
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

VANESSA LANDIM

**LITERATURA NA ESCOLA: A IMPORTÂNCIA DAS
ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA
A FORMAÇÃO DE NOVOS LEITORES**



Rio Claro
2016

VANESSA LANDIM

**LITERATURA NA ESCOLA: A IMPORTÂNCIA DAS ESTRATÉGIAS
DE LEITURA PARA A FORMAÇÃO DE NOVOS LEITORES**

Orientador: Laura Noemi Chaluh

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Instituto de Biociências da Universidade
Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” -
Câmpus de Rio Claro, para obtenção do grau de
licenciada em Pedagogia.

Rio Claro
2016

372.4 Landim, Vanessa
L257L Literatura na escola : a importância das estratégias de
leitura para a formação de novos leitores / Vanessa Landim. -
Rio Claro, 2016
66 f. : il.

Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia)
- Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de
Rio Claro

Orientadora: Laura Noemi Chaluh

1. Leitura. 2. Formação de leitores. 3. Estratégias de
leitura. I. Título.

*Dedico este trabalho de conclusão de curso a todos aqueles que
acreditaram em mim e fizeram, de alguma forma, parte
desta caminhada.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar, ao meu companheiro, namorado, amigo e parceiro Pedro Prates, pela paciência nos tempos difíceis, pela dedicação, carinho e amor durante toda a minha caminhada neste curso e por estar ao meu lado nas horas em que eu mais precisei.

À minha família, em especial minha mãe, por me apoiar apesar de todas as dificuldades desta caminhada.

À minha querida orientadora, Laura Noemi Chaluh, pela oportunidade de me descobrir pertencente dos espaços que ocupo, por me fazer acreditar que todos nós temos vez e voz, enfim, por tudo o que vivemos – e vivemos intensamente – juntas nestes quatro anos!

Às colegas do Grupo de Extensão “Grupo de Formação: Diálogo e Alteridade” e às colegas do curso de extensão “Escola: espaço de formação de professores”, por me mostrarem a importância de cada um de nós dentro da comunidade escolar e por me mostrarem que apesar de todas as dificuldades estamos no caminho certo.

Aos colegas do subprojeto PIBID Pedagogia pelos dois anos de parceria, os quais me proporcionaram inúmeros aprendizados, em especial à nossa querida orientadora e amiga, Profa. Dra. Maria Antonia Ramos de Azevedo por sua energia, vibração e disposição para conosco e para com a educação; à minha querida supervisora e amiga Débora Spadari, pela paciência, pelas conversas e por toda sabedoria compartilhada e a toda equipe da E. M. Dante Egreggio por terem me acolhido com tanto carinho.

Às professoras e colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais (GREPPE), pela oportunidade e por terem me mostrado possibilidades outras para o trabalho na escola.

Aos amigos do grupo de Arte Marcial Vietnamita - Qwan Ki Do, que nos momentos mais difíceis e desesperançados eram meu porto seguro, me aceitando incondicionalmente e fazendo valer o verdadeiro significado de família, a família Qwan Ki Do!

Aos meus colegas de curso - que foram vários e em diferentes turmas – pelas contribuições tão enriquecedoras! Às amigas que adquiri durante minha caminhada na universidade, que me ajudaram inúmeras vezes e se fizeram tão marcantes, em especial: Marcela Zadra e Hayla Emanuelle.

Aos membros de toda a equipe administrativa da universidade e aos bibliotecários, pela atenção e dedicação nos momentos em que precisei ao longo de minha graduação.

Por fim, aos meus queridos professores, os quais são minha referência mais importante nesta trajetória que apenas se inicia com o curso de Licenciatura em Pedagogia.

Grande parte do que sou hoje se deve a cada um vocês! Muito obrigada!

*Sem horas e sem dores
Respeitável público pagão
A partir de sempre toda cura pertence a nós
Toda resposta e dúvida
Todo sujeito é livre para conjugar o verbo que quiser
Todo verbo é livre para ser direto ou indireto
Nenhum predicado será prejudicado
Nem tampouco a frase, nem a crase,
Nem a vírgula e ponto final!
Afinal, a má gramática da vida nos põe entre pausas, entre vírgulas,
E estar entre vírgulas é apostrofo
E eu apostrofo o oposto
Que vou cativar a todos
Sendo apenas um sujeito simples
Um sujeito e sua oração
Sua pressa e sua prece
Que a regência da paz sirva a todos nós...
Cegos ou não que enxerguemos o fato
De termos acessórios para a nossa oração
Separados ou adjuntos
Nominais ou não
Façamos parte do contexto da crônica
E de todas as capas de edição especial
Sejamos também o anúncio da contracapa
Mas ser a capa e ser contracapa
É a beleza da contradição
É negar a si mesmo
E negar a si mesmo
É muitas vezes
Encontrar-se com Deus
Com o teu Deus
Sem horas e sem dores
Que nesse encontro que acontece agora
Cada um possa se encontrar no outro
Até porque...tem horas que a gente se pergunta...
Por que é que não se junta tudo numa coisa só?*

(O teatro Mágico – Sintaxe à vontade)

RESUMO

A presente pesquisa objetivou mapear, em artigos científicos, práticas pedagógicas que tenham como horizonte a Literatura na busca por compreender sua contribuição na formação integral dos alunos na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, elencar os suportes utilizados nas práticas de leitura que tomam a literatura como foco, identificar espaços de leituras promovidos no contexto escolar e distinguir práticas de incentivo à leitura para toda a comunidade escolar. A importância formativa da Literatura passa a ser compreendida como um instrumento de libertação que proporciona o desenvolvimento da capacidade de reflexão e criticidade. Para isso realizei uma pesquisa bibliográfica (GIL, 2009) a partir do levantamento e análise de artigos localizados nos Anais do Congresso de Literatura do Brasil (COLE) do ano de 2014 e nos Anais do Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil da UNESP, no ano de 2015. O trabalho teve a intencionalidade de ampliar a compreensão da escolha da Literatura na escola como prática criadora e reflexiva. Com base nas análises realizadas, destacamos o papel da escola de aproximar as crianças e jovens do universo da Literatura, sendo esta uma importante estratégia de formação não apenas intelectual, mas social, política e cultural, onde o professor é o mediador responsável por proporcionar experiências prazerosas e significativas de leitura que culminem na formação de novos leitores.

Palavras-chave: Literatura na Escola. Estratégias de Leitura. Formação de novos leitores.

ABSTRACT

This research aimed to map, in scientific articles, pedagogical practices with the horizon Literature in the search for understanding their contribution to the integral formation of students in Early Childhood Education and early years of Elementary School, list the equipment used in the reading practices taking literature as focus, identify readings spaces promoted in the school context and distinguish reading incentive practices for the entire school community. Formative importance of literature becomes understood as a liberation instrument that provides the development of the capacity for reflection and criticality. For that performed a literature search (GIL, 2009) from the collection and analysis of articles located in the Congressional Record of Brazil Literature (COLE) of 2014 and the International Congress Proceedings Literature of the Childhood and Youth - UNESP in 2015. The work had the intention to broaden the understanding of the choice of literature in school like a creative and reflective practice. Based on the analysis performed, we highlight the role of schools to bring children and young people of Literature universe, which is an important training strategy not only intellectual but social, political and cultural, where the teacher is the mediator responsible for providing experiences pleasurable and meaningful reading that culminate in the formation of new readers.

Keywords: literature in school, reading strategies, formation of new readers.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	08
CAPÍTULO 1 – MINHA HISTÓRIA COM A LITERATURA.....	11
CAPÍTULO 2 – O QUE DIZEM OS ARTIGOS?.....	16
2.1 – Os artigos do COLE 2014.....	17
2.2. – Os artigos do Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil da UNESP.....	37
CAPÍTULO 3 – SUPORTES, ESPAÇOS E PRÁTICAS DE INCENTIVO À LEITURA.....	54
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	61
REFERÊNCIAS.....	64

INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende problematizar a importância da utilização da Literatura Infantil nas escolas na busca pela formação de novos leitores. Uma formação leitora que assuma uma dimensão libertária, ou seja, que potencializa a criação, favorece a abertura de espaços de socialização, interação e debates possibilitando a formação de sujeitos críticos.

Desde o seu surgimento em meados do século XVI, a Literatura Infantil aparece com o intuito de disseminar conceitos e virtudes necessários à vida em sociedade. Era uma forma discreta de inculcar nas crianças os valores impostos pela alta burguesia.

Até hoje, a Literatura é percebida como componente complementar à atividade formativa, sendo abordada em livros didáticos através de fragmentos de textos ou de interpretações de terceiros, e ainda confundida muitas vezes com a história da literatura, ou simplesmente entendida através de seus clássicos como preparatória para o vestibular.

Essa depreciação do real significado da Literatura na formação escolar, apesar de histórica, nos instiga a problematizar que se faz necessária uma resignificação de propósitos e de todas as possibilidades que estão presentes na leitura de Literatura na escola e na formação de novos leitores.

Quando atrelada ao livro didático, a leitura se torna engessada, imposta por uma autoridade desconhecida e burocrática que ignora qualquer experiência, ou pior ainda, qualquer anseio do leitor em desbravar por conta própria os universos da magia e da fantasia oferecidos pela livre escolha dos títulos que mais lhe agradam.

Pretendo trazer à tona trabalhos que discutam que este tipo de escolarização da Literatura empobrece a atividade e causa desinteresse, já que se torna uma atividade automática e obrigatória que afasta o leitor da criação, da intervenção sobre a obra e sobre o mundo, impedindo-o de formar-se enquanto indivíduo emancipado.

Estabelecemos então a seguinte problemática: de que maneira a Literatura pode ser incluída no dia a dia da escola sem que se torne enfadonha e sem sentido para as crianças e quais as contribuições que ela pode exercer para formação integral do leitor?

A partir da problemática levantada, a qual pretende questionar de que maneira a Literatura pode ser incluída no dia a dia da escola sem que se torne enfadonha e sem sentido para as crianças e quais as contribuições que ela pode exercer para formação integral do leitor, o objetivo geral deste trabalho foram definidos:

- Mapear, em artigos científicos, práticas pedagógicas que tenham como horizonte a Literatura na busca por compreender sua contribuição na formação integral dos alunos na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Assim sendo, os objetivos específicos desta pesquisa são:

- Elencar os suportes utilizados nas práticas de leitura que tomam a literatura como foco.
- Identificar espaços de leituras promovidos no contexto escolar.
- Distinguir práticas de incentivo à leitura para toda a comunidade escolar.

De acordo com Severino (2000) a pesquisa qualitativa exige do pesquisador, além de uma análise minuciosa dos dados obtidos, que tenha um alto grau de reflexão, que seja algo audacioso, por vezes até arriscando-se a avançar sobre suas ideias, confiando em seu instinto investigativo.

A pesquisa, seja ela

em qualquer nível, exige do pesquisador um envolvimento tal que seu objetivo de investigação passa a fazer parte de sua vida; a temática deve ser realmente uma problemática vivenciada pelo pesquisador, ela deve lhe dizer respeito. Não, obviamente, num nível puramente sentimental, mas no nível da avaliação da relevância e da significação dos problemas abordados para o próprio pesquisador, em vista de sua relação com o universo que o envolve (SEVERINO, 2000, p. 145).

Sendo assim, a determinação do tema a ser pesquisado deve considerar a problemática enfrentada dentro das vivências do pesquisador, justificando a necessidade da investigação e da “descoberta científica”.

Para Severino (2000, p. 36), “o homem é um ser culturalmente situado” e o saber somente se constitui a partir de reflexões acerca de informações adquiridas ao longo de suas experiências de aprendizado, sendo elas relacionadas à sua área de especialização. De posse do domínio dessas informações, o que só ocorre através

da análise criteriosa de documentações pré-existentes e da produção de novas documentações, o pesquisador pode se dedicar a construir novas proposições que busquem contribuir para os mais distintos contextos sociais.

