreu.

Numa aula posterior, talvez por perceber que, durante a apresentação de cada estratégia no HEC, a coordenadora expunha e explicava o seu conceito para, depois, desenvolver a parte prática, a professora da turma observada parece ter se dado conta da relevância de explicitar aos alunos em que consistia a atividade a ser realizada, conceituando as estratégias de forma adequada para que as compreendessem. Assim, ao

se propor realizar a aula introdutória da estratégia de leitura inferência, a professora primeiramente organizou uma brincadeira proposta por Girotto e Souza (2010) que “envolve dois propósitos: dar oportunidade a seus alunos de explorar sentimentos e de aprender a noção de pensamento inferencial” (p. 74). A dinâmica ocorreu da seguinte maneira:

Depois de explicar a brincadeira aos alunos, a professora anota na lousa vários sentimentos que disseram: amor, alegria, raiva, saudade, medo, tristeza, felicidade, ódio, paixão. Então, um aluno voluntário saiu da sala e, enquanto isso, os demais elegeram um dos sentimentos: felicidade. Ao voltar para a sala, a professora colou nas costas do aluno um cartão em que estava escrito o sentimento escolhido. As crianças diziam: “eu me senti/sinto assim quando... e exemplificavam ao voluntário quando se sentiam felizes. Após esse momento, a professora perguntou ao aluno: “você consegue inferir sobre qual sentimento estão falando?” e o aluno respondeu “alegria”. A professora pergunta se não há algum sentimento parecido, que quer dizer a mesma coisa, o aluno diz “felicidade” e os demais vibram: “ele acertou!” (Observação. 09.11.2011).

Ao terminar a brincadeira, a professora continua:

Professora 2-A: Como vocês acham que ele descobriu o sentimento?

A-17: Foi adivinhando...

Professora: Mas como ele conseguiu adivinhar?

A-13: Porque a gente deu dicas...

A-11: É! Foi pelo que a gente falou...

Professora 2-A: É mesmo. Ele foi deduzindo de acordo com o que ele ouviu. Ele fez uma inferência, assim como nós fazemos na leitura, nós conseguimos antecipar o que vai acontecer a partir da capa, do título, das ilustrações. Isso é inferir. (Observação. 09.11.2011).

Desse modo, a partir da brincadeira proposta, bem como da explicação dada pela professora, pode-se afirmar que os alunos tiveram a oportunidade de compreender em que consistia a estratégia em foco, ou seja, como a colocamos em prática. Porém, ao iniciar o desenvolvimento da aula introdutória, foi possível observar mais uma vez que a valorização da parte prática das estratégias de leitura no HEC não resultou em sua apropriação por parte do grupo docente que, além de cometer equívocos no que diz respeito ao seu ensino, apresentava dúvidas sobre como mediá-lo, como ilustra o trecho a seguir:

Professora 2-A: Agora é outra estratégia, eu vou inferir, vou deduzir o que vai acontecer, mas vou falar sozinha como da outra vez. Se eu fizer perguntas, vocês não vão responder, porque vou mostrar pra vocês o que eu estou pensando. O nome do livro é *O caso da lagarta que tomou chá de sumiço*. Olhando o título, o que será que aconteceu? Será que ela foi raptada? Tomou um chá... será que era mágico? Vanessa, eu já posso começar a inferir agora?

Pesquisadora: Claro! Você já está fazendo inferências. Podemos inferir desde a capa do livro até depois da leitura. (Observação. 09.11.2011).

A professora, ao interromper a leitura e me perguntar se já podia começar a inferir, parece estar insegura sobre como desenvolver essa atividade, muito embora a tenha vivenciado no HEC. Após o seu questionamento, continua a leitura, verbalizando seus pensamentos:

Professora 2-A: “minha vida é um livro aberto! Mas quem se esconde do mundo enterrando o focinho pelos buracos que encontra? Coruja: Uh uh uh! Já vou ter com...” hum acho que é o tamanduá. Bom, estou percebendo que nessa história tem rimas e a coruja deu uma dica quando falou uh uh uh... então não pode ser o tamanduá, ah... deve ser o tatu. Acertei... olha lá!” (...) “Mas quem mais poderia sumir com a lagarta sem ter um bico notável? Coruja: Meu plano então é procurar...” Bom deixa eu ver... tem um bico notável... será que é o pica-pau? Ah, errei, é o tucano! Puxa, acho que não prestei atenção em todas as dicas do texto... Vamos continuar... “ O tucano: só pelo bico longo acham que sou o culpado? Ledo engano! Às vezes a solução está a um passo! Pense dona coruja, no nome de uma gravata, pois a lagarta agora tem asas! Coruja: essa eu tiro de letra: a lagarta cresceu, cresceu e virou...” Ah... uma gravata... e a lagarta cresceu... ela só pode ter virado borboleta! Essa é fácil! Vamos confirmar... aí, acertei! (Observação. 09.11.2011).

Nesse momento, a professora assume sua função de mediadora, evidenciando a seus alunos como utiliza a estratégia em foco para compreender o texto. Ao se referir à mediação do professor como uma prática que deve ser planejada intencionalmente com o objetivo de que o aluno se aproprie dos conhecimentos historicamente acumulados, ou seja, de sua própria cultura, baseando-se na teoria histórico-cultural, Lima (2005, p.234) afirma que:

a prática pedagógica intencional é constituída a partir da compreensão de que o sujeito se humaniza no processo de apropriação da cultura. Nos objetos culturais estão postas as habilidades, capacidades e aptidões criadas ao longo da história humana. Assim, pois, a educação é condição precípua no desenvolvimento cultural e, no espaço educativo, a atuação da professora é essencial para mediar o acesso aos bens culturais, ao dar oportunidade das crianças reproduzirem para si as funções sociais neles incrustadas.

Assim, a aula introdutória é uma etapa importante no ensino das estratégias de leitura, uma vez que o professor utiliza o livro literário para o fim social que foi criado, o que incide positivamente sobre a formação de leitores autônomos, para que se apropriem dos modos de ler de um leitor experiente, além de contribuir para a percepção, pela criança, da leitura como atribuição de sentidos e do ato de ler como uma atividade cultural. Como afirma Girotto e Souza (2010, p. 61):

nessa etapa do trabalho, o desafio e responsabilidade do docente é ensinar as crianças a ler, tornando o implícito, explícito. Em outras palavras, é como se o docente apresentasse aos alunos um filme do que se passa em sua mente no momento da leitura [...]. Assim, as crianças têm a oportunidade de compreender os processos mentais utilizados pelo professor durante a leitura.

Na prática guiada da estratégia de leitura visualização, a professora também utilizou o mesmo livro sugerido no HEC, *O Grúfalo*. A partir das falas a seguir, nota-se que, em alguns momentos, ela almeja alunos “quietos”, que apenas cumpram suas ordens sem questionar, o que contradiz o trabalho com as estratégias, principalmente na segunda etapa (prática guiada) em que se objetiva dar voz e vez aos leitores mirins:

Professora 2-A: Deixem em cima da mesa apenas a folha que entreguei e o lápis.

A-14: O que é pra fazer na folha, professora?

Professora 2-A: Nada! É pra esperar, e silêncio agora. (Observação. 10.11.2011).

Novamente os alunos se sentem “perdidos”, por um momento, na aula, até que a professora continua:

Professora 2-A: Lembram que segunda a professora leu um livro e usou uma estratégia?

A-24: É... falando sozinha.

Professora 2-A: Fiz isso para mostrar como eu penso durante a leitura. O que eu fiz para mostrar isso a vocês?

A-11: Usou a imaginação!

Professora 2-A: Mas o que eu fiz no cartaz?

A-2: Desenhou.

Professora 2-A: Isso! Eu visualizei e desenhei o que eu imaginei que ia acontecer na leitura. Quando eu leio, formo uma ideia na minha cabeça e passei isso para o desenho. Hoje vou ler outro livro pra vocês e vamos fazer essa estratégia juntos. Eu leio e vocês vão desenhar. A história é “O Grúfalo”, alguém sabe o que é?

A-3: Acho que tem chifre...

A-5: É um boi!

Professora 2-A: Ele é do bem ou do mal?

A-9: Do mal.

Professora 2-A: E o que mais?

A-7: Deve ter pelos.

A-13: E tem pé...

Professora 2-A: Será?

A-3: Acho que tem dentes afiados

A-14: Deve ser um E.T. (Observação. 10.11.2011).

Ao afirmar que, ao ler, a professora usou a imaginação, a aluna nos dá pistas de que percebe o fato de leitores experientes (que, no caso, está representado pela professora) ativarem processos mentais no ato de ler, o que contribui para a compreensão do conceito de leitura para além de um ato mecânico de decodificação.