Gil (2009, p. 63), também afirma que, na pesquisa bibliográfica:

requer-se a reflexão crítica acerca dos assuntos estudados de maneira que seja possível identificar controvérsias entre os diferentes autores, identificar abordagens teóricas relevantes para o estudo de fenômeno e, se possível, optar por uma abordagem teórica capaz de fundamentar o trabalho.

Justifico a escolha pela pesquisa bibliográfica para este projeto, já que esta possibilita “[...] ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2009, p. 45).

A seguir explico as bases a partir das quais foi feito levantamento bibliográfico para realizar os estudos relacionados com as práticas de leitura de Literatura no contexto escolar:

- Anais do Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil da UNESP, no ano de 2015;
- Anais do Congresso de Literatura do Brasil (COLE) do ano de 2014.

A seguir explico a forma como os capítulos se dispõem em meu trabalho.

O Capítulo 1 apresenta um breve histórico de minha relação com a Literatura, a evolução de minhas concepções ao longo da graduação em Pedagogia e os principais motivos que me levaram a realizar esta pesquisa.

No Capítulo 2 procuro analisar os artigos localizados nas bases propostas para este trabalho.

No Capítulo 3 busco elencar, a partir dos artigos estudados, os principais suportes e práticas de incentivo à leitura e identificar os espaços que são utilizados pelos professores nas práticas de leitura na escola, as quais revelam o foco na literatura.

CAPÍTULO 1 – MINHA HISTÓRIA COM A LITERATURA

Desde muito cedo a Literatura esteve presente em minha vida, através das histórias que meu pai contava, dos livros que lia para mim.

Na escola, as professoras do colégio tradicional onde estudei durante todo o Ensino Fundamental estipulavam a leitura obrigatória como um dos instrumentos de sua avaliação, por esse motivo, já nos primeiros anos escolares era incumbida de realizar tarefas relacionadas às mais diversas obras e estilos literários.

Mais tarde, minhas inquietações acerca do tema dessa pesquisa se iniciaram diante da oportunidade que tive de experienciar a realidade de uma escola particular no município de Limeira, onde atuei como funcionária responsável pela Sala de Leitura realizando atividades de catalogação e organização de obras e recepção dos alunos durante os horários de aula.

Faziam uso deste espaço todos os alunos matriculados desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Tratava-se de um local amplo, bem organizado, com um número bastante grande de obras catalogadas em todas as áreas do conhecimento, bem como obras de Literatura Infantil e Infanto-Juvenil, englobando desde os clássicos da Literatura nacional e estrangeira, até as obras mais recentes que encabeçam as listas dos livros mais vendidos.

No entanto, apesar da estrutura adequada, este era um espaço pouco utilizado e em alguns casos até desconhecido dos alunos. Muitas vezes os alunos que o acessavam estavam em busca de livros de leitura obrigatória para as avaliações, como me aconteceu em meus anos escolares.

As turmas da Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental, ou seja, 1º ao 5º anos, seguiam um cronograma de horários, onde cada uma delas tinha cerca de cinquenta minutos reservados, uma vez por semana, para a utilização da Sala de Leitura. Esse tempo era utilizado apenas para a retirada, troca ou devolução de livros. As professoras acompanhavam as turmas e auxiliavam nas escolhas, normalmente direcionando-as, enquanto eu fazia as anotações dos títulos retirados e devolvidos.

Através desse movimento realizado com as turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, comecei a perceber as potencialidades daquele espaço, que era tão pouco utilizado e ao mesmo tempo tão rico. Neste momento, e com a

permissão das professoras – já que por se tratar de uma escola particular toda e qualquer atividade precisava estar de acordo com o planejamento e dentro das diretrizes do sistema de ensino - dei início a atividades de contação de histórias, que a princípio eram escolhidas apenas por mim e cujo único objetivo era proporcionar às crianças o prazer pela arte de contar histórias.

Em um segundo momento, as professoras já envolvidas com a ideia e com o apoio da Coordenadora Pedagógica, passaram a me propor parcerias com propostas de leitura que vinham de encontro ao currículo trabalhado em sala de aula. Apesar disso, nosso objetivo permanecia na busca por criar estratégias que proporcionassem a participação, o envolvimento, o prazer pela leitura, atingindo todos os alunos.

Para a Educação Infantil, foram desenvolvidas atividades como teatro de fantoches, visita da Dona Baratinha e seu baú de histórias, festa do Dia das Bruxas, teatro de sombras, entre outras. Junto ao Ensino Fundamental I, nas turmas do 1º ao 5º ano, foram desenvolvidas atividades de leitura de fruição dos títulos por eles escolhidos, como Sherlock Holmes (DOYLE, 2009), Uma professora muito maluquinha (ZIRALDO, 2012), As mil e uma noites – Contos selecionados (VASCONCELLOS, N/D), entre outros. Neste caso, as leituras eram feitas em capítulos e eram criadas estratégias como a pausa nos momentos de pico da história, entonação, interpretação, busca de significados das palavras em consultas ao dicionário, jogos de adivinha, etc.

Aos poucos fui modificando toda a dinâmica da Sala de Leitura, onde até então os alunos mal podiam entrar. Finalmente, mesmo os mais pequenos tinham acesso às prateleiras de livros, e através de minha mediação, eram incentivados a escolher os títulos - ou capas para aqueles que ainda não eram alfabetizados - que mais lhes agradassem. Eram levados a manusear, retirar do lugar, devolver, trocar com seus pares, circular pelos corredores de forma a compreender o espaço da Sala de Leitura, seu funcionamento, o sistema de empréstimo, seu maior intuito que é o de abrir as portas para o conhecimento, instigar a prática e o prazer pela leitura. Toda essa movimentação também acabava mostrando para eles a importância da conservação dos livros, para que todos pudessem desfrutar por muitos anos daquele acervo.

Vale ressaltar que foi movida pela minha paixão pela Literatura, a qual acredito ser decorrente de meus primeiros anos de vida, quando meus pais e professores sempre procuraram incentivar minhas escolhas e proporcionar momentos lúdicos de leitura, contação de histórias e outras interações com os livros, as quais desenvolveram em mim o hábito da leitura de fruição, aquela que ocorre de maneira completamente descompromissada com qualquer outro sentimento que não seja o simples prazer em ler, o que me levou alguns anos atrás a participar de um curso de Contadores de Histórias, oferecido pela escritora e contadora Carmelina de Toledo Pizza. As estratégias desenvolvidas durante este curso estiveram sempre presentes e me auxiliaram nas práticas com os alunos da escola em questão.

Perceber a mudança no comportamento dos alunos em relação a leitura de Literatura, o aumento de seu interesse, a busca por títulos que mais lhes agradavam e presenciar por inúmeras vezes discussões acaloradas sobre quem seria o “sortudo” a levar o livro que eu havia acabado de ler para sua casa, modificaram o meu olhar de leitora apaixonada para formadora de novos leitores.

Após o meu ingresso no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia no ano de 2013, ano em que ainda atuava na mesma escola com estratégias de leitura diferenciadas, tive despertado meu interesse em pesquisar e contribuir para uma sistematização acerca da importância das estratégias de leitura da Literatura na escola, nos contextos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, no que tange à formação de novos leitores.

Desde o ano de 2013, também fiz parte do Projeto de Extensão “Grupo de Formação: Diálogo e Alteridade”, projeto que teve início em março de 2010 e vigorou até dezembro de 2015, sendo coordenado pela Prof^a. Dra. Laura Noemi Chaluh. Este grupo visava proporcionar aos alunos do curso de Pedagogia um espaço de formação diferenciado, voltado para as trocas de experiências, as vivências na escola, os diálogos, a investigação e a sistematização do trabalho docente, trabalho este que passa a ser valorizado e reconhecido em todo o seu potencial, levando em consideração que, segundo Freire (2003, p. 25) “a teoria sem a prática vira verbalismo, assim como a prática sem teoria vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade”.

Chaluh (2012) explica que

[...] o projeto de extensão objetiva socializar e discutir experiências e propostas desenvolvidas por professores e com os professores; considerar o cotidiano escolar como espaço formativo e como objeto de estudo; refletir sobre a organização do trabalho pedagógico na escola; promover situações grupais que possibilitem vivenciar o trabalho coletivo; iniciar os alunos na pesquisa (CHALUH, 2012, p. 14).

Como dito anteriormente, dentro do projeto de extensão tive a possibilidade no ano de 2013 de ser bolsista do Programa de Bolsas da Pró-reitoria de Extensão (PROEX) e assim dentre as várias atividades que desenvolvi, uma delas foi um levantamento bibliográfico nas bases do SciELO (Scientific Eletronic Library Online) e nos Anais do Congresso de Literatura do Brasil (COLE) do ano de 2012, tendo como temática a Literatura na escola.

A partir do ano de 2014, sentindo a necessidade de me encontrar novamente inserida na escola, após participar do processo seletivo ingressei como bolsista vinculada ao Subprojeto Pibid “Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência” também sob coordenação da Profa. Laura Noemi Chaluh.

O grupo era constituído por 10 bolsistas, duas professoras supervisoras, uma professora orientadora da Universidade e a professora coordenadora. O subprojeto Licenciatura em Pedagogia vinculado ao projeto institucional “O processo de formação de licenciados: ações conjuntas da Universidade Pública e da Escola de Educação Básica” ainda permanece em vigor e é desenvolvido junto a uma escola municipal de Ensino Fundamental I na cidade de Rio Claro/SP, onde a parceria escola-universidade já se mantém desde 2010.

A partir de um trabalho desenvolvido com a equipe escolar da referida escola, observou-se conjuntamente a necessidade de

[...] organizar o trabalho pedagógico da escola tendo como foco o incentivo das práticas de leitura. A proposta de trabalho pretende contribuir na promoção de sujeitos leitores, os alunos da escola e o coletivo de professores a partir de projetos interdisciplinares que considerem a literatura como pauta para a formação de leitores (CHALUH et al, 2014, p. 562).

Com este mote, nós bolsistas participamos de diversas atividades a fim de compreender a escola e nela atuar, como sendo: acompanhamento das professoras em sala de aula, participação dos espaços institucionais denominados HTPI (Horário

de Trabalho Pedagógico Individual), de maneira a pensar em propostas conjuntas com as professoras parceiras; HTPCs (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), a fim de participar dos momentos de formação com o coletivo de professores e equipe de gestão; de encontros semanais com as supervisoras, de modo a articular o trabalho desenvolvido com as professoras parceiras da sala de aula; de encontros quinzenais com a orientadora e coordenadora na universidade; além de um encontro denominado Grupo Escola, no qual pudemos compartilhar experiências vividas pelas bolsistas no contexto escolar.

Um novo desafio se mostrou através deste trabalho, pois, além de me fazer pertencente daquele espaço, também precisava pesquisar, propor e realizar estratégias que tivessem como foco a Literatura, mas que não deixassem de contemplar os conteúdos através de um projeto interdisciplinar.

Durante este período, tive a oportunidade de mais uma vez participar de uma formação com a contadora de histórias e escritora Carmelina de Toledo Pizza, através de duas oficinas realizadas com o apoio do PIBID para todas as bolsistas deste subprojeto. Uma oficina com o ilustrador e cartunista Camilo Riani também nos levou a pensar a arte e repensar a arte e a literatura, rompendo com os padrões estéticos e visuais.

Todas estas experiências que pude vivenciar durante minha atuação profissional e durante minha graduação sempre me conduziram a práticas onde a leitura de Literatura era realizada de maneira leve e prazerosa, proporcionando a afetividade, a cumplicidade, o envolvimento dos alunos com o texto que era lido.