Com relação ao encaminhamento da atividade, ao questionar os alunos sobre o que eles pensam ser o “Grúfalo”, a professora instiga-os a levantar hipóteses e fazer inferências que poderão ser respondidas durante a leitura, pois “[...] visualização é uma forma de inferência [...]” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 85), e esta é uma estratégia importante para que haja compreensão do texto, uma vez que:

A previsão é o núcleo da leitura. Todos os esquemas, scripts e cenários que temos em nossas cabeças – o 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, 2003, p. 34).

Mediante as falas, as crianças demonstram que sabem fazer visualizações e inferências, ainda que isto não tenha sido ensinado a elas. Entretanto, a importância do ensino das estratégias de leitura, não como técnicas, mas como operações intelectuais, dá-se na medida em que é preciso tornar consciente o uso dessas estratégias, pois, baseadas em Presley (2002), Girotto e Souza (2010) afirmam que, ao utilizar estratégias de leitura, os leitores estão trabalhando com a metacognição, que “é o conhecimento sobre o processo do pensar, que leva à compreensão do texto” (p. 46). Neste sentido, as autoras ainda afirmam:

Owocki (2003) debate tais pressupostos afirmando que os leitores quando pensam, enquanto leem, desenvolvem uma consciência de seus pensamentos. Essa consciência solicita-lhes que utilizem ativamente tanto seu conhecimento prévio, quanto as informações que percebem durante o ato de ler – objetivos primários da instrução da compreensão. Para a autora, ler modela e, até mesmo, modifica o pensamento, criando as bases para práticas de leitura cada vez mais sofisticadas e complexas (GIROTTTO, SOUZA, 2010, p. 53).

Durante a leitura do livro *O Grúfalo*, foi possível perceber que a atividade proposta envolveu os alunos, de maneira que se colocaram atentos a todas as características do personagem para realizarem suas visualizações, como exemplificam estas ilustrações:

**Figura 16:** Ilustração do aluno A-3 sobre *O Grúfalo*.



**Figura 17:** Ilustração do aluno A-9 sobre *O Grúfalo*.



Porém, quando a professora pede para ver os desenhos, percebemos que um aluno não ilustrou o personagem da história:

Professora 2-A: Agora quero ver os Grúfalos. Vamos ver se vocês prestaram atenção em todas as características.

A-22: Eu ainda não desenhei, professora.

Professora: Por que não?

A-22: Por que não sei desenhar. Eu pensei ele na minha cabeça, mas não consigo desenhar. (Observação. 10.11.2011).

Este trecho nos permite inferir que a professora, ao desenvolver a prática guiada da estratégia de leitura visualização do mesmo modo apresentado no HEC, sem pensar em outras possibilidades, limitou a compreensão por parte dos alunos do conceito dessa estratégia. Isso porque a visualização é uma imagem mental que criamos durante a

leitura, o desenho é apenas uma forma de explicitar o nosso pensamento, de representá-lo. Assim, ao não expor que, naquele momento, o desenho serviria apenas para que todos compartilhassem seus pensamentos, ou seja, o que visualizaram, provocou frustração no aluno que não desenhava sua imagem criada mentalmente sobre o personagem, na medida em que, para ele, o fato de não ter desenhado significou que não conseguiu realizar a atividade proposta, porém ele a realizou, conforme constatamos pela sua afirmação de que pensou “em sua cabeça” como era o personagem; portanto, ele o visualizara.

Daí a importância de se oferecer uma formação de qualidade ao professor, pois do modo como as estratégias de leitura foram apresentadas em HEC, não se constituíram como “conhecimento” apropriado pelo grupo docente, mas apenas como mais uma “informação”, um “como fazer” em sala de aula, o que certamente resultou em equívocos no que diz respeito ao desenvolvimento e à mediação das atividades de leitura literária.

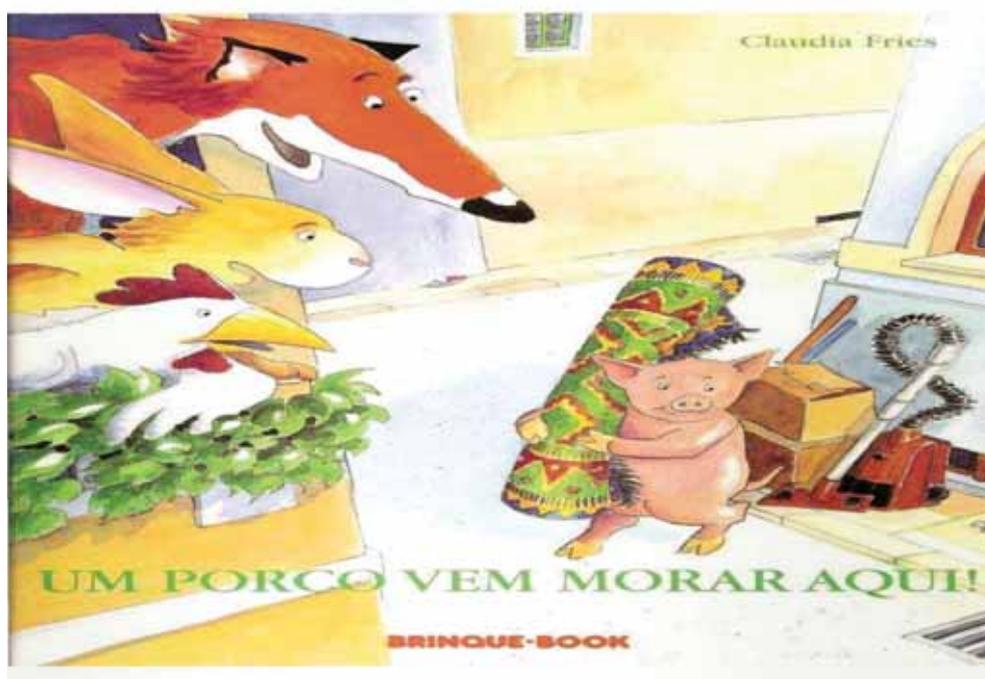
No entanto, mesmo que as estratégias de leitura não fossem apropriadas de forma adequada pelas professoras, notou-se, mediante os dados gerados, que alguns dos momentos em que o objetivo foi ensiná-las aos alunos constituíram-se em atividades significativas à turma observada, pois o ensino das estratégias de leitura é um meio – dentre outros – de trazer a literatura infantil para a sala de aula de maneira efetiva e de forma que envolva a participação ativa de todos os sujeitos – professor e alunos. Isso porque o docente, ao mediar e promover esse ensino, tem a oportunidade de mostrar às crianças o seu próprio ato de ler e os processos mentais que utiliza para produzir leitura e, conseqüentemente, o leitor mirim pode se apropriar da conduta leitora de alguém que lê autonomamente e lança mão de várias operações intelectuais para esse fim. E assim, ser protagonista de seu processo de aprendizagem ao ganhar voz e direito de expressar suas opiniões e impressões acerca de um texto lido e, ainda, partilhar seu conhecimento e experiências a partir de uma leitura, como bem ilustra o momento em que a professora, ao propor a prática guiada da estratégia de leitura conexão texto-leitor, faz a leitura do livro *Um porco vem morar aqui*<sup>25</sup>, de Cláudia Fries<sup>26</sup>:

---

<sup>25</sup> O livro narra a história de um porco que se muda para um apartamento vago, deixando os bichos vizinhos apavorados. Porém, quando vão visitá-lo para reclamar, descobrem o quanto tinham se enganado, pois o porco é um ótimo vizinho.

<sup>26</sup> Claudia Fries nasceu em Hamburgo, Alemanha. Estudou design em comunicação e formou-se em design de livros. Atualmente reside em Munique.

**Figura 18:** Capa do livro *Um porco vem morar aqui*.



Professora 2-A: Do que será que essa história vai falar?

A-15: De animais...

A-12: É... tem muitos animais!

Professora 2-A: [...] “O novo vizinho está se mudando hoje para o nosso prédio!” Essa imagem do prédio me fez lembrar de quando minha irmã foi fazer faculdade em Bauru, pois meu pai teve que alugar um apartamento pra ela! “Esticando a cabeça para fora da janela, Clóvis Coelho falou: um gato limpo ou um tatu ordeiro seria ótimo...”

A-14: Isso me fez lembrar de quando eu morava no apartamento e ficava na janela olhando lá pra baixo!

[...]

Professora 2-A: [...] “Meu Deus! – exclamou Gabriela – É um porco! Um porco vem morar aqui! [...]

A-16: Quando vi o porco chegando com as sacolas, lembrei da minha mãe voltando do mercado... ela traz tanta coisa!