Sendo assim, a escrita deste Trabalho de Conclusão de Curso vem ao encontro de minhas expectativas em relação à problemática deste estudo, uma vez que acredito que as práticas diferenciadas de leitura de Literatura têm função libertária, por promoverem atitudes solidárias e cooperativas, estimularem a autonomia, a criatividade e a imaginação das crianças, além de potencializarem seu poder reflexivo.

CAPÍTULO 2 – O QUE DIZEM OS ARTIGOS?

Este capítulo apresenta as análises dos artigos localizados nas bases do COLE (Congresso de Literatura do Brasil), 2014 e do Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil da UNESP, 2015, os quais deram embasamento para este trabalho.

No total foram encontrados 36 artigos. Abaixo especifico os critérios para seleção dos artigos que são utilizados nesta pesquisa. Foram empregadas em todos os casos as palavras-chave: literatura na escola, estratégias de leitura, formação de novos leitores.

O 19º Congresso de Literatura do Brasil teve como tema “Leituras sem margens” e aconteceu na UNICAMP de 22 a 25 de julho de 2014, procurando evidenciar dizeres marginalizados, dizeres que por vezes se silenciam.

A busca no Congresso de Literatura do Brasil (COLE) do ano de 2014 se deu manualmente através do Caderno de Atividades e Resumos publicado no ano de 2014. Foram encontrados 22 artigos, dos quais 14 foram utilizados neste trabalho por tratarem da temática escolhida.

A primeira consulta foi realizada através do Caderno de Atividades e Resumos. A filtragem manual se deu através da análise individual dos trabalhos por TIPO DE APRESENTAÇÃO e PALAVRA-CHAVE NO TÍTULO. A partir dessa primeira filtragem, a busca do trabalho completo se deu através dos Anais eletrônicos disponíveis no site do evento.

O “IV Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil: celebrando a leitura” aconteceu de 02 a 04 de setembro de 2015 na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/Presidente Prudente.

A busca no Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil da UNESP se deu manualmente nos Anais publicados no site do evento a partir das palavras-chave: Literatura na Escola, Estratégias de Leitura e Formação de Novos Leitores. A busca nos Anais foi feita manualmente, a partir do *download* do material completo. A filtragem manual se deu através da análise individual dos trabalhos por TIPO DE APRESENTAÇÃO e PALAVRA-CHAVE NO TÍTULO.

Foram encontrados 12 artigos, dos quais 8 foram utilizados por tratarem da temática abordada neste trabalho.

Estes trabalhos trouxeram à tona questões relacionadas à escolarização da Literatura e as problemáticas a ela relacionadas, bem como estratégias de leitura de Literatura na escola propostas por professores e pesquisadores a fim de auxiliar na formação de novos leitores.

2.1 – Os artigos do COLE 2014

Ao introduzir o tema leitura de Literatura na escola, trago Queiros (2014) que afirma que o cenário educacional brasileiro é marcado pelas práticas mecanizadas e de aprendizagens impostas, por isso, ao analisar a formação dos nossos leitores, essa conjuntura deve ser levada em conta.

Neste sentido, a história do leitor brasileiro está ligada à falta de acesso à leitura, quer seja pela ausência de incentivos governamentais, ou pela situação econômica da maioria da população. Assim sendo, a formação de leitores não é algo fácil.

Além disso,

A ideia de leitura era que o aluno lesse o código, sem que houvesse nenhuma construção de sentido estabelecida pelo leitor. As atividades de resposta à leitura mantinham sempre um caráter reducionista a um padrão criado pelas orientações vindas dos livros didáticos – um dos principais meios de leitura vivenciadas pelos leitores nessa época (BRAGGIO, 2002 apud QUEIROS, 2014, p. 1203).

Tanto leitor quanto professor eram isentos de uma compreensão sobre a leitura, que era feita apenas através de práticas passivas, onde ambos recebiam as informações. Apesar da evolução que vivemos, a leitura ainda é encarada desta forma.

A fim de evidenciar quais as impressões que os alunos trazem a respeito das práticas de leitura realizadas em uma escola pública do Ensino Fundamental do Rio Grande do Norte, a autora avalia os diários escritos por um desses alunos, o qual representa suas experiências de leitura no espaço escolar.

A autora alega que

Os trabalhos com diário vêm ganhando espaços nos últimos anos como instrumento de geração de dados no campo da pesquisa qualitativa, sua utilização surgiu na tentativa de inseri-lo não só como instrumento de pesquisa, mas também de aprendizagem dada sua produção (MACHADO, 2008 apud QUEIROS, 2014, p. 1203).

A escrita desse aluno mostra uma prática ainda mecanizada, atrelada aos livros didáticos e engessada no contexto avaliativo, já que a leitura é realizada apenas com o intuito de proporcionar subsídios para que o aluno saiba responder às questões que lhes são propostas posteriormente à leitura.

Nessa pesquisa, a escolha pelas leituras é sempre feita pela professora, ou seja, não há nenhuma relação entre o leitor e o texto. Ou seja, o aluno mostra que nesta escola, o leitor é apenas o receptor passivo, sendo incapaz de produzir sentidos sobre o texto a partir de suas próprias percepções.

Além disso a realização de uma atividade como extração de alguma informação do texto, simplifica a leitura e a torna superficial, impedido o leitor de tornar-se crítico, refletindo sobre sua leitura.

Por fim, a autora conclui que o direcionamento do leitor através do livro didático e das atividades direcionadas impede o protagonismo de professores e alunos, impossibilitando a formação para a vida que a leitura é capaz de proporcionar.

Bataus (2014) fala em seu trabalho da concepção de leitura como compreensão, ou seja, aquela a qual atribuímos sentido e significado. Diferente a leitura que apenas decodifica os signos, para que a compreensão ocorra, o leitor deve fazer uso de estratégias que o possibilitem analisar, refletir e colocar-se criticamente sobre o texto, fazendo uso de diferentes operações mentais.

Entretanto, as práticas para o ensino da leitura na escola ainda estão em sua maioria atreladas ao mecanicismo e à obrigatoriedade, fazendo do aluno um mero receptor de informações.

A fim de tentar modificar esta realidade, a pesquisadora apresenta o resultado de uma parceria feita com a coordenadora de uma escola de Ensino Fundamental, para desenvolver uma proposta de formação continuada com os professores durante o horário de estudo coletivo (HEC), espaço institucionalizado para formação dos professores, onde foi proposta a leitura da obra *Ler e compreender: estratégias de*

leitura (SOUZA, et all, 2010). A partir dessa proposta, a pesquisadora buscou compreender qual a concepção e as estratégias de leitura utilizadas pela coordenadora e de que forma as professoras mediarão as leituras em suas salas de aula, valendo-se de seu próprio aprendizado sobre estas estratégias.

As estratégias de leitura utilizadas pela coordenadora foram: conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese, as quais fazem parte de uma abordagem metodológica com base nas teorias metacognitivas.

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 (BAUTUS, 2014, p. 3288).

Apesar disso, o que se observou foi que não houve um estudo sobre as teorias que embasam essas estratégias, nem discussões acerca de sua aplicabilidade ou não. As professoras passaram a incorporar o uso das mesmas em função das orientações da coordenadora, como meras técnicas, reproduzindo aquilo que lhes era transmitido.

Ainda que estivessem envolvidas no processo de transformação das práticas sobre o ensino de leitura, as professoras não se fizeram pertencentes do processo e não se assumiram como mediadoras dessas estratégias e de formação de leitores.

Problemas como o despreparo das equipes pedagógicas, uso de obras literárias com único fim pedagógico, redução aos livros didáticos e paradidáticos, pouco tempo dedicado às leituras e o não-uso da biblioteca como espaço de formação de leitores foram algumas causas identificadas pela autora.

Com base nos resultados deste trabalho, a autora conclui que para que haja uma mudança concreta nas práticas que envolvem o ensino de literatura e a formação de leitores faz-se necessária uma formação continuada voltada para as reflexões e estudos sobre as práticas já realizadas na escola, discussões acerca das novas e antigas metodologias, a fim de que as professoras participem do processo

de construção das estratégias e se percebam como mediadoras do processo de construção de saberes de seus alunos.

Para Campos (2014) a Literatura Infantil tem sido incluída nas rotinas escolares ao se tratar de um importante suporte no desenvolvimento das crianças, no que tange ao ensino de leitura, imaginação, fantasia, além de sua formação cultural através da arte literária.

A Literatura atrelada ao ensino permite o acesso da criança a diferentes lugares, outros tempos, sentimentos, valores, ideias e conceitos, os quais muitas vezes só são possíveis através das histórias.

Segundo Vygotsky apud Campos (2014) a imaginação e a fantasia são fundamentais para o desenvolvimento da criança, uma vez que suas experiências são definidas através da interação entre o mundo real e o fantasioso.

Oportunizar às crianças situações onde possam ouvir histórias ou narrá-las, onde possa conhecer a Literatura e interagir com ela, criar, imaginar, recontar, são situações de aprendizagem fundamentais nesse desenvolvimento, e cabe à escola proporcioná-los.

Cientes dessa importância, é preciso destacar que a preparação dessas atividades deve ser feita de maneira cuidadosa e articulada. Desde a escolha da narrativa, que deve respeitar a faixa etária dos ouvintes, até a entonação do narrador, a escolha pela narração com o livro ou pela narração livre, a leitura prévia que deve ser feita pelo narrador, envolvem o que a autora define como um trabalho de dimensão estética e cultural muito sério (CAMPOS, 2014, p. 1838).

No entanto, segundo Campos (2014), o que tem se observado nas escolas é a banalização do contar histórias, atrelando-o a um simples entretenimento, perdendo assim o seu verdadeiro sentido de formação cultural das crianças.

A criança tem no leitor adulto uma referência para sua formação. Não importa, portanto, a técnica a ser utilizada, desde que esta seja muito bem preparada pelo leitor. O ideal é que a criança tenha acesso a diferentes tipos de leitura, além de diferentes técnicas, permitindo assim que sua imaginação seja ampliada.

Outra consideração refere-se à troca de experiências que ocorre durante o momento de ouvir histórias, por isso é importante o professor (narrador) colocar-se junto com as crianças, pois o narrador que se sinta com as crianças para contar uma história,

“está se dispondo a uma interação que vai muito além do plano verbal” (GIRARDELLO, 2007 apud CAMPOS, 2014, p. 1839).

Também é importante que os professores organizem momentos onde as crianças sejam os narradores. Neste caso

É a criança tecendo suas histórias... Histórias que podem emergir de diferentes contextos: as que representam a vida cultural e social em que as crianças foram constituídas; histórias de sonhos; as que foram contadas pelos avós, pais, amigos, professores; as que as crianças viram nas páginas dos livros de Literatura Infantil, na tela da televisão; relatos pessoais; ou, simplesmente, as que imaginou e criou. Eis como a criança exercita “a própria autoridade de detentor de uma história para contar” (GIRARDELLO, 2007 apud CAMPOS, 2014, p. 1839).

A autora conclui que, neste contexto, é o professor o responsável pela ação educativa, que se realiza no espaço da escola, proporcionando experiências culturais onde a criança possa ampliar conceitos, ideias e relações, por meio da imaginação e da fantasia.

Articulando esses estudos às estratégias de leitura Machado e Silva (2014) iniciam o seu trabalho afirmando que o ato de ler diz respeito à decodificação das palavras e dos signos e à compreensão, onde se dá a inferência do leitor sobre o texto, a construção de sentidos e significados a partir de seus conhecimentos prévios em relação com aquilo que o texto lhe traz.

Apesar da importância da leitura para a vida em sociedade, dados mostram que os estudantes no Brasil chegam ao final da educação básica sem saber ler. Muitas vezes ao final do Ensino Médio essa deficiência ainda é presente, uma vez que apesar de saberem decodificar as palavras não compreendem as informações e os sentidos dos textos lidos.

Essa dificuldade pode ser explicada pela concepção de leitura e mesmo de ensinar a ler. Esta se define pela mediação do professor em eventos de leitura, proporcionando a compreensão, a interação do leitor com o texto, criando diferentes estratégias que ampliem a autonomia na leitura.

O foco desta pesquisa foi o ensino profissionalizante e os alunos que ingressam nesses cursos são oriundos dos mais diversos contextos escolares e das mais diversas gerações, as quais normalmente já fazem parte do mercado de trabalho e procuram se especializar.

Há ainda de se destacar os resultados apontados pelo Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), que afere os níveis de alfabetismo funcional da população brasileira entre 15 e 64 anos de idade. Conforme dados do Inaf (2009), apenas 38% dos que cursaram alguma série ou completaram o ensino médio atingem o nível pleno de alfabetismo. Os demais não revelam habilidades que permitem a compreensão de textos usuais da vida letrada (MACHADO; SILVA, 2014, p. 3359).

Diante do exposto, o desafio é ainda maior, uma vez que estes alunos vivenciaram a escolarização e com ela os estudos da língua, porém, não são plenamente alfabetizados. Por esse motivo as autoras expõem a necessidade de traçar um perfil leitor do grupo para a realização do trabalho.

[...] os estudantes escrevem pouco, de forma direta, em linguagem denotativa, com recorrentes expressões da oralidade. Muitos destacam o papel da escola como o lugar em que tiveram contato com os livros; do professor como mediador da leitura. Citam dificuldades financeiras sobre as quais viveram, a necessidade de se envolverem cedo no mundo do trabalho (MACHADO; SILVA, 2014, p. 3360).

Para a maioria desses alunos a leitura trata de algo instrumental, ligada às suas atividades diárias. Poucos são aqueles que percebem no ato de ler uma leitura de mundo.

A partir do entendimento de que o professor é o mediador no desenvolvimento da competência leitora, cabe a este proporcionar práticas de leitura que promovam o desenvolvimento das habilidades necessárias para esses leitores no que tange à reflexão e à autonomia.

Neste trabalho foram definidas estratégias que se voltavam para o diagnóstico, reconhecimento de dificuldades, discussões, leituras e releituras, escritas e reescritas, relatórios técnicos com o auxílio de professor da área, reflexões.

As autoras concluem que as práticas dialógicas se mostraram extremamente eficientes neste contexto e que promoveram reflexões importantes para o processo de aprendizagem do público em questão.

Rajewski e Merli (2014) tratam da formação de leitores por meio da prática da leitura, através da utilização de gêneros discursivos e recursos extralinguísticos durante esse processo.

Para tratar do aspecto leitura, a autora dialoga com Bakhtin, o qual

percebe a leitura inserida em um processo de comunicação que envolve, principalmente, a compreensão passiva e a responsiva. A primeira acontece no nível da replicação do discurso, do entendimento preliminar; a segunda é um julgamento e posicionamento do leitor em relação ao diálogo com outros enunciados (BAKHTIN, 1997 apud RAJEWSKI; MERLI, 2014, p. 826).

Existe um diálogo entre o autor, o texto e o leitor o qual permite a interpretação e entendimento por parte desse leitor, motivado por suas experiências anteriores, pelo conhecimento já adquirido. É este diálogo que atribui sentido ao texto. No entanto, há limites definidos para essa interpretação, e os mesmos se encontram demarcados dentro do próprio texto.

A linguagem expressa as relações existentes na sociedade, históricas e culturais, ao longo do tempo e em diferentes espaços, por isso, o conhecimento da língua engendra o conhecimento das atividades humanas.

Além do que determinam os documentos oficiais, como é o caso das Diretrizes Curriculares, onde o ensino da leitura é atrelado ao desenvolvimento de cidadãos críticos, existe a afirmação que a leitura e a escrita permitem a todos o direito de expressão, mostrando que hoje o ensino de leitura deve focar-se na “construção de compreensões distintas engendrando os horizontes de possibilidades humanas” (GERALDI, 2008 apud RAJEWSKI; MERLI, 2014, p. 827).

As autoras afirmam que uma das dificuldades enfrentadas pelos professores em sala de aula é a falta de compreensão ou da construção de sentidos pelos alunos a partir do que é lido.

A escrita, como uma linguagem para os olhos, é comparável à atividade de alguém que olha uma paisagem. Se a pessoa procura detalhar as cores, enumerar os elementos que a compõem, ela não olha mais a paisagem; a consideração de elementos isolados impede a visão da paisagem. [...] A visão da árvore encobre a visão da floresta (BARBOSA, 1991 apud RAJEWSKI; MERLI, 2014, p. 827).

Isso acontece na sala de aula quando o texto é fragmentado, descontextualizado e sem sentido para aqueles que o leem, sacrificando assim o prazer pela leitura.

A escola ao utilizar-se dos fragmentos trazidos pelos livros didáticos propõe apenas a decodificação ao invés de proporcionar a construção dos sentidos; propõe o olhar para as partes da paisagem, ao invés do olhar sobre a paisagem toda (RAJEWSKI; MERLI, 2014, p. 827).

Segundo Ziberman (1999), o professor também deve ser um leitor para que este consiga proporcionar experiências de leitura, deve ser um mediador proporcionando estratégias e a seleção de materiais adequados. É através de suas interferências que a criança poderá se emancipar enquanto leitora (ZIBERMAN 1999 apud RAJEWSKI; MERLI, 2014, p. 828).

A contextualização das leituras desde as primeiras experiências de leitura é fundamental para que elas se tornem significativas e para que o leitor possa estabelecer as relações com sua vida em sociedade. Desta forma, ensinar a ler é o mesmo que provocar o leitor a extrapolar os sentidos do que está escrito, buscando outros e novos significados.

Neste sentido, as autoras chegam à conclusão de que os gêneros discursivos promovem essa formação, à medida que apresentam riqueza e diversidade de leituras através do ensino contextualizado, e mais ainda, proporcionam o conhecimento necessário para situações das mais adversas presentes na vida em sociedade.

A experiência de Souza (2014) como professora das séries iniciais a levou a pesquisar como se dá a apropriação do ato de ler e a importância da contextualização desse aprendizado.

Através da linguagem, da palavra, se dá a comunicação humana e através desta, seu desenvolvimento. As crianças têm na escola o espaço de interação e de relações sendo estabelecidas de forma que fomentem ainda mais esse desenvolvimento.

Mediado pela palavra, o homem abstrai, generaliza, estabelece relações entre os objetos e suas ações, o que constitui o fenômeno do pensamento, forma superior de conduta mediadora das relações humanas entre si e com o meio, que no processo educativo atua no desenvolvimento das funções psicológicas superiores (SOUZA, 2014, p. 3082).

A autora nos apresenta em Bakhtin a palavra como coberta de significações e flexível para que seus conteúdos sejam modificados. Sua utilização em determinado conteúdo é o que define o sentido que esperamos dar para determinado contexto.

A partir do pressuposto Vygotskyano de que a linguagem liberta o pensamento do contexto imediato, permitindo ao aluno perceber os processos, relacioná-los e posteriormente realizar uma atividade de maneira consciente, a pesquisa foi realizada de maneira a demonstrar as atividades desenvolvidas para o ensino e aprendizagem que mais proporcionavam o desenvolvimento desses pensamentos.

As estratégias de compreensão leitora, aquelas que tratam do conhecimento prévio, conexão, inferência e visualização, foram utilizadas para provocar a motivação para a leitura.

Por meio das ações metacognitivas, o aluno é provocado a pensar sobre o que lê, como e para quê lê, promove a compreensão do texto lido e a apropriação de seu conteúdo. Isso significa ensinar a criança a pensar e transferir esse conhecimento para a prática da leitura como uma ferramenta psicológica e avançar (SOUZA, 2014, p. 3083).

A constituição de um planejamento que envolva atividades que proporcionem o uso dessas estratégias pelas crianças desde o Ensino Fundamental permite que elas desenvolvam a busca por soluções para atribuir sentido ao que está escrito nos textos, promovendo o aprendizado significativo.

Não só a escola é o local onde as principais interações ocorrem com a criança, mas o professor é o principal mediador desse fazer-pensar, uma vez que é dele o papel de estimular a capacidade do aluno de pensar.

Conclui-se, portanto que

Ao compreender os textos e conhecer o processo do pensar, bons leitores são formados e são também capazes de utilizar esses recursos em diferentes momentos e textos. O compromisso do professor é auxiliar a criança na percepção de como ela pensa antes, durante e depois da leitura, o que se constitui em uma necessidade no ensino das ações de leitura e na apropriação da ação de ler (SOUZA, 2014, p. 3084).

O trabalho de Leite e Souza (2014) pretende definir as estratégias utilizadas pelas crianças em fase de alfabetização com relação às histórias em quadrinhos.

As proposições utilizadas foram aquelas que afirmam que existe um processo interativo entre o leitor e o autor do texto, além de que o leitor deve ser capaz de criar estratégias para melhor compreender a leitura, de acordo com os gêneros textuais.

As autoras procuram então identificar quais as estratégias utilizadas pelos leitores para a leitura das histórias em quadrinhos a fim de mostrar a relevância dessas estratégias no desenvolvimento de habilidades de leitura.

A primeira estratégia realizada foi a síntese. Foi solicitado às crianças que escrevessem um resumo sobre uma HQ da Turma da Mônica exclusivamente imagética (não verbal), porém, poucas foram as crianças que tiveram um bom desempenho, mostrando que não houve entendimento do texto.

No segundo momento, foi solicitado às crianças fizessem uma inferência sobre a história, o que necessitava da formulação de hipóteses, e os resultados foram melhores, já que mais da metade da turma conseguiu levantar hipóteses corretas.

A interação com o texto começa a partir da antecipação e do levantamento de hipóteses, o que também tem relação com os conhecimentos prévios que trazemos para a história. Ou seja, para realizar a inferência as crianças precisariam fazer uso dessas estratégias até chegar a uma interpretação do quadrinho.

Segundo Solé (1998) os elementos que compõem uma história, como personagem, cenário, problema, etc., nos possibilitam prever o que acontecerá na mesma. E esse, é um processo que deve ser ensinado e aprendido (SOLÉ apud LEITE; SOUZA, 2014, p. 549).

Desta forma as autoras concluem que mesmo que as crianças não tivessem nenhum conhecimento prévio em relação à história, se elas atentassem aos detalhes da mesma, ou tivessem alguma familiaridade com o gênero HQ, conseguiriam inferir sobre a mesma.

A dificuldade de inferência sobre os quadrinhos também pode ser expressa pelo fato de que neste gênero a leitura acontece quadro a quadro, onde uma sequência temporal se dá. O trabalho cognitivo para essa leitura é maior, o que o faz ter maior dificuldade para construir o sentido do texto.

As autoras concluem que as habilidades de leitura em textos não verbais precisam ser desenvolvidas através de estratégias que favoreçam esse aprendizado,

a fim de que os alunos possam desenvolver estratégias de leitura próprias para esse gênero textual.

Teodoro e Souza (2014) falam da importância da Literatura Infantil para tratar de assuntos delicados que assombram o cotidiano de muitos pais e professores que por vezes não sabem ao certo como abordar esses temas com as crianças.

Ao tratar especificamente da morte, afirmam que através da literatura, é possível suavizar até mesmo os temas mais complexos e mostrá-los para a criança de forma poética, artística e fantasiosa.

É na Literatura Infantil que a criança encontra um mundo de possibilidades para além da palavra, a descoberta de conhecimentos novos e no seu próprio eu, mesmo que ainda não se saiba decifrar tais códigos. A leitura aguça um olhar mais atencioso para o mundo, um olhar crítico, criativo, observador e reflexivo de tudo que se vê ao redor, na sociedade e na vida, contribuindo assim, para também, o desenvolvimento da personalidade do/a pequeno/a leitor/a (TEODORO; SOUZA, 2014, p. 1743).