Professora 2-A: [...] “E não se surpreendeu nem um pouco quando ele deixou cair um saco de farinha que se espatifou, espalhando a farinha pelo chão”.

A-20: Quando você falou farinha, lembrei da minha mãe fazendo pão caseiro!

Professora 2-A: [...] “Tocaram a campainha: blim-blom! Oh... Olá! – disse o porco. Ele estava espantado de ter visitas tão cedo.”

A-14: Ah... eu lembrei que quando eu morava no apartamento, eu tocava a campainha de todo mundo e saía correndo!

Professora 2-A: [...] “Meu nome é Henrique. Quem quer lanchar comigo?” Olha aí, a história e esse cheiro de comida me lembram a hora do recreio...

A-25: E me faz lembrar dos biscoitos de chocolate que minha mãe faz!

Professora 2-A: [...] “Tenho um novo jogo que podemos jogar – disse Henrique”. [...].

A-18: Quando ele falou do jogo, lembrei que minha mãe disse que vai comprar um jogo pra mim... o banco imobiliário, porque vai ser meu aniversário! (Observação. 25.11.2011).

Mediante as falas, podemos perceber que a prática guiada permite às crianças conversarem entre si, dialogarem com o texto e deixarem pistas de seus pensamentos, fazendo conexões a partir de seu próprio conhecimento, propiciando ao aluno compreender a leitura como uma atividade na qual importam as experiências e os conhecimentos do leitor e que exige deste bem mais que apenas o conhecimento do código linguístico, uma vez que o texto não é simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo. A leitura é uma atividade de produção de sentido e

Todo ser humano normal possui um potencial biopsíquico para atribuir significado às coisas e aos diferentes códigos (verbais e não verbais) que servem para expressar ou simbolizar o mundo. Esse potencial é desenvolvido no seio do grupo social através de práticas coletivas específicas e dentro de condições concretas que estabelecem a sua possibilidade. (SILVA, 1993, p. 46-47).

Assim, esses momentos coletivos são de extrema importância para que os alunos se apropriem do uso das estratégias, fazendo mediante o auxílio do professor o que, posteriormente, serão capazes de realizar sozinhos na prática independente, visto que todos os processos psicológicos mais elevados aparecem em dois planos: em primeiro lugar, partilhados, no plano intersíquico, e, finalmente, no plano intrapsíquico, à medida que vão sendo apropriados pelo sujeito (VIGOTSKI, 1991).

É nesse sentido que Lajolo (2005) acredita que a aquisição da fala e da leitura são muito parecidas. Isso porque a fala acontece quando se ouve a comunicação verbal nos meios sociais, ou seja, na interação entre as pessoas. A criança aprende a falar quando se comunica com o mundo, de acordo com sua necessidade. E assim,

De forma parecida, é quando vemos e ouvimos pessoas lendo, quando participamos de ambientes em que livros e leituras se fazem presentes, que nos tornamos leitores. Assim como, falando conosco em uma determinada língua quando éramos pequenos, adultos e crianças mais velhas nos ensinaram a falar essa língua, é em situações coletivas de leitura que nos tornamos leitores. (LAJOLO, 2005, p. 28).

É fundamental pensar a sala de aula como um espaço em que os alunos constituem um grupo inserido em um projeto comum de construir conhecimentos individuais a partir do contato com os conhecimentos dos outros. Desse modo, ao tecer uma análise sobre o conceito de aprendizagem presente em Vigotski, Libâneo (2004) aponta que ela é uma articulação entre processos externos e internos, ou seja, pensando

nas estratégias de leitura, sua aprendizagem se dá, inicialmente, pela interação entre os sujeitos, momento em que a professora realiza a leitura para todos e mostra como ela recorre às estratégias para melhorar sua leitura e permite a participação dos alunos numa leitura compartilhada visando a sua internalização e, por fim, a objetivação, momento onde o aluno se apropria das estratégias e é capaz de utilizá-las autonomamente em suas leituras.

Essa formulação acerca do processo de aprendizagem, segundo Libâneo (2004, p.06):

[...] realça a atividade sócio-histórica e coletiva dos indivíduos na formação das funções mentais superiores, portanto o caráter de mediação cultural do processo de conhecimento e, ao mesmo tempo, a atividade individual de aprendizagem pela qual o indivíduo se apropria da experiência sociocultural como ser ativo.

Complementando essa reflexão, podemos considerar a afirmação de Mello (2004) de que o processo de aprendizagem deve ser sempre colaborativo, resultado da ação conjunta entre o educador ou parceiro mais experiente e o aprendiz, além de ser ativo do ponto de vista daquele que aprende, pois “para se apropriar de um objeto [...] é necessário que o aprendiz reproduza, com o objeto, o uso social para o qual ele foi criado” (MELLO, 2000, p. 145).

Desse modo, é possível afirmar que as estratégias de leitura, apropriadas e ensinadas adequadamente pelos docentes, atreladas à literatura infantil, podem contribuir para uma prática pedagógica voltada à humanização do sujeito, na qual se considerem e se valorizem todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que o professor mostra ao aluno um caminho que ele pode utilizar em sua leitura, de modo a ser cada vez mais autônomo em sua prática de leitura individual, já que o processo de apropriação (nesse caso a apropriação da leitura literária) pressupõe a atividade do sujeito:

devemos sublinhar que este processo [de apropriação] é sempre ativo do ponto de vista do homem. Para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto (LEONTIEV, 1978, p. 268).

No entanto, é difícil avaliar se os alunos observados na escola parceira da pesquisa realmente se apropriaram das estratégias de leitura e, portanto, se teriam êxito na prática de leitura independente, uma vez que, como já exposto, a etapa da leitura independente não ocorreu.

Um problema observado na vinculação do trabalho acerca das estratégias de leitura nos HECs com a transposição didática em sala de aula é o fato de que, em decorrência dos encontros de formação continuada de professores não terem proporcionado às professoras estudos e reflexões capazes de provocar mudanças de concepções, o trabalho com as estratégias articuladas à leitura literária em sala de aula se constituiu em momentos pontuais no planejamento da professora observada, sendo que as demais práticas relacionadas à leitura e à literatura infantil permaneceram as mesmas. As oportunidades de leitura individual dos alunos, por exemplo, parecem ser escassas, como relatam os alunos entrevistados:

[...] Pesquisadora: Ah.. e aqui na sala de aula, o que a professora deixa vocês lerem?

A-15: Textos...

Pesquisadora: Quais textos?

A-15: Os que a gente faz interpretação.

A-24: E gibis também...

Pesquisadora: Gibis.. o que mais?

A-11: Os livros da biblioteca...

A-14: É... mas só quando não tem nada pra fazer...

Pesquisadora: Como assim?

A-18: Ah... é... pra esperar os alunos que ainda não terminaram as atividades.

A-11: É... quando a gente está fazendo produção de texto e termina primeiro que os outros, aí a gente pega e lê.

É notável que não haja o planejamento de um momento específico destinado à leitura fruição dos alunos, já que o ato de ler individualmente e sem a necessidade de realizar qualquer outra “atividade” decorrente dessa leitura é praticado pelo aluno apenas quando termina antes de outros alguma tarefa solicitada pela professora. É possível, pois, inferir que essa prática da leitura como fruição é negada a alguns dos alunos, uma vez que somente as crianças que terminam suas lições rapidamente poderão ler, enquanto que os alunos que demoram mais para realizarem seus deveres em sala de aula se veem privados dessa oportunidade. A partir do entendimento de que a escola deve privilegiar o acesso da criança à cultura mais ampla, o que envolve a literatura infantil, o professor não pode tratar o texto literário como algo secundário em relação às demais atividades propostas, deixando a leitura literária “para depois, se der tempo”.

Dessa forma é válido lembrar que “a literatura não é, como tantos supõem, um passatempo” (MEIRELES, 1979, p.28). Ou seja, não se deve ler para os alunos ou deixar que eles leiam apenas em horas vagas do dia a dia, é preciso mostrar que a leitura – com fim em si mesma – é tão importante quanto qualquer outra atividade e por isso

deve ser prevista na rotina de sala de aula. Se isso acontecer, embora ela não seja obrigatória, como aparentemente são as outras atividades, aos poucos o aluno irá perceber o quanto seu professor valoriza a leitura, assim como valoriza as outras atividades do cotidiano escolar, deixando que o interesse por praticá-la parta do aluno, mas sempre com sua mediação e motivação.