Aos professores cabe promover constantemente e de forma prazerosa a leitura, através de experiências que despertem na criança o gosto pela literatura.

Além disso, sabemos que o desenvolvimento da criança ocorre de maneira gradual e os incentivos são extremamente importantes tanto por parte da família como do professor. Neste sentido, a mediação e o diálogo sobre a morte devem ser inseridos de maneira delicada e com muito cuidado, a fim de auxiliar nesse desenvolvimento de concepções.

A literatura infantil tem sido identificada como um método poderoso para ajudar os mais novos a lidar com eventos traumáticos, como é o caso da morte de um ente querido. É, por isso, desejável que a criança tenha contato, especialmente pela mão do adulto-mediador, com livros em que as personagens infantis vivenciam a experiência da morte de múltiplas formas (MENDES, 2013 apud TEODORO; SOUZA, 2014, p. 1744).

Em um passado próximo, a morte era considerada tabu e muitas vezes, apesar de envolvidas nesta realidade, as crianças eram poupadas de conversas do tipo. Nos últimos anos, no entanto, escritores e ilustradores têm abordado a morte em seus livros de maneira a desmistificar o assunto e torná-lo menos traumático, abordando-o dentro do universo infantil.

Se a criança desde cedo participa francamente das conversas e das situações diversas enfrentadas na família ou na escola, ela desenvolve a compreensão e aprende a lidar com essas situações de maneira menos conflituosa.

O trabalho das autoras foi realizado na biblioteca da educação infantil de uma escola pública do município de Seropédica, no Rio de Janeiro e seu objetivo foi identificar os personagens que tratam do tema morte nos livros a fim de desenvolver um material de apoio pedagógico para os professores.

Dos 376 livros analisados, apenas 29 apresentam relação com o tema morte, e destes, enquanto uma grande maioria se relaciona com a cadeia alimentar, poucos tratam da morte como lembranças, tristeza e em apenas dois livros a morte é o tema central.

Por mais que cada pessoa tenha uma maneira de reagir à morte, as conversas e leituras a respeito do assunto devem ser realizadas durante todo o ano letivo, mesmo sem nenhum acontecimento do tipo.

As autoras concluem, portanto, que a escola tem o papel fundamental de proporcionar à criança mais este aprendizado, desconstruindo o tabu e auxiliando a criança a superar momentos de perda e dor e a literatura infantil se constitui como uma importante ferramenta neste trabalho.

O artigo de Ujiie (2014) busca mostrar a relação entre o ensino de ciências e o uso da literatura de forma a proporcionar um ensino interdisciplinar.

A autora explica que não existe diferença entre a literatura infantil e a destinada ao público adulto em sua essência, mas sim no leitor, em sua natureza. Ambas são arte e representações do homem e de seu mundo através das palavras. A literatura [...] tem dupla função artística e pedagógica, ensina mesmo que não tenha intencionalidade direta e entretém pela mística lúdica que dela emana e encanta (UJIE, 2014, p. 2653).

A linguagem literária possui significantes que são interpretadas dependendo de variantes como cultura, tempo e lugar.

Como sabemos a criança aprende de maneira mais significativa através do lúdico, da fantasia, daquilo que a toca e a literatura é permeada por essas características, por esse motivo, esta seria uma ferramenta tão importante.

Geraldi (1997) argumenta que, no espaço escolar, as obras de literatura não podem ser encaradas como apoio exclusivo da Língua

Portuguesa, com o que coadunamos, mas, ser compreendida como ponto de partida e chegada para as diversas disciplinas, áreas do conhecimento e linguagens enquanto forma de expressão abrangente, científica, literária, letrada, emocional, oral, escrita, matemática, artística, naturalística, corporal, musical, temporal, espacial, tecnológica, geográfica, histórica, dentre outras com linguagens (GERALDI, 1997 apud UJIIE, 2014, p. 2654).

A autora afirma que por mais que a Literatura possa ser utilizada como suporte das ações pedagógicas ela não pode ser pedagogizada, já que isso feriria a sua função principal que é estimular a criação e a individualidade.

Santos e Moraes (2013) destacam a importância da literatura infantil na reinvenção do mundo, tradução de saberes em conhecimento apoderado e o fazem tecendo proposições de atividades práticas, algo que sustenta também a nossa ideia de articulação do ensino de ciências e literatura infantil na construção de uma aprendizagem significativa e de natureza interdisciplinar (SANTOS; MORAES, 2013 apud UJIIE, 2014, p. 2654).

O ensino de ciências está diretamente ligado ao homem enquanto parte do universo e dos fenômenos que regem a natureza, e assim colabora para que este entenda o mundo e contribua para sua manutenção. Sendo assim, a curiosidade e a busca constante por informações faz parte deste aprendizado.

A criança, portanto, precisa desde cedo ter contato com esses fenômenos e experimentar, testar hipóteses, expor suas ideias, debater a fim de que a ciência comece a fazer parte de sua vida.

A literatura infantil alinhada ao ensino de ciências, de acordo com Linsingen (2008), é portadora de um conteúdo específico, que influencia a compreensão das crianças sobre os fenômenos da natureza, abordando-o de forma direta ou indireta e é agente auxiliar para alfabetização em múltipla escala, tendo assim uma natureza interdisciplinar (UJIIE, 2014, p. 2654).

A ciência e a tecnologia devem fazer parte da vida do homem desde a infância, para que este perceba a sua importância como parte da cultura, assim como a música, o teatro, a literatura, ou seja, deve estar disponível a todos.

Os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e as Diretrizes Curriculares apresentam o ensino de ciências com dimensionamento interdisciplinar e com enfoque construtivista e abordagem investigativa.

A educação científica e tecnológica é um direito de todos e a literatura infantil articulada ao ensino ciências como evidenciamos pode contribuir para o desenvolvimento intelectual das crianças, auxiliando a aprendizagem de outras áreas do conhecimento, sendo, portanto sua utilização indicada junto à ação educativa efetivada da Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental (UJIIE, 2014, p. 2655-2656).

A autora conclui que o uso da literatura na educação científica é fundamental para a criação de uma sociedade democrática, crítica e participativa, pois permite a investigação e construção de hipóteses e argumentos. Proporciona a interdisciplinaridade, a contextualização dos fatos e a participação das crianças nas descobertas. Desafia o ensino e a transformação das práticas pedagógicas.

Silva (2014) apresenta um estudo sobre estratégias de leitura para a melhoria do entendimento e compreensão do texto literário diferentemente de práticas tradicionais como leitura oral, questionários e avaliações com uso exclusivo do livro didático, realizado com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental.

No atual contexto da educação brasileira há falta de clareza sobre a literatura e a necessidade da sua escolarização, que geram atividades baseadas na interpretação de textos do livro didático feita com fragmentos de textos, debates, fichas de leitura e resumos, e com tais atividades espera-se que os alunos aprendam a ler (SILVA, 2014, p. 1680).

Segundo a autora, os livros literários estão disponíveis nas escolas, cabendo ao professor saber utilizá-los.

A leitura convencional que ocorre nas escolas é superficial e extrai apenas os elementos que não contribuem para a formação de um leitor. Ocorre desta forma, a leitura sem função social.

Quando a literatura infantil “provoca emoções, dá prazer ou diverte, ela é vista como arte, porém, ao assumir seu caráter transformador e direcionador, ela torna-se necessariamente formadora” (COELHO, 2000, p. 46). Isto não significa dizer que sua função seja apenas educativa no sentido do termo escolar, no entanto, quando a produção é literária, este equívoco deixa de ocorrer (SILVA, 2014, p. 1681).

Estratégias norte-americanas foram utilizadas para a leitura nas salas de aula do Brasil durante esta pesquisa.

As estratégias são compreendidas como tudo aquilo que se faz antes, durante e depois da leitura para auxiliar em sua compreensão.

Então, precisamos ensinar ao aluno como ativar as estratégias que estão ao seu alcance quando forem ler. Elas são denominadas de: conhecimento prévio, conexões, visualização, inferência, questões ao texto, sumarização e síntese (SILVA, 2014, p. 1681).

O planejamento foi feito de forma que as estratégias começavam de forma simples e se tornavam mais complexas ao longo do tempo. Desta forma, o trabalho começava a ser realizado de forma coletiva, com a sala toda, partindo para pequenos grupos ou duplas e depois individualmente.

O que se espera é que a criança observe o que o professor faz e transfira as mesmas práticas para a sua leitura, conectando as ideias e ampliando seus conhecimentos sobre a mesma (prática guiada).

A autora conclui que as estratégias de leitura promovem maior compreensão dos textos literários assim como de outros textos, além de promover o gosto pela leitura e a procura pelas crianças. A formação do leitor estratégico possibilita a melhora de desempenho inclusive em outras áreas do conhecimento. Espaços que trabalhem as estratégias de leitura devem ser garantidos nas escolas, fazendo parte do planejamento semanal.

Ainda neste sentido, a pesquisa de Vagula e Souza (2014) foi realizada junto aos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Presidente Prudente, onde foram analisadas as estratégias metacognitivas de leitura utilizadas para a formação dos leitores.

Através das estratégias de conexões, visualização, inferência, perguntas ao texto, sumarização, síntese e previsão, as atividades foram elaboradas. Os dados foram obtidos através de entrevistas com alunos e professores, observação e atividades diagnósticas.

o trabalho com leitura em sala de aula deve promover um encontro entre o leitor e o texto. Este encontro pressupõe um diálogo entre texto e leitor onde o leitor completa aquilo que foi proposto pelo autor e preenche os espaços que este deixou de forma proposital ou não (LAJOLO, 1988 apud VAGULA; SOUZA, 2014, p. 3320).

Dessa forma, as autoras apresentam Vygotsky, que afirma que o professor

como leitor mais experiente, pode servir tanto de exemplo a ser imitado pelo aluno quanto assumir o papel do outro que auxilia o leitor em processo de formação a dialogar com o texto e percorrer caminhos para compreensão da leitura que vão além daquilo que o aluno poderia realizar sozinho (VYGOTSKY, 1991 apud VAGULA; SOUZA, 2014, p. 3320).

O diagnóstico realizado mostrou que os alunos não procuravam entender o texto lido, não buscavam significados além de sua compreensão, não se esforçavam para ir além do que lhes era desconhecido, e recorriam constantemente à ajuda de outras pessoas para isso.

Através da estratégia de perguntas ao texto, onde os leitores são levados a considerar suas dúvidas e pensar a respeito de cada uma delas durante a leitura, diferentemente da leitura corrida, os alunos puderam estabelecer objetivos sobre a leitura e superar as dificuldades que encontravam anteriormente.

A partir das perguntas que eles mesmos elaboravam, surgiam respostas variadas que levavam em consideração seus conhecimentos prévios e as dicas que o próprio texto trazia, fazendo com que a resposta fosse construída de maneira muito próxima da real intencionalidade do autor.

Ao final do ano letivo, a pesquisa mostrou que a maioria dos alunos passou a adotar as estratégias levadas pela pesquisadora em suas leituras, entre elas, a mais utilizada é a de perguntas ao texto.

À medida que os alunos começaram a se utilizar das estratégias propostas pela pesquisadora, novas estratégias começaram a ser criadas e a leitura passou a ser mais compreensível, já que os conhecimentos que tinham sobre a leitura de textos também se ampliaram.

A partir disso as autoras concluem que tal metodologia contribui para a formação dos leitores, uma vez que tornam-se mais autônomos no processo de compreensão do texto, além disso, ao compartilharem suas ideias com os grupos também ajudam os colegas a ampliarem sua compreensão.