Tendo em vista tais questões, o professor deve se propor a pensar a leitura em sala de aula por meio de elementos relevantes tanto para criar práticas eficazes, quanto para sustentá-las. Para tanto, acredita-se que as estratégias de leitura contribuem de maneira significativa para promover o aprendizado e prática do ato de ler como atribuição de sentidos, uma vez que essa prática auxilia o aluno a mobilizar operações mentais que o ajudam no entendimento do texto. Porém, se o ensino das estratégias de leitura se resumir em ações pontuais, sem que o aluno tenha a oportunidade de colocá-las em prática, não havendo um horário intencionalmente planejado para que os pequenos leitores leiam por fruição, momentos estes mediados pelo professor, ao ofertar aos alunos livros de qualidade, em nada este ensino contribuirá para a formação de bons leitores. Todas estas premissas perpassam a formação qualitativa do docente. Para Ferreira, Scorsi e Silva (2009, p. 52):

Um dos desafios que vem sendo colocados nos cursos de formação continuada de professores, agentes de leitura etc., caminha no sentido de buscar inseri-los em experiências de compartilhamento de leituras, de entusiasmo por esta atividade de produção de significados para os textos, de diálogos entre os textos, evidenciando, enfim, que, na prática de ler, há também um componente afetivo e coletivo que não deve ser ignorado. Ter acesso aos livros ou tempo para ler não é suficiente, nem simplesmente deixar ler. Para que o interesse pela leitura ocorra, faz-se necessário apresentar os livros aos leitores em formação. Há que se investir na mediação da leitura.

Neste sentido, Colomer (apud FERREIRA; SCORSI; SILVA, 2009, p. 53) afirma:

‘Estímulo’, ‘intervenção’, ‘mediação’, ‘familiarização’ ou ‘animação’ são termos associados constantemente à leitura no âmbito escolar, bibliotecário ou de outras instituições públicas que se repetem sem cessar nos discursos educativos. Todos esses termos se referem à intervenção dos adultos encarregados de “apresentar” os livros às crianças.

Isto posto, é possível afirmar que o papel do professor em mediar o processo de formação dos pequenos leitores é imprescindível. Assim, a biblioteca escolar, além da própria sala de aula, é um espaço propício para esse processo, uma vez que:

A biblioteca possibilita acesso à literatura e as informações para dar respostas e suscitar perguntas aos educando, configurando uma instituição cuja tarefa centra-se na formação não só do educando como também de apoio informacional ao pessoal docente. Para atender essas premissas, a biblioteca

precisa ser entendida como um ‘espaço democrática’ onde interajam alunos, professores e informação. Esse espaço democrático pode estar circunscrito a duas funções: a função educativa e a formação cultural do indivíduo. (RIBEIRO, 1994, p. 61).

Entretanto, os dados oriundos da entrevista com os alunos mostram que na biblioteca - lugar onde a criança deve exercer sua autonomia como leitora em formação, escolhendo os livros que deseja ler ou apenas manusear, folhear – a professora lhe nega o direito de escolha, pois é ela quem escolhe um número determinado de livros, retira-os da prateleira e os disponibiliza em uma mesa com quatro ou cinco alunos, impossibilitando que o pequeno leitor manifeste suas necessidades, desejos e gostos de leitura:

A-18: Ela [a professora] também pega os livros pra gente escolher...

Pesquisadora: Ah... mas então quem escolhe os livros? São vocês mesmos ou é a professora?

A-11: É a gente... mas é ela que pega lá da prateleira... aí ela coloca em cima da mesa pra gente escolher...

P: Então vocês não mexem na prateleira?

A-24: Não... é a professora que pega, a gente não pode... ela pega da cor da nossa série...

P: E se vocês quiserem algum outro livro que não esteja em cima da mesa? Algum que tiver a etiqueta de outra cor, não seja da série de vocês?

A-15: Não pode, a gente nem pede porque a professora fala que não!

A-14: E a Beth (funcionária readaptada responsável pela biblioteca, mas que não tem nenhuma formação em biblioteconomia) fala que se a gente mexer na prateleira, vai bagunçar tudo.

Mediante as falas das crianças, é possível entender que a ação da professora em pegar os livros da prateleira para os alunos vai na contramão da formação de leitores, uma vez que faz parte da conduta leitora experiente fazer as escolhas de leitura. Dessa forma, como esperar que os leitores mirins criem seus próprios critérios para escolher os livros se a professora não medeia essa aprendizagem, ou melhor, não a proporciona?

De acordo com Magnani (1992), as preferências e escolhas das crianças são definidas pelo tipo de texto que lhes são ofertados, pois o gosto estético pode ser aprendido e, por consequência, ensinado. Para a melhoria da qualidade dos textos que são lidos pelas crianças, o professor pode, segundo a autora, interferir nas escolhas e, para isso, precisa conhecer grande variedade de textos literários. Para a estudiosa,

a formação do gosto não se baseia em exercícios escolares de interpretação. Diz respeito à vida, à formação de uma visão de mundo. [...] É a construção de uma história coletiva que conta no jogo das interpretações. É um conhecer para gostar. É um conhecer para agir. (MAGNANI, 1992, p. 106).

À medida que passar a conhecer textos com qualidade literária, a criança poderá aprimorar seu gosto e, a partir dessas experiências, terá possibilidade de escolha do perfil literário que mais a agrada (MAGNANI, 1992, p. 101-106). No entanto, se o professor não medeia essa relação entre o leitor em formação, a leitura como atribuição de sentidos e livros de boa qualidade, as escolhas dos alunos – quando têm a oportunidade de escolher – se mostram empobrecidas, optando por livros de pouca (ou nenhuma) qualidade literária. Foi o que ocorreu durante a entrevista com as crianças quando apresentei os dois livros lidos: *O duende da ponte* e *Peter Pan*:

Pesquisadora: Ah.. então agora eu vou mostrar esses livros aqui pra vocês e quero que me digam qual deles vocês escolheriam para ler.

(Nesse momento, os alunos apenas olham os livros).

P: Podem pegar os livros, folhear, podem ver tudo...

A-14: hum... esse é muito grande (com relação ao livro *O duende da ponte*).

P: Esse você não escolheria porque é grande?

A-14: É...

P: Então esse você não levaria para ler... alguém levaria esse livro para ler?

A-18: eu!

A-11: Eu também levaria...

P: Por quê?

A-11: Porque eu gosto de ler...

P: Então não importa o tamanho da história?

A-11: Não...

[...]

P: E olha só... esse livro (*Peter Pan*) tem uma história curta, pouca coisa escrita...

A-18: É do jeito que o A-14 gosta!

P: Olha aqui... alguém levaria para ler?

A-14: Eu!

A-15: Eu também...

P: Olha.. mas não é a história verdadeira do Peter Pan, quem escreveu adaptou a história, mudou a história original.. para mostrar um Peter Pan diferente..

A-14: Eu ia gostar...

A-15: Eu gosto desse...

P: Mas que livro será que é mais interessante ler, que é mais legal? Olha aqui... o *Peter Pan*... ele é pequeno, resume a história original, verdadeira... o que vocês preferem... o do Peter Pan ou esse aqui (mostro também o *Duende da ponte*).

A-14: Esse! (apontando para o livro *Peter Pan*).

O aluno A-14 faz sua escolha não porque o livro parece ser interessante ou vai ao encontro de algum interesse pessoal sobre determinado assunto, mas simplesmente porque o livro é pequeno e tem pouca coisa escrita. Este fato demonstra não apenas que o aluno não sabe fazer boas escolhas de leitura, considerando a qualidade dos livros,

mas sobretudo que escolheu o livro menor, sem ao menos se importar com o tema tratado, porque não gosta de ler. Assim, é possível inferir que a escola, ao formar “maus leitores” ou leitores que não gostam de ler, comete equívocos no que diz respeito ao ensino e às práticas do ato ler. Isso ocorre muito provavelmente porque as escolas, em sua maioria, não consideram as produções de leitura de seus alunos, o acesso aos textos que os interessem, a exposição de opiniões, as interpretações individuais, a discussão das ideias, o tempo para ler, entre outros elementos.

Portanto, conclui-se que a escola, vista como principal instância engajadora no processo de formação do aluno-leitor, necessita avaliar suas práticas relacionadas à leitura. Do mesmo modo, o professor precisa estar consciente acerca de seu papel como mediador, pois só assumindo seu verdadeiro papel de formador de sujeitos críticos e autônomos, poderá construir condições favoráveis à aproximação da criança com os livros, assim como proporcionar uma prática eficiente no processo de apropriação da leitura por parte de seus alunos.

Outro fator importante a ser destacado na ação docente referente à biblioteca é a sua conduta de apenas ofertar aos alunos do segundo ano os livros etiquetados com a cor destinada ao segundo ano. Como já exposto na primeira parte deste trabalho, todos os livros são etiquetados e separados por cores e cada cor se refere a uma série. Isto porque, na concepção da professora da turma observada (e das demais professoras e coordenadora, posto que todas as docentes procedem da mesma forma sob orientação da coordenação) só se pode oferecer à criança livros totalmente compreensíveis a ela. Entretanto, para Bissoli (2001, p. 198-199),

[...] a preocupação em apresentar livros com textos totalmente compreensíveis pelas crianças deve ser abolida. É claro que nas diferentes faixas etárias a criança apresenta uma capacidade de compreensão progressiva, mas isso depende em grau elevado da sua proximidade com um nível de linguagem que supere aquele já dominado por ela. Se o adulto, ao propiciar o contato da criança com a história, busca apenas os textos mais simples, não contribui para o enriquecimento do vocabulário passivo da criança e não coloca o texto como um modo de adiantar-se ao desenvolvimento já alcançado pela criança de forma a agir diretamente sobre a sua zona de desenvolvimento próximo. É como se quando falássemos com o bebê, que não domina ainda a linguagem, utilizássemos apenas os sons que ele emite — não estaríamos contribuindo para que ele dominasse a nossa linguagem, mas estaríamos cerceando sua capacidade de desenvolvimento.

Além disso, “é preciso reconhecer, convenhamos, de uma vez por todas, que a divisão de pessoas em faixas etárias é apenas um procedimento histórico, cultural e ideológico, que vem sendo tratado, equivocada e infelizmente, como natural” (AZEVEDO, 2007, p. 05). Isto porque:

Se a divisão de pessoas em faixas etárias – o pressuposto de que grupos de idade apresentam, em princípio, as mesmas características e seriam de alguma forma homogêneos – faz sentido quando pensamos em aulas de ginástica ou mesmo se levamos em consideração os conteúdos das várias matérias escolares, organizados e subdivididos em graus – por exemplo da 1ª à 8ª série – quando falamos da vida mesmo e da experiência humana – ou da literatura –, a paisagem é muito outra.

É preciso lembrar o óbvio: uma criança é um ser humano e não uma categoria abstrata e lógica. Logo, está exposta a inúmeros fatores: contextos sociais e familiares, seu próprio temperamento, acasos e acidentes, sentimentos, experiências concretas de vida, traumas, concepções culturais, entre outros fatores. (AZEVEDO, 2007, p. 05-06).

Ademais, a responsável pela biblioteca, ao falar que se os alunos mexerem nas prateleiras onde os livros estão, vão bagunçá-los, demonstra que sua preocupação não é o fato de as crianças não saberem fazer suas escolhas adequadamente, mas a de manter o espaço da biblioteca em “ordem”. No entanto,

Uma biblioteca não precisa (e não pode) ser um lugar de excessiva ordenação, normatização ou resguardo. Mas um lugar da variedade, do diverso, do plural, do desigual que, colocando em convivência diferentes autores, materiais, recursos, nacionalidades, se revela, de certa forma, desordenado. Na bonita imagem buscada por Sanches Neto (1995), trata-se de *Um labirinto vivo, palco e cenário de destinos múltiplos*, lugar para as escolhas de cada leitor, para as indicações deste a outro, para conversas em torno de livros. Enfim, um lugar que pode nos auxiliar na difícil tarefa de indicar leituras. (FERREIRA; SCORSI; SILVA, 2009, p. 62).

Ferreira, Scorsi e Silva (2009, p. 61) relatam suas experiências a partir de um projeto de pesquisa no qual realizaram um trabalho na biblioteca da escola em que o estudo foi desenvolvido:

Inexperiente, os alunos inicialmente desfaziam e não conseguiam refazer a organização, derrubavam constantemente os livros da carteira, colocavam os volumes de ponta cabeça etc. com isso, pareciam desordenar o ordenado. A estante transformada revelava-se como um espaço interativo e não mais de acumulação, preservação [...].

Provavelmente os alunos da turma observada inicialmente também desorganizariam a biblioteca se pudessem escolher qualquer livro disponível nas prateleiras, como temia a funcionária responsável pela biblioteca. Isso porque essa atitude de escolher o livro e colocá-lo no lugar por si próprio não foi ensinada às crianças, ou por sequer ter ocorrido à professora, ou simplesmente porque para ela era mais fácil dispor alguns livros na mesa sem que os alunos tivessem acesso às prateleiras do que ensinar-lhes a fazer suas escolhas de leitura de maneira adequada, respeitando as regras de organização da biblioteca.

Também é possível inferir, pelas falas das crianças entrevistadas, que a professora não exerceu o seu papel de mediadora na biblioteca, pois relataram que

enquanto leem, a professora corrige suas atividades, avaliações ou conversa com a funcionária responsável pelo espaço, reportando-se aos alunos apenas para lhes chamar a atenção, perdendo assim a oportunidade de ler para/com seus alunos, como é possível observar:

Pesquisadora: E o que a professora fica fazendo enquanto vocês estão na biblioteca?

A-18: Ela fica olhando pra gente... olhando se a gente está fazendo bagunça ou conversando... ou se está lendo mesmo...

A-11: Ou ela fica conversando com a Beth.

A-14: Ela também fica corrigindo alguma coisa que a gente faz...

A-15: É... corrigindo avaliações...

A partir da afirmação de que a professora fica olhando para os alunos, de modo a controlar a disciplina e comprovar se estão realmente lendo, é possível notar que ela impõe regras à prática de leitura dos alunos, entendendo-a como um ato que exige seriedade, que necessita de normas comportamentais e precisa ser feita em silêncio, visto que os alunos não podem conversar entre si. Porém algumas atitudes que a princípio parecem expressar desinteresse pela leitura, podem, ao invés de atrapalhar, contribuir para o processo de leitura dos alunos, como partilhar suas impressões de leitura com um colega e até indicar-lhe o livro que leu ou, ainda, advertir o leitor ao lado de que o livro não é interessante. Ou, simplesmente, apenas folhear o livro, abandonar uma leitura e iniciar outra, fazer suas próprias interpretações, que são atitudes próprias de um leitor. Porém,

Falta à escola compreender que o leitor tem a liberdade de folhear o livro de um lado para o outro, pular trechos inteiros, ler as frases ao contrário, deformá-las, reelaborá-las, continuar a tecê-las e a melhorá-las com todas as associações possíveis, extrair do texto conclusões que o texto ignora, encolerizar-se e alegrar-se com ele, esquecê-lo, plagiá-lo e num certo momento atirar o livro num canto. (ENZENSBERGER, apud CAVALLO; CHARTIER, 1998, p. 223).

Além disso, o aluno tende a imitar o adulto em suas ações. Dessa forma, a leitura precisa ser mostrada a ele como algo que faz parte do cotidiano do professor. Assim, é importante que este demonstre ter uma boa relação com os mais diversos materiais escritos.

Portanto, os alunos precisam de modelos de leitores. Na escola, o professor é esse modelo, que pode vir a motivar seus alunos a ler quando se torna o outro que vivencia a leitura; no entanto, a professora da turma perdeu a oportunidade de se constituir como esse modelo de leitor experiente a seus alunos ao manter a ordem na biblioteca, conversar com outra funcionária da escola, corrigir atividades, menos ler!

Podemos dizer que o professor, como leitor e modelo de leitor para seus alunos, é uma experiência extremamente significativa no processo de formação dos alunos como leitores. LAJOLO (1982, p. 53) discute as relações entre os professores e a leitura no âmbito escolar, e afirma que “se a relação do professor com o texto não tiver um significado, se ele não for um bom leitor, são grandes as chances de que ele seja um mau professor.” Nessa interpretação, o professor competente detém a condição de colaborador da leitura de seus alunos, entendendo a sua condição como leitor maduro em relação a eles, e que realiza a leitura promovendo pontos de encontro entre texto e leitor, respeitando a condição de seus alunos de serem leitores em formação. SILVA (1993, p. 22), ao refletir acerca das mesmas questões, declara que “sem professores que leiam, que gostem de livros, que sintam prazer na leitura, muito dificilmente modificaremos a paisagem atual da leitura.”

Como já afirmado, o mediador, parceiro mais experiente representado pelo professor, é imprescindível no processo de internalização, pela criança, da cultura historicamente acumulada. Pode, portanto, contribuir para a formação do gosto das crianças por livros de qualidade, já que, segundo Magnani (1992, p. 105-106), “[...] o professor é, concomitantemente, alguém que participa ativamente desse processo; alguém que estuda, lê e expõe sua literatura e seu gosto, tendo para com o texto a mesma sensibilidade e atitude crítica que propõe a seus alunos”. Assim, antes que a criança possa escolher por si só, é preciso que alguém leia junto com ela, que lhe mostre como se faz, que lhe ensine a apreciar o texto literário, ou seja, necessita de um modelo de leitor.