Perin (2014) apresenta parte dos resultados de sua dissertação de mestrado na qual buscou identificar e conhecer os espaços de leitura e como ocorre a mediação envolvendo textos literários dentro desses espaços.

Segundo a autora o mediador é aquele que se encontra entre o aluno, a escola e a biblioteca, proporcionando o acesso dele à leitura. Sendo assim, os

primeiros mediadores de leitura para a criança são seus pais, depois os professores na escola, assim como os bibliotecários.

É ele quem vai indicar os livros aos alunos oferecendo-lhes um repertório de títulos em que possam movimentar-se segundo suas preferências e interesses, sem barrá-los e sem impor seu gosto, mas, sobretudo oferecendo-lhes fruição no ato de ler. (BURLAMAQUE, 2006, apud PERIN, 2014, p. 978).

Ao bibliotecário cabe auxiliar o professor disponibilizando materiais e na elaboração de atividades de acordo com os projetos da escola e de acordo com o planejamento do professor.

O Canto da Leitura é uma estratégia positiva se utilizado corretamente, organizado de maneira a contribuir com o desenvolvimento dos alunos e seu gosto pela leitura.

Apesar de ser difundido pelos professores, a maioria deles não foi o responsável pela escolha e troca dos títulos que fazem parte deste espaço, sendo o bibliotecário incumbido desta tarefa, porém, sem nenhum vínculo com a turma ou o professor nesta escolha.

Se formar cidadãos implica na formação de leitores competentes “[...] capazes de perceber aspectos importantes como a amplitude do mundo que os cerca e a interconexão entre os diferentes saberes aos quais têm acesso e aos novos que se produzem, momento em que cada um e todos participam”(RÖSING, 2005, p.7) a escolha dos livros que compõem o Canto da Leitura deverá beneficiar a todos, contemplando os diferentes níveis de desenvolvimento, de forma a favorecer que interajam com esses materiais, apropriem-se deles e produzam novos conhecimentos (PERIN, 2014, p. 979).

Esses Cantos de Leitura devem contextualizar as práticas e as ações de forma que se voltem para a construção do conhecimento. Devem se tornar uma marca, algo que seja de interesse dos alunos de forma a se diferenciar das outras ações na sala de aula. Inclusive através de sua organização.

O acesso à leitura não pode ser controlado por normas e deveres, como visitas programadas à biblioteca em cronogramas determinados; o Canto da Leitura como estratégia auxiliar na formação de leitores fica condicionado ao investimento do professor (PERIN, 2014, p. 980).

No entanto, o que a autora aponta é que os Cantos de Leitura são utilizados na maioria das vezes como uma forma de ocupar os alunos durante períodos onde não há nada programado efetivamente, ou ainda, vinculam o espaço a atividades inadequadas.

Neste sentido, “o professor deve ser conhecedor consciente da força de sua mediação e proporcionar práticas leitoras múltiplas, em ambientes planejados, com ações criativas e estimulantes em um contexto integrado” (PERIN, 2014, p. 981).

A autora conclui que é preciso oferecer aos professores atualização de conhecimentos para que estes modifiquem suas práticas em sala de aula. Eles devem compreender a importância de sua mediação nos eventos de leitura e elaborar planejamentos que envolvam a participação de toda a comunidade escolar, integrando o Projeto Político Pedagógico a esse compromisso coletivo.

Corroborando com essas ideias, Moura e Paiva (2014) em seu trabalho apresentam a biblioteca escolar como um espaço importante onde acontecem as dinâmicas de leitura e onde o conhecimento se difunde.

Se de acordo com Freire (1997) a leitura de mundo, ou seja, a experiência que a criança traz consigo, precede a leitura dos signos constantes nas palavras, a importância dos espaços de formação nas escolas está em oferecer oportunidades para que o leitor que ali se desenvolve torne-se consciente e crítico (FREIRE, 1997 apud MOURA; PAIVA, 2012, p. 912).

Tal fato exige que olhemos para nossas escolas e observemos como estão as práticas pedagógicas voltadas para a linguagem literária além do espaço de nossa biblioteca, o acesso aos materiais e acervos específicos para cada faixa etária, pois para que uma criança possa constituir-se enquanto leitora, é preciso que tenha a oportunidade de conviver com livros e outros leitores, compartilhando constantes práticas de leitura (MOURA; PAIVA, 2012, p. 912).

As leituras, assim como a ida à biblioteca escolar deve fazer parte da rotina da turma e produz um movimento contínuo onde a história faz parte do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Uma das anotações das autoras realizada durante a pesquisa demonstra o quanto é rico permitir às crianças o acesso aos espaços da biblioteca desde a Educação Infantil:

Hoje pude presenciar o momento das crianças na biblioteca e, a maneira como elas puderam ficar nesse espaço me chamou muita atenção, em que elas não iam apenas “passar” por lá, mas sim ficar em meio a prateleira de livros e tapetes coloridos. As crianças podiam escolher os seus livros e lerem... mas algumas frases surgiam: ‘eu não sei ler’, ‘lê pra mim?!’... Eu li alguns livrinhos para algumas crianças, mas fiquei pensando na possibilidade de ampliação desse não saber ler, pensando que talvez a biblioteca seja um espaço riquíssimo para convidá-las a pensar que, mesmo sem saber reconhecer as letrinhas escritas, pode-se ler de outras formas, e, talvez isso vá fazendo sentido na leitura, na “gana” por querer ler, por querer entender uma história, de uma forma construída por eles e carregada de sentidos (Diário de Bordo dia 01/07/2013 apud MOURA; PAIVA, 2012, p. 913).

Apesar de ser uma prática já instituída na Educação Infantil, o empréstimo de livros foi realizado com o acompanhamento das pesquisadoras, que faziam intervenções auxiliando na escolha, na leitura e nos sentidos trazidos pelas crianças diante desta escolha. Os momentos de roda de conversa eram utilizados para trazer a tona os motivos das escolhas.

Uma das primeiras leituras que a criança realiza diz respeito às imagens do livro. Leitura que deve ser incentivada e valorizada pelo professor, já que é a partir dela que a criança estabelecerá uma relação com a leitura das palavras nos textos escritos.

Nos processos de aprendizado, o leitor se forma a partir de diferentes práticas em diferentes contextos e nesse sentido, a biblioteca é muito mais do que um local onde se conservam os livros, mas um espaço onde a leitura acontece no sentido mais amplo.

Pequenas ações dentro das bibliotecas podem constituir-se em ventos significativos na promoção da leitura. Bibliotecas e livros são memória e construção do mundo, faltando cogitar mais explicitamente sobre a leitura, elemento fundamental na ação com os acervos. (BECKER; GROSCHE, 2008 apud MOURA; PAIVA, 2012, p. 914).

A biblioteca na Educação Infantil é um espaço onde a criança participa de atividades recreativas como as artes, exposições, dramatizações, contação de histórias, brincando e se relacionando com os outros a fim de que possam ter experiências significativas de aprendizagem.

Assim, por meio da mediação do professor, a criança atribui significado às diferentes práticas de leitura, desenvolve gostos e preferências quanto a autores e gêneros, cria laços afetivos com livros e histórias e vai começando a ver a si mesma como uma leitora (MOURA; PAIVA, 2012, p. 914).

As autoras concluem que o uso da Biblioteca na Educação Infantil é de grande importância na formação de leitores, uma vez que possibilita sua interação e ação sobre este espaço repleto de conhecimentos e informações. Além disso, permite a exploração do livro e das diferentes formas de leitura e através da mediação do professor proporciona o desenvolvimento de alunos questionadores, críticos e reflexivos acerca de sua vida e do mundo em que vivem.

Na mesma linha, porém, também já relacionando os espaços às estratégias de leitura, Paiva, Teixeira e Montesino (2014) mostram os resultados de uma pesquisa realizada em uma escola de educação básica com um grupo de 19 crianças entre 4 e 5 anos de idade, o qual visava a formação de leitores através do gosto e da criação do hábito de ler além da observação da interação das crianças com as obras literárias oferecidas pelas práticas pedagógicas.

Apesar de ainda não estarem alfabetizadas, as autoras mostram que essa formação se faz extremamente importante já na Educação infantil, uma vez que é através deste espaço que é possível oferecer às crianças novos conhecimentos e ampliação de seu repertório por meio de atividades significativas e inovadoras.

[...] foram pensadas e desenvolvidas atividades definidas a priori, e também junto com as crianças, a saber, o contato delas com a biblioteca escolar, geração de acesso a materiais e acervos diversos relacionados à literatura, contação de histórias em sala de aula diariamente, desenvolvimento de habilidades para contar histórias utilizando recursos variados, uso da literatura para abordar temas específicos, resgate de histórias ouvidas pelas famílias na infância, convites a autores e ilustradores para roda de conversa com as crianças, escrita e ilustração de um livro da turma, visita à biblioteca municipal, cultivo de uma horta de feijão como desdobramento da história “João e o Pé de Feijão” (PAIVA; TEIXEIRA; MONTESINO, 2014, p. 2679).

Teóricos afirmam que a leitura e a escrita devem fazer parte da vida da criança desde muito cedo, e a Educação Infantil enfrenta o desafio de oferecer essas bases para a formação social da criança, já que é a partir desses conhecimentos que ela será capaz de se expressar e se comunicar.

Durante a realização do projeto foram percebidas constantemente nas crianças atitudes de leitura e escrita, quando procuravam ler figuras nos livros, contar histórias, escrever cartas, bilhetes e receitas, entre outros, em suas brincadeiras. Essas atitudes refletem as experiências que trazem de sua formação leitora com a família ou na escola.

Segundo as autoras, essa experiência com a leitura através de atividades prazerosas para a criança presentes em seu brincar, proporcionam o desenvolvimento de novas compreensões e habilidades (PAIVA; TEIXEIRA; MONTESINO, 2014, p. 2681).

Em Bolonha, pedagogos e educadores assumiram a importância do livro para a criança, destacando-o como um instrumento de conhecimento, que pode fomentar novos relacionamentos; como um objeto para ser explorado e que ajuda a criança na construção e invenção de novas histórias; e, como elemento de acesso da criança ao mundo da imaginação, por meio das aventuras emocionantes que se pode viver por meio deles (RIZZOLI, 2005 apud PAIVA; TEIXEIRA; MONTESINO, 2014, p. 2681).

Através do projeto as crianças tiveram acesso a tipos diversos de literatura, desde a infantil até a científica, o que possibilitou que cada uma delas se munisse dos livros que mais atraíam seu interesse. Isso só foi possível devido à mediação das pesquisadoras, que além de disponibilizarem materiais diferenciados para que as crianças manipulassem, instigaram e potencializaram a curiosidade latente em cada uma delas.

As autoras concluem que diante da movimentação observada pelas crianças durante a realização do projeto percebe-se uma formação leitora, à medida que elas manifestam o desejo de manusear e “ler” os livros colocados à sua disposição, mesmo antes de serem alfabetizadas. Esse desejo também se manifesta nas atividades de contação de histórias, nas brincadeiras e nas falas que se referem a leitura e escrita. Dessa forma, por mais que eles ainda não dominem os códigos da escrita, já se mostram completamente envolvidos com a linguagem.

2.2. – Os artigos do Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil da UNESP

Tamura (2015) fala das estratégias de leitura e apresenta uma alternativa metodológica para o ensino de língua inglesa para crianças da Educação Infantil, através do uso de literatura infantil e estratégias que permitem à criança desenvolver seus conhecimentos a respeito de uma segunda língua.

Através do uso do livro “Can we play?” escrito e ilustrado por Stephen Holmes, as estratégias utilizadas são o uso de conhecimentos prévios, a fixação por meio de música, brincadeira e jogo de role-play, todas se utilizando de partes da história.