[...] O professor precisa ser aquele que lê bons textos literários para si e que lê, de fato, para seus alunos, desde os da Educação Infantil, por meio da oralização de textos literários escritos, de diferentes gêneros (prosa, poesia, teatro), além de contar ou parafrasear histórias; precisa ser aquele que lê muito para si, para satisfazer suas necessidades de ser humano adulto, além de ler o que supõe ser útil para trabalhar este ou aquele conteúdo didático com seus alunos; precisa ser aquele que utilize “literariamente” o texto literário, não como pretexto, apenas, para abordar “temas transversais”, mas respeitando sua condição de texto literário, que implica vivenciar a “gratuidade” da fruição estética, contra todos os apelos facilitadores das finalidades pragmáticas. (MORTATTI, 2007, p. 12).

Portanto, as ferramentas fundamentais para a formação de professores capacitados são: garantir-lhes as condições de serem leitores e de demonstrarem isso aos seus alunos. Ouso afirmar que não adianta o professor dispor de novas metodologias que orientem sua prática pedagógica se suas concepções não lhe proporcionam as bases para pensar a leitura como compreensão e a importância da literatura infantil (como arte

e não como pretexto para outros objetivos que não a atividade literária) para a formação do leitor. Por isso, mais do que se apoiar em uma metodologia que permita o trabalho com a literatura infantil de modo significativo para a criança, é preciso encarar o leitor como um atribuidor de significados que leva à leitura suas experiências e conhecimentos anteriores, interpretando o escrito mediante a influência de sua bagagem cultural.

Nesse sentido, as estratégias de leitura atreladas à literatura infantil podem ter um importante papel no processo de apropriação da leitura como atribuição de sentidos pela criança, para que nesse processo a criança se torne um leitor autônomo que pratica a leitura como compreensão.

## Considerações finais

Há dias em que cada coisa que vejo me parece prenhe de sentidos: mensagens que me seria difícil comunicar a outros, definir, traduzir em palavras, mas que precisamente por isso se me apresentam como decisivas.

Ítalo Calvino

A formação do aluno como leitor e a influência da literatura infantil nesse processo tem se configurado como tema de grande relevância há décadas. Muitas práticas escolares que se consolidam com o objetivo de formar leitores autônomos estão presentes hoje nas salas de aula.

Porém, não é novidade que a escola contemporânea tem apresentado dificuldade em garantir situações significativas de aprendizagem e prática do ato de ler e que muitos professores não conseguem lidar com suficiente habilidade com a literatura, nem sempre se livrando do ranço do pedagogismo acentuado. Desse modo, uma discussão acerca do fazer pedagógico relacionado à leitura têm sido necessária para que se entenda porque, apesar das permanentes atividades com leituras, muitas de nossas escolas não conseguem êxito no objetivo de formar bons leitores.

A aprendizagem do ato de ler é um processo complexo que exige a atividade da criança, de maneira que assuma uma atitude leitora nas experiências das quais participa, sendo imprescindível a mediação intencional do professor nesse processo. Entretanto a escola, ao tentar inserir o aluno no mundo da cultura escrita, apresenta, muitas vezes, fragilidades nesse trabalho, principalmente quando impõe a leitura como algo obrigatório ou quando propõe atividades em que o aluno se torna um mero receptor de palavras e códigos, longe de entender o significado e o sentido da leitura. Isso porque a concepção de leitura como compreensão, atribuição de sentidos, diálogo entre texto e leitor não é predominante entre os professores de um modo geral, pois muitos docentes ainda recorrem a antigas e, teoricamente, superadas práticas relacionadas ao ensino da leitura, apoiadas principalmente na leitura decodificada e oralizada.

Ao perceber tal premissa, a coordenadora da escola, parceira da pesquisa, propôs ao grupo de professoras o estudo de um capítulo da obra *Ler e compreender: estratégias de leitura* (SOUZA, et all, 2010). Nesse sentido, minha intenção, com este trabalho, foi a de compreender a concepção da coordenadora pedagógica da escola quanto às estratégias de leitura apresentadas ao grupo docente e sua mediação para o trabalho de formação continuada com as professoras durante o HEC, bem como fazer a análise de

sua implementação pelas professoras, avaliando como mediaram a aprendizagem de estratégias de leitura em suas salas de aula, tendo a literatura infantil como material de leitura para o desenvolvimento desse trabalho.

No decorrer da pesquisa, pude atingir os objetivos pretendidos e responder às questões que, inicialmente, nortearam a pesquisa, uma vez que foi possível constatar que, ao planejar os HECs de maneira que a parte prática das estratégias de leitura apresentadas sobressaísse aos estudos teóricos que, possivelmente, permitiriam às professoras da unidade escolar repensar suas práticas e as concepções subjacentes a elas – no que diz respeito a como conduziam seu trabalho pedagógico relacionado à leitura e à literatura infantil –, fez com que as oficinas de leitura se configurassem meramente como momentos pontuais no planejamento e na rotina das aulas, evidenciando uma concepção de estratégias de leitura muito mais como procedimentos e técnicas do que operações intelectuais realizadas por leitores experientes e autônomos.

No processo, ficou evidente que as professoras passaram a inserir o ensino das estratégias de leitura muito mais devido a uma orientação da coordenadora, do que por considerarem necessária uma mudança de concepções e práticas no que diz respeito ao ensino e a prática do ato de ler.

Dos problemas observados, decorrentes da investigação, podem ser destacados:

- (1) o despreparo da equipe pedagógica responsável em planejar e mediar os encontros de formação docente;
- (2) a didatização das obras literárias por parte das professoras, de maneira a utilizar a literatura infantil para fins pedagógicos em detrimento da atividade literária;
- (3) as escolhas de livros literários não pensadas intencionalmente, ou ainda, a leitura de livros paradidáticos tidos como literários;
- (4) o espaço-tempo na sala de aula destinado à leitura fruição fica restrito ao término das tarefas escolares – o que limita a leitura descompromissada de fins pedagógicos e/ou didatizantes;
- (5) a biblioteca escolar não se constituiu como espaço fundamental para a formação de leitores.

No conjunto, revelou-se um descompasso entre o discurso escolarizado sobre leitura, sobre a necessidade de empenho na formação de crianças leitoras, exposta nos HECs pela coordenadora pedagógica e a ausência de práticas efetivas de leitura da literatura infantil no contexto escolar.

Assim, tendo em vista a preocupação da coordenadora em garantir mudanças de práticas relacionadas ao trabalho com a leitura e as obras literárias, é possível afirmar que para haver congruência entre as intenções e propostas da equipe gestora da escola com o trabalho pedagógico das professoras, é preciso uma formação continuada de qualidade que direcione as docentes não apenas a aderirem às novas metodologias, mas também a repensarem antigas concepções mediante estudos, discussões e reflexões. Essa congruência permitirá que as práticas escolares promovam a formação do aluno como leitor.

A formação continuada de professores, desde que garanta aos docentes postulados teóricos para orientar uma prática pedagógica calcada em concepções coerentes com o objetivo de formar o leitor autônomo, propicia a possibilidade de emancipação leitora ao professor, capaz de prepará-lo para o exercício de propor aos seus alunos práticas leitoras também emancipatórias, constituindo-se como mediador no processo de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos, permitindo a apropriação pela criança da leitura como atribuição de sentidos e, especificamente, da leitura literária como possibilidade real de humanização.

Entretanto, os demais dados gerados durante a pesquisa indicam ser pertinente e necessária uma formação continuada que permita ao professor o questionamento sobre suas próprias concepções e práticas acerca da leitura e da literatura infantil, pois a dificuldade dos professores em formar leitores qualitativamente melhores parece ser mais de cunho ideológico do que metodológico.

Em outras palavras, não adianta o professor dispor de novas metodologias, como a abordagem do ensino das estratégias de leitura que orientem sua prática pedagógica se suas concepções não lhe proporcionam as bases para pensar a leitura como compreensão; a literatura infantil como arte (e não como pretexto a outros objetivos que não seja a atividade literária); o aluno como um sujeito ativo diante de seu processo de aprendizagem e de significação do ato de ler; e seu próprio papel de mediador, já que os saberes se constituem nas relações intersubjetivas e sua apropriação implica a interação com o parceiro mais experiente portador desses saberes.

Por isso, mais do que se apoiar em uma metodologia que permita o trabalho com a literatura infantil de modo significativo para a criança, é preciso encarar o leitor como um atribuidor de significados que leva à leitura suas experiências e conhecimentos anteriores, interpretando o escrito mediante a influência de sua bagagem cultural. Nesse sentido, a literatura infantil pode ter um importante papel no processo de apropriação da

leitura pela criança, constituindo-se como um instrumento cultural capaz de enriquecer o seu contato com sua língua materna, para que nesse processo, a leitura seja capaz de causar impactos não apenas em sua formação como leitor, mas em todo seu processo de humanização.