A autora explica que “a leitura de uma narrativa ficcional em inglês, utilizando como estratégia a conexão, permite, portanto, à criança avançar em suas capacidades cognitivas e metacognitivas em torno do ato de ler” (TAMURA, 2015, p. 1604).

Para que a aprendizagem aconteça nesta faixa etária, o professor precisa se atentar para que sejam planejadas atividades com aspectos lúdicos onde a criança possa interagir e contribuir de maneira prazerosa, como jogos, brincadeiras, encenações, etc.

[...] a aprendizagem é significativa quando ela se ancora em um conhecimento prévio, caso não haja a relação do novo conceito adquirido com o conhecimento prévio, a tendência do cérebro é deixar o novo de lado, não se caracterizando a aprendizagem significativa (AUSUBEL, 2003 apud TAMURA, 2015, p. 1606).

Outro fator importante para a aprendizagem da criança é a contextualização dos temas a serem trabalhados. Neste caso, as palavras da língua estrangeira só serão assimiladas à medida que a criança conseguir estabelecer alguma relação com sua vida, com seus conhecimentos anteriores.

Desta forma, a criança constrói uma conexão entre seus conhecimentos prévios e os ressignifica, conforme a experiência atual com a palavra desconhecida, elaborando então novos conceitos.

É através das estratégias de leitura que essa compreensão ocorrerá. Sendo necessário, como uma das estratégias, antes de iniciar a leitura, interagir com os alunos, através de perguntas que agucem suas curiosidades e que os levem a fazer conexões com seus conhecimentos prévios (TAMURA, 2015, p. 1606).

Ou seja, “questionar é a estratégia que lança os leitores adiante. Quando os leitores têm perguntas, são menos capazes de abandonar o texto” (HARVEY, GOUDVIS, 2008 apud TAMURA, 2015, p. 1607).

A escola é o espaço onde se dá esta interação e o aprendizado, sendo que ambos antecedem o desenvolvimento da criança.

As crianças relacionam o tempo todo aquilo que vivenciam. Ao contar uma história, ela se lembrará de tudo aquilo que pode ter algum tipo de relação com a mesma. No momento em que aprendem a fazer as conexões, as fazem o tempo todo expandindo seu universo.

As crianças percorrerão desde o espaço mais próximo, que é o lar, até chegar a assuntos globais, muitas vezes distantes de sua realidade. As conexões feitas pelos alunos quando são instigados a pensar nos mais variados questionamentos, aumenta o entendimento fazendo com que o pensamento não fique alheio ao tema do texto (TAMURA, 2015, p. 1613).

Por fim, Tamura (2015) conclui que a leitura de histórias em outras línguas, constituem-se em desafios que promovem o desenvolvimento das crianças que concretizam os conhecimentos através das estratégias como a conexão, ou o conhecimento prévio. O professor deve por esse motivo possibilitar espaços onde a criança possa interagir e se comunicar por meio de outras línguas, de forma que tenha acesso a conhecimentos avançados e inclusive, outras culturas.

Tratando ainda dos anos iniciais da educação Infantil, o artigo de Pedersen e Tortella (2015), trata das concepções que permeiam a compreensão da leitura pelas crianças e das estratégias que podem favorecer a formação de leitores autônomos, que além da simples leitura, sejam capazes de atuar sobre o texto lido e absorver aquilo que ele traz de melhor, através de um processo de troca, onde ocorre também a transformação dos pensamentos do próprio leitor.

As autoras afirmam que em nosso país, em função dos acontecimentos políticos dos últimos 50 anos, a Literatura Infantil surge timidamente e sob essa influência, ela admite um caráter condutivo e moralizante. Por esse motivo, muitas crianças perderam o prazer pela leitura, já que por muito tempo ela foi utilizada apenas para a transmissão de conteúdos.

Apesar da evolução dos últimos anos e dos investimentos do governo para a mudança desse quadro, através por exemplo, do Programa Nacional da Biblioteca

Escolar (PNBE), que envia livros de literatura para as escolas de todo o país, ainda existe uma defasagem muito grande nos níveis de compreensão leitora evidenciada pelas avaliações nacionais.

Quando a literatura é aproveitada de forma a despertar o interesse do aluno para a leitura, muitos ganhos podem ser constatados:

o aluno que lê mais, entende melhor o que lê, capacitando-o a refletir sobre o que lê; o aluno que lê mais, escreve melhor pelos mesmos motivos; o aluno que lê e escreve melhor, tem mais recursos para entender todas as disciplinas; o aluno que se comunica melhor, tem mais recursos para se relacionar com outras pessoas; e o aluno que lê literatura, amplia todos os seus sentidos, exercita a criatividade, a flexibilidade, entra em contato com outras culturas, outras formas de pensar, aprende o mais importante no processo de escolarização: fazer perguntas mesmo que nem todas tenham – uma única – resposta (PEDERSEN; TORTELLA, 2015, p. 1618).

A Literatura Infantil, tão importante quanto qualquer outra literatura, faz com que a criança participe de processos de socialização desde muito pequena e a busca por estratégias que favoreçam essas leituras não diz respeito apenas ao decifrar dos códigos ou letras, mas à apropriação da leitura pela criança, sua melhor compreensão e o seu desenvolvimento intelectual e social.

A leitura consciente e transformadora pode inclusive ser uma importante ferramenta de modificação das realidades sociais, já que a partir do movimento crítico do pensar, as pessoas são levadas a lutar por seus desejos e expectativas.

A proposta apresentada pelas autoras muda o ponto de vista do professor, que deve observar como as crianças aprendem e não como ele ensina. A criança deve se sentir pertencente do espaço em que atua, assim como das ações pedagógicas propostas em sala de aula.

Além disso, propõem que as crianças sejam ouvidas por meio da leitura, pois, é através desses momentos que a criança exercita a exposição de seus pensamentos e de suas emoções, comunicando-os.

Com base na Teoria Social Cognitiva, as autoras afirmam que é por meio dessas interações onde a criança participa ativamente que ela se torna agente, ou seja, se torna autônoma para interferir na sua própria vida (BANDURA, 2008 apud PEDERSEN; TORTELLA, 2015, p. 1621).

Acerca das estratégias de leitura que proporcionem interação, elas declaram

O brincar na escola é fundamental, não só para os pequenos, mas para todas as pessoas, independentemente de idade cronológica, que é uma das regras e definição que criamos – e nunca mais nos perguntamos se adulto não brinca, ou se adulto não deveria brincar. A contação de histórias e a literatura são lúdicas, mágicas, uma experiência dos sentidos, um exercício do pensar (PEDERSEN; TORTELLA, 2015, p. 1622).

A escolha das obras também deve respeitar as diferenças entre os alunos, sendo que a variedade de gêneros e de dificuldade será definida pelas preferências de cada um deles.

No entanto, os desafios devem estar sempre presentes, de forma a construir as competências leitoras necessárias para que o grau de dificuldade não desmotive as crianças, mas ao contrário, instigue seu esforço e participação.

Basicamente a escola ensina a ler e não propõe tarefas para que os alunos pratiquem essa competência. Ainda não se acredita completamente na ideia de que isso deve ser feito não apenas no início da escolarização, mas num processo contínuo, para que eles deem conta dos textos imprescindíveis para realizar as novas exigências que vão surgindo ao longo do tempo. Considera-se que a leitura é uma habilidade que, uma vez adquirida pelos alunos, pode ser aplicada sem problemas a múltiplos textos. Muitas pesquisas, porém, mostram que isso não é verdade (SOLÉ, 2010 apud PEDERSEN; TORTELLA, 2015, p. 1623).

A partir desses desafios, os alunos desenvolvem estratégias que facilitam sua compreensão, adaptando-se diante das dificuldades, através de um processo metacognitivo.

A pesquisa apresenta uma estratégia utilizada em escolas dos Estados Unidos denominada *Close Reading*, a qual foi traduzida pelas autoras para “leitura meticulosa”, por implicar na realização de alguns objetivos:

- a) Ler meticulosamente para determinar o que o texto diz explicitamente e fazer inferências lógicas dele; b) Identificar evidências para amparar as conclusões oriundas do texto; c) Ler e compreender de forma independente e proficiente (PEDERSEN; TORTELLA, 2015, p. 1625).

Na leitura meticulosa deve existir uma profunda investigação sobre o texto, questionamentos que desafiem os leitores, análise dos aspectos da linguagem e a busca por seus significados mais profundos, ou seja, “em uma leitura meticulosa,

delicadamente desnudamos o texto ao retirar camada por camada de sua significância” (PEDERSEN; TORTELLA, 2015, p. 1625).

Por fim, as autoras não apresentam conclusões, mas reflexões acerca das estratégias que promovem a autorregulação da leitura por parte do aluno, permitindo que ele faça uso de literaturas de qualidade que potencialmente modifiquem sua vida, através do pensar e do agir sobre ela.

Sob esses aspectos, Quadros (2015) apresenta uma experiência realizada junto à crianças entre 3 e 5 anos de idade de escolas públicas paulistas, em especial, as crianças da unidade do Centro de Convivência Infantil da Unesp de Presidente Prudente. O objetivo do trabalho era apresentar quatro versões do conto de fadas Chapeuzinho Vermelho para as crianças e analisar as conexões e as inferências que as crianças realizavam sobre a história para que ocorresse sua compreensão.

Para isso, a autora pontua as questões que permeiam a leitura de literatura na escola, que apesar de sua importância constatada, ainda é repleta de contradições.

As discussões neste sentido aumentam a cada dia nas escolas e nas universidades, que buscam formar adequadamente o professor para que este possa atuar tendo a literatura como uma ferramenta muito eficaz no processo de desenvolvimento das crianças.

Apesar das mudanças que já se fazem presentes no cotidiano escolar, através dos programas de incentivo à aquisição e distribuição de obras literárias, bem como do interesse do comércio editorial, ainda existem muitas escolas e educadores que se utilizam da leitura de literatura de forma pedagogizante, onde o texto apresenta caráter didático.

A abordagem norte-americana que trata das estratégias metacognitivas de leitura foi utilizada para verificar as conexões estabelecidas pelas crianças com o texto, assim como a utilização de seus conhecimentos prévios.

Esta formação leitora se dá mesmo nas crianças mais pequenas, que em meio ao grande número de informações que recebem desde o seu nascimento, guardam pequenos fragmentos imagéticos que permanecem em sua memória e são ativados quando entram em contato com a história.

A primeira versão apresentada para as crianças têm um caráter contemporâneo e situações de humor que as surpreenderam, fazendo com que elas

se questionassem sobre a veracidade da história e suas relações com o conto original.

Para confrontar as duas versões, as crianças precisavam se voltar para os seus conhecimentos prévios sobre o conto original e a partir disso, realizavam as inferências, as quais evidenciavam a diferença entre os personagens e detalhes das histórias. Neste ponto, a autora salienta a importância do personagem na narrativa, através do qual criamos um vínculo com a história, afetivo e intelectual, o que nos permite estabelecer relações ou fazer inferências (QUADROS, 2015, p. 1810).

Na segunda versão, a estratégia utilizada foi de visualização, ou seja, foram apresentadas as obras “Caperujita Roja” e “Na floresta”, que tratam de “versões modernas de contos populares e trabalham abundantemente com a imagem e os recursos da utilização de cores” (QUADROS, 2015, p. 1811).

A autora explica

trazemos Giroto & Souza (2010) quando esclarecem que visualizar com livros de imagem a fim de completar informações ausentes exige do leitor aprender a utilização de pistas reveladas nas ilustrações e as combinar com as imagens mentais criadas para produzir significados (QUADROS, 2015, p. 1811).

Isso não significa que a criança não se utilize de outras estratégias para realizar a leitura, porém, a visualização das imagens neste caso é a que predomina.