Do mesmo modo, para que o processo do ensino das estratégias de leitura seja significativo para a criança, é preciso uma concepção que vá ao encontro desse objetivo, que só é possível mediante uma sólida formação do professor que permita as leituras necessárias tanto da prática, quanto da teoria.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. 5.ed. São Paulo: Scipione, 1997.

AGUIAR, V. T. de. *Leitura: a formação do leitor: alternativas metodológicas* 2. ed. Porto Alegre: Mercado Alberto, 1993.

ANDRÉ, M. E. D. A. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I. (Org). *Metodologia da pesquisa educacional*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1999, p. 35-45.

\_\_\_\_\_. *Etnografia da prática escolar*. 4 ed. Campinas: Papirus, 1995. (série Prática Pedagógica).

ARENA, D. B. Nem hábito, nem gosto, nem prazer. In: MORTATTI, Maria do Rosário (Org.). *Atuação de professores: propostas para ação reflexiva no ensino fundamental*. Araraquara: JM, 2003. p. 53-61.

\_\_\_\_\_. Relações entre ler e fazer locução no ensino fundamental. In: *Congresso de leitura do Brasil*, 16., 2007. Disponível em: <[http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes\\_anteriores/anais16/sem10pdf/sm10ss09\\_01.pdf](http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais16/sem10pdf/sm10ss09_01.pdf)> Acesso em: 13/02/2012.

\_\_\_\_\_. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: SOUZA, Renata J. de. (Org.). *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas, Mercado de Letras, 2010. p. 13-44.

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

\_\_\_\_\_. Leitura no espaço da biblioteca escolar. In: SOUZA, R. J. de. (Org.). *Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

AZEVEDO, R. *Livros para crianças e literatura infantil: convergências e dissonâncias*. [s.d.]. Disponível em [www.ricardoazevedo.com.br/Artigo01.htm](http://www.ricardoazevedo.com.br/Artigo01.htm) . Acesso em: 03/04/2013.

\_\_\_\_\_. A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias: dois fatores no processo de (não) formação de leitores. In: PAIVA, A. P. et al. *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces: o jogo do livro*. 2. reimp. Belo Horizonte:Autêntica; Ceale/FAE/UFMG, 2007.

BAJARD, É. *Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito*. 5 ed. São Paulo, Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. Nova embalagem, mercadoria antiga. *Educação e Pesquisa*. vol. 32 nº. 3. São Paulo, Set/Dez. 2006.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2010.

BATAUS, V. *As contribuições das pesquisas sobre Literatura Infantil: um estudo dos trabalhos apresentados no Congresso de Leitura do Brasil – COLE – entre 2001 e 2005*. 2009. 50 f. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

\_\_\_\_\_; CAMILO, T. C. *A Literatura na educação infantil*. 2005.

BISSOLI, M. de F. *A Literatura Infantil como mediação ao desenvolvimento da psique da criança: contribuições da escola de Vigotski*. 2001. 224 f. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

BARROS, M. H. T. C. de; BORTOLIN, S.; SILVA, R. J. da. *Leitura: mediação e mediador*. São Paulo: FA editora, 2006.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 2001.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 1998.

CADEMARTORI, Lígia. *O que é literatura infantil*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CAGNETI, Sueli de Souza. *Livro que te quero livre*. Rio de Janeiro: Nórdica, 1996

CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (Orgs.). *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 2002.

CHARMEAUX, E. *Aprendendo a ler: vencendo o fracasso*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: Ed. UNESP/Imprensa Oficial do Estado, 1999.

CHIAPPINI, Lígia. *Aprender e Ensinar com Textos Didáticos e Paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 1997.

COELHO, N. N. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

COSTA, M. M. da. *Metodologia do ensino da literatura infantil*. Curitiba: Ibplex, 2007.

FARIA, M. A. *Como usar a literatura em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004. (Coleção como usar em sala de aula).

FERREIRA, N. S. A.; SCORSI, R. A.; SILVA, L. L. M. da. Formar leitores: desafios da sala de aula e da biblioteca escolar. In: SOUZA, R. J. de. (Org.). *Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p.49-68.

FOUCAMBERT, J. *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

\_\_\_\_\_. *Modos de ser leitor: aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental*. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

GIROTTO, C.; SOUZA, R. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que lêem. In: SOUZA, Renata (org.) *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas, Mercado de Letras, 2010. p. 45-114.

GRAUE, M. E.; WALSH, D. *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Trad. Ana Maria Chaves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GOODMAN, K. *Introdução à linguagem integral*. Porto Alegre. Artes Médicas, 1997.

HARVEY, S. & GOUDVIS, A. *Strategies that work: Teaching comprehension for understanding and engagement*. USA: Stenhouse Publishers & Pembroke Publishers, 2008.

JOSÉ, Elias. *Literatura infantil: ler, contar e encantar crianças*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 2002.

LAJOLO, M. "O texto não é pretexto". In: ZILBERMAN, R. (org.) *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 51-62.

\_\_\_\_\_. *Linguagem e letramento em foco: meus alunos não gostam de ler, o que eu faço?* Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

\_\_\_\_\_.; ZILBERMAN, R. *Literatura infantil brasileira: história & histórias*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1988.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Novos Horizontes, 1978.

LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-Cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. *Revista Brasileira de Educação*, n. 27, 2004. p. 5-24.

LIMA, E. A. de. *Infância e teoria histórico-cultural: (des) encontros da teoria e da prática*. 2005. Tese (Doutorado em Ensino na Educação Brasileira) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

\_\_\_\_\_. A língua escrita na educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural. In: SILVA, V. P. da (Org). *Teoria histórico-cultural: objetivações contemporâneas para o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento humano* – coletânea de texto da VII Jornada do Núcleo de Ensino de Marília. Marília: Oficina Universitária, 2008. 1 CD-ROM.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAGNANI, M. do R. M. *Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto*. 2a ed.. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. Leitura e Formação do Gosto (por uma pedagogia do desafio e do desejo). *Idéias*, São Paulo, n. 13, p.101-106, 1992.

MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Cia. Das Letras, 1997.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. *Didática*, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1991.

\_\_\_\_\_. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*. Londrina: eduel, 2003. p.11-25.

MEIRELES, C. *Problemas da Literatura Infantil*. São Paulo: Summus, 1979.

MELLO, S. A. A escola de Vygotsky. In: CARRARA, K. *Introdução à psicologia da Educação*. SP: Ed. Unesp. 2000. p. 135-155.

MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. In: \_\_\_\_\_. (Org.) In: *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 30 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011a, p. 9-30.

\_\_\_\_\_. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: \_\_\_\_\_. (Org.) In: *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 30 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011b, p. 61-78.

MORTATTI, M. R. L. Leitura crítica da literatura infantil. *Leitura: teoria & prática*. n.36, p.11-37, dez 2000.

\_\_\_\_\_. Literatura (a boa): mantenha sempre ao alcance das crianças. *Criar: Revista da Educação*. n.18, p. 8-13, nov./dez. 2007.

NOSELLA, P. A pesquisa e a formação do espírito acadêmico. *Saberes*, Jaraguá do Sul, n. 2, 2000, p. 01-07.

OWOCKI, F. *Comprehension – Strategic Instruction for K-3 Students*. USA: IRA, 2003, 175p.

PERROTTI, E. *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo: Ícone, 1986.

PIMENTA, S. G.; GUEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

PRESSLEY, M. *Reading instruction that works: the case for balanced teaching*. New York, Gilford, 2002.

REGO, L. L. B. *Literatura Infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola*. 2. ed. São Paulo: FTD, 1995.

RESENDE, Vânia Maria. *Literatura infantil e juvenil: Vivências de literatura e expressão criadora*. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 1997.

RIBEIRO, V. M. (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003.

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. São Paulo: Ed. Atlas, 1985.

ROCCO, M. T. F. Leitor, leitura, escola: uma trama plural. IN: PRADO, Jason e CONDINI, Paulo (orgs.). *A Formação do Leitor*. Pontos de Vista. Rio de Janeiro: Argus, 1999.

RODRIGUES, F. *Processo de apropriação de leitura: implicações para a sala de aula*. 2006. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Brasileira) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

RODRIGUES, M. V. Formação de professores: uma política de qualificação ou desqualificação do docente? In: OSÓRIO, A. M. N. (Org.). *Trabalho docente: os professores e sua formação*. Campo Grande: UFMS, 2003. P. 35-54.

ROJO, R. H. R. A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: “Ler é melhor do que estudar”. In M. T. A. Freitas & S. R. Costa (orgs). *Leitura e Escrita na Formação de Professores*, SP: Musa/UFJF/INEP-COMPED, 2002, p. 31-52.

SILVA, E. T. *Elementos de pedagogia da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

SMITH, F. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre : Artmed, 2003.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 17-48.

SOBRINO, Javier Garcia. (Org), et. al. *A criança e o livro: a aventura de ler*. Portugal: Porto Editora, 2000.

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

SOUZA, R. J. de. (Org). *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas, Mercado de Letras, 2010. p. 45-114.

SVENBRO: J. A Grécia arcaica e clássica: a invenção da leitura silenciosa. In: CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (org.). *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 2002.

TUFANO, D. *Literatura Infanto-juvenil e seus caminhos*. São Paulo: Paulus, 2002.

VILLARDI, R. *Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira*. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya, 1999.

VIGOTSKI, L. S. *A Formação social da mente*, São Paulo: Martins Fontes, 1991.

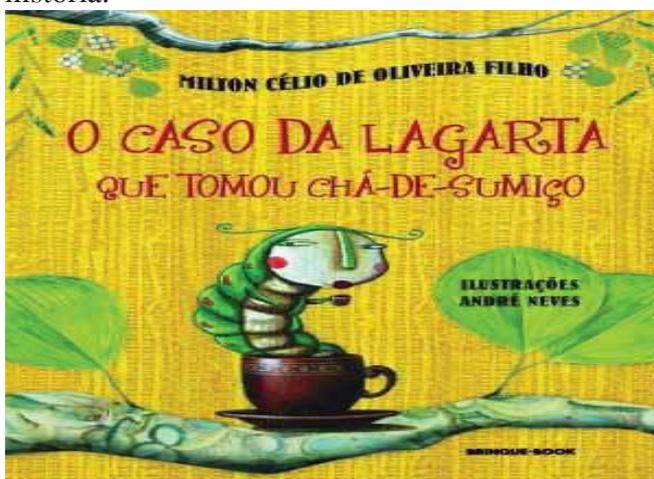
\_\_\_\_\_. La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. In: \_\_\_\_\_. *Obras escogidas III*. 2. ed. Madrid: Visor, 2000. p. 183-206.

ZILBERMAN , Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 1983.

YUNES, E. Introdução – Leitura, a complexidade do simples: do mundo à letra e de volta ao mundo; Entre a palavra e a ação: o leitor e a ética. In: *Pensar a Leitura: complexidade*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

## ANEXOS

**ANEXO A** – Capa do livro *O caso da lagarta que tomou chá de sumiço* e resumo da história.



A história começa quando a preocupada Joaquina recorre à Dona Coruja, a fim de desvendar o paradeiro de sua amiga Lagarta. Com a primeira pista em mãos, a experiente detetive sai pela floresta perguntando aos animais se eles haviam visto a Lagarta desaparecida. A cada bicho interrogado, surgem novos vestígios e começa um jogo de adivinhação e suspense. Apenas no final da história, descobre-se que a lagarta não sumiu, na verdade, ela se tornou uma linda borboleta.

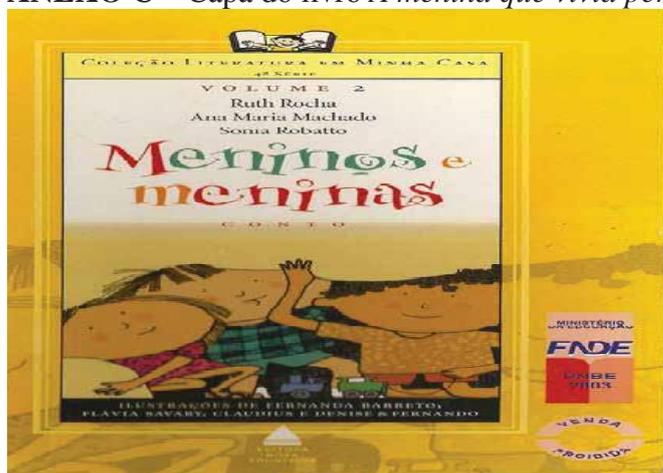
**ANEXO B** – Capa do livro *Balela* e resumo da história.



Igor Q. Balela é um alienígena, mas nem por isso está livre das obrigações cotidianas de todo terráqueo: provas, deveres de casa e, sobretudo, pontualidade na escola, coisa que ele nunca consegue. Prestes a ser deixado em "Castigo Perpétuo", Igor inventa uma mirabolante desculpa, em que combina palavras de diversos idiomas, para

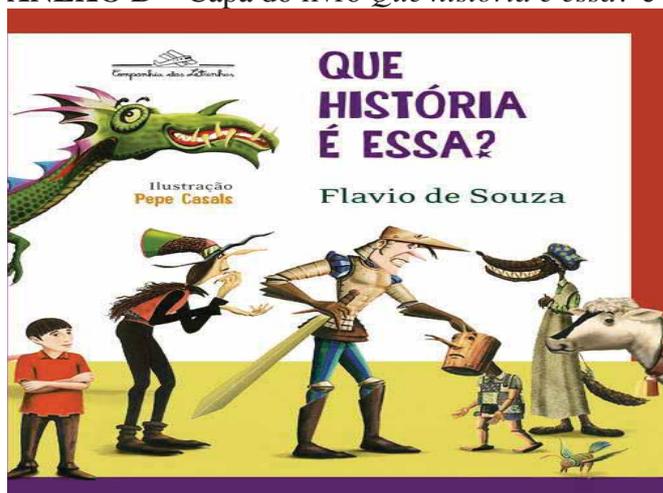
escapar da punição. Portanto, a partir das ilustrações e do próprio contexto da história, o leitor precisa inferir o significado das palavras escrita em outro idioma. Ao final do livro, há o significado de cada uma dessas palavras.

**ANEXO C** – Capa do livro *A menina que vivia perdendo* e resumo da história.



O livro conta a história de uma menina que vivia perdendo coisas, como roupas e sapatos que não serviam mais, pois ela estava crescendo e experienciando as perdas e ganhos que isso traz. Apesar de frustrada com suas recentes perdas, a menina se alegra com a ideia de ganhar um irmãozinho e conclui que para crescer é preciso perder para dar lugar a coisas novas.

**ANEXO D** – Capa do livro *Que história é essa?* e resumo da história.



O livro conta histórias clássicas a partir da perspectiva de personagens secundários dos contos de fadas, quem narra a história da Bela Adormecida, por exemplo, é um dragão que come salsichas. A história de Chapeuzinho Vermelho é contada pelo caçador. O livro foi construído de maneira que o leitor “entre” na história

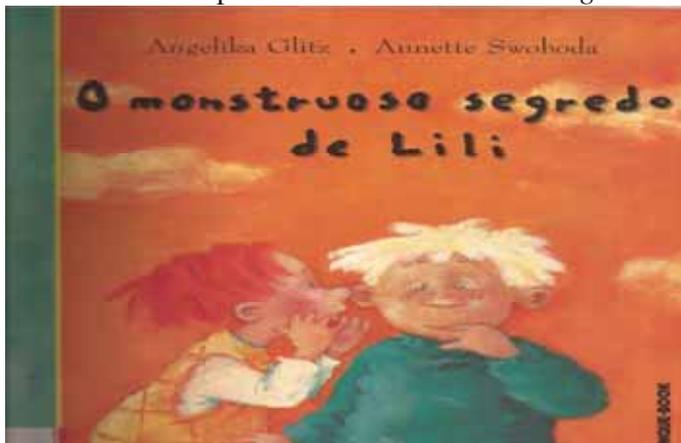
pelos olhos de outros personagens, que não os principais, assim tudo muda, mas a essência da história permanece inalterada.

**ANEXO E** – Capa do livro *Cena de rua* e resumo da história.



*Cena de rua* é um livro de imagens que mostra o cotidiano de um menino vendedor de frutas em semáforos que, vítima da indiferença, acaba cometendo um delito. O livro nos convida a refletir sobre algumas questões sociais como a desigualdade social, a miséria, a fome e o trabalho infantil.

**ANEXO F** – Capa do livro *O monstruoso segredo de Lili* e resumo da história.



Lili tem um monstruoso segredo. Pedro faz de tudo para desvendá-lo, mas Lili não deixa escapar nenhuma palavrinha. "Será um sapo viscoso? Um tesouro de piratas? Um polvo com oito tentáculos?" pensa Pedro. Porém, a impaciência do menino não o deixa descobrir que, por trás da grande pedra que ele pensou ser o segredo de Lili e, frustrado, foi embora, o verdadeiro segredo era Flópi, o alegre mostro do lago.