Registre-se que nesta ocasião, diante das imagens ampliadas digitalmente na parede da sala, as crianças seguiram a ordem das páginas e começaram a narrativa pela expressão “Era uma vez...” que caracteriza as narrativas ficcionais infantis. Meninos e meninas contaram a história da menina da capa vermelha que se perde na floresta e é engolida pelo lobo, em conjunto, de forma interativa, pois uns completavam, retocavam, acrescentavam detalhes à história ‘inicial’ de forma coerente, abordando os aspectos principais do enredo. No decorrer da narrativa coletiva, identificaram os personagens principais, onde ele vivia e com quem, sua situação inicial, o que ele fazia, o que aconteceu de diferente na vida desse personagem, qual a solução para seu problema e o desfecho final (QUADROS, 2015, p. 1811).

Foi possível perceber que as crianças conseguiram estabelecer relações importantes entre as imagens e seus conhecimentos a respeito da história, sem perder as características que diferenciavam o conto original da versão contada em imagens.

A autora conclui, portanto, que a compreensão dos textos pelas crianças pequenas se dá com mais eficiência mediante o uso de estratégias relacionadas ao lúdico e que possibilitar as suas escolhas para o trabalho após a leitura de fruição foi o fator decisivo para que as crianças considerassem a atividade significativa.

Também conclui que, mesmo as crianças que ainda não estão alfabetizadas já apresentam um repertório de conhecimentos prévios que lhes permite optar por diferentes estratégias de leitura, estabelecer conexões e realizar inferências sobre as obras através da mediação do adulto.

Também abordando o contexto da Educação Infantil, Akuri et al. (2015) apresentam um trabalho baseado na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural que percebe a leitura como uma atividade fundamental para o desenvolvimento humano, no que tange a questões intelectuais e sociais.

Consideram que o ato de ler faz parte de um aprendizado e pode ser estimulado através de práticas significativas de leitura que permitam à criança ter o acesso a materiais de qualidade, onde o professor é seu mediador.

Sendo assim, a proposta que trazem aponta para o desenvolvimento de atividades de leitura que se utilizam das estratégias de inferência e visualização, embasadas nas estratégias metacognitivas de leitura.

Segundo a Teoria Histórico-Cultural, o homem se torna humano a partir de suas relações sociais e culturais com outros homens. Nesse processo de desenvolvimento e apropriação da cultura, ele aprende, e esse aprendizado vai não só influenciar, mas guiar toda a sua vida.

Como sendo um processo contínuo, que se estende de geração em geração, também depende da mediação do outro. Assim, o papel do educador se destaca nesse processo, já que é ele o responsável pela seleção dos conteúdos e das estratégias de aprendizado.

Desta forma, o trabalho intencionalmente planejado, executado e avaliado pelo professor na perspectiva de uma educação voltada ao desenvolvimento das máximas possibilidades humanas, além de criar na criança necessidades humanizadoras - de conhecer, criar, comunicar, se expressar, aprender -, possibilita, por meio de sua atividade significativa, avanços no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, tais como a memória, a atenção e concentração voluntárias, o controle da vontade, a linguagem, dentre outras, entendendo que, de forma espontânea, esses avanços não ocorreriam (AKURI et al., 2015, p. 2420).

Ao priorizar o significado social da leitura e oferecer às crianças um motivo real para lerem e escreverem - em detrimento da priorização do domínio da técnica - as atividades passam a ser mais significativas, assim como o aprendizado, instigando a curiosidade e motivando o aprendizado da técnica.

Para realização das atividades as autoras escolheram o livro “Ida e Volta”, de Juarez Machado, que teve sua 11ª edição publicada no ano de 2013, por apresentar a riqueza da linguagem não-verbal, através do uso de imagens, além de permitir amplamente a interação dos leitores com a história.

As atividades eram desenvolvidas com crianças da Educação Infantil, com faixa etária de cinco anos, propiciando estratégias metacognitivas bastante próximas, a inferência e a visualização.

A partir do momento que o leitor visualiza as imagens, já começa a inferir sobre elas, buscando estabelecer as relações entre seus conhecimentos prévios e aquilo que a história lhe apresenta a fim de lhe atribuir sentido, constituindo assim o ato de ler.

O professor deve favorecer este processo, construindo um ambiente agradável e repleto de estímulos que agucem a curiosidade da criança, envolvendo-a no clima da história antecipadamente. Também pode estimular que falem sobre suas expectativas e comecem a levantar hipóteses sobre o que acontecerá.

A primeira atividade é realizada durante a leitura e permite à criança antecipar os acontecimentos da história através de desenhos. Na continuação da história, os alunos poderão comparar suas versões com as do autor.

A segunda atividade propõe para que as crianças tentem imaginar como é o personagem e o desenhem, na tentativa de descobrir se é homem ou mulher, se é criança ou adulto e quais as suas características.

Por fim, a terceira atividade implica em fazer uma retomada dos acontecimentos da história, onde o professor age como escriba e anota as palavras que as crianças dizem a partir das imagens do livro que lhes são apresentadas.

Diante desse trabalho, as autoras concluem que o protagonismo das crianças nas atividades se faz extremamente necessário para que elas de fato se apropriem de elementos históricos e culturais presentes na literatura.

Atividades que possibilitem o desenvolvimento cultural das crianças devem fazer parte do ensino do ato de ler e devem estar constantemente presentes para que

estas construam uma identidade com os textos literários, além de uma atitude leitora.

O artigo de Andrade (2015) também trata da formação literária de crianças da Educação Infantil, com idades entre quatro e cinco anos, por meio das estratégias metacognitivas de leitura, estratégias estas que possibilitam o desenvolvimento humano da criança, em seus aspectos históricos e culturais.

A autora afirma que, além de inserir a criança na cultura escrita, as atividades literárias favorecem a constituição da criança enquanto autora. Por esse motivo, procura evidenciar de que forma as atividades com Literatura podem favorecer o aumento das capacidades humanas como a imaginação, a atenção e a memória por meio das estratégias de leitura (ANDRADE, 2015, p. 2545).

Andrade (2015, p. 2546) apresenta as estratégias que serão utilizadas, sendo elas “conexões texto-texto, texto-leitor e texto-mundo; a visualização e a inferência, além dos momentos, após a leitura, de sumarização e síntese”, as quais aponta que são utilizadas mesmo pelos leitores mais experientes, a fim de que o texto lido seja melhor compreendido e assimilado.

Para o estudo apresentado, a estratégia adotada foi a de inferência, ou seja

é o momento de antecipação do texto, ou seja, o(a) leitor(a) pode tentar inferir o que vai acontecer na história, sobre o que o(a) autor(a) vai tratar no texto. Essa estratégia é fundamental para a formação de leitores(as) autônomos(as) e pode contribuir no processo de desenvolvimento da autoria, e o momento chamado de “antes da leitura”, em que essas antecipações podem ajudar a selecionar o que se vai ler ou, futuramente, o que se pretende escrever por exemplo. É possível, também, inferir durante a leitura, quando se tenta adivinhar o que vai acontecer com os(as) personagens, qual será o próximo acontecimento, quem vai aparecer na história, etc. (ANDRADE, 2015, p. 2547).

Considerando ainda os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, a criança leitora se desenvolve diante de sua ação conjunta com o mediador, neste caso o professor de Educação Infantil. Por esse motivo, tem-se então a importância do papel do professor como mediador, que deve estar atento para que as atividades literárias não sejam antecipações da escolarização.

Antes mesmo da criança ingressar na escola, ela já adquire um repertório de conhecimentos e habilidades, os quais serão possivelmente facilitadores no processo de aquisição da leitura e da escrita, porém, as atividades que envolvem o

uso de estratégias de leitura poderão ampliar sua compreensão sobre a linguagem verbal e não-verbal, já que promovem sua atitude leitora, sua ação sobre e sua relação com a história.

A escolha dos títulos mais adequados para cada turma e faixa etária, além da organização e planejamento do professor das atividades que serão desenvolvidas, do ambiente que favoreça a atenção e envolvimento das crianças no clima da história, assim como a escolha dos recursos mais atrativos, são fatores fundamentais para que a atividade se torne significativa.

Assim sendo,

Toda organização do trabalho, intencionalmente planejado, com atividades literárias, poderá possibilitar o desenvolvimento de capacidades humanas nas crianças, como a memória, a atenção, a imaginação e a atividade criadora (ANDRADE, 2015, p. 2551).

A atividade de inferência proposta faz-se sobre o livro “Quando isto vira aquilo”, de Guto Lins, publicado no ano de 2008, a fim de demonstrar as possibilidades decorrentes dos livros imagéticos.

A estratégia dita inferência exige atenção especial tanto para as expressões verbais, quanto às visuais, pois só mediante a sua mobilização o leitor pode supor, predizer, levantar hipóteses do que virá na sequência cronológica dos fatos da narrativa verbal e/ou visual, já a partir da capa de uma obra (as quais podem complementar-se, ou então contradizer-se, ou, ainda, redundarem-se; articulações fundamentais entre linguagem verbal e imagética a serem apreendidas pelas crianças). Descortina-se também, à criança leitora, a razão pela qual o autor e/ou ilustrador organizaram suas representações estético-literárias em determinada direção, sob tal espectro e prisma, vislumbrando especificamente uma vertente da técnica poética; das artes plásticas. Desse modo, ao falar em inferências, remetemo-nos a ler nas entrelinhas (ANDRADE, 2015, p. 2555).

As crianças, devido à sua curiosidade e espontaneidade, realizam as inferências sobre a história com muita facilidade, basta para isso que sejam estimuladas da maneira adequada.

Desta maneira, a autora conclui que as atividades literárias que considerem a criança como um ser humano em desenvolvimento, o qual necessita de diferentes níveis de interações com o mundo em que vive, serão aquelas em que o processo de escolarização não será antecipado, e serão desenvolvidas com vistas a promover

o uso de estratégias de leitura pela criança, atendendo suas necessidades e promovendo significados.

Pignataro e Vieira (2015) apresentam uma reflexão sobre a importância da leitura colaborativa de contos com base em alguns aspectos que se fazem fundamentais, sendo eles a leitura de contos desde os anos iniciais, a preparação da leitura pelo professor e o planejamento da leitura com base nas estratégias de leitura que os alunos deverão desenvolver.

No entanto, apesar de todos os estudos que dizem respeito à importância desse trabalho na escola, uma das maiores dificuldades que se apresenta é o fato de existirem muitos professores que também não são leitores.

A fim de mudar um pouco este quadro, a proposta que as autoras trazem é de uma formação continuada através dos ATPCs (Atividade do Trabalho Pedagógico Coletivo), onde o mediador é o coordenador pedagógico e apresenta possibilidades de estudos de literatura, neste caso contos, junto aos professores.

As leituras que devem ser apresentadas são aquelas menos conhecidas, que se mostram desafiadoras, provocando assim o interesse dos leitores, sendo eles alunos ou professores.

Infelizmente, o que acontece muitas vezes é o contrário disso

na maioria das escolas os professores sempre trabalham com os contos mais conhecidos como Chapeuzinho Vermelho, Rapunzel, Branca de Neve, entre outros, e infelizmente, como existem versões bem reduzidas desses contos tanto no aspecto discursivo como no aspecto linguístico, os alunos passam anos na escola tendo acesso a textos restritos que não contribuem para o seu repertório literário (PIGNATARO; VIEIRA, 2015, p. 90).

Além dos textos simplificados, não existe o aprofundamento do estudo sobre o texto, a busca por mensagens e informações implícitas que podem possibilitar a correspondência por parte dos alunos com outras situações presentes em sua vida, uma análise que só é possível mediante a reflexão e a crítica.

A mudança de atitudes formativas não acontece sem uma motivação e muito menos rapidamente. Por isso a formação continuada em serviço se faz tão necessária nas escolas, uma vez que proporciona aos professores o entendimento necessário das práticas e estratégias de leitura, por consequência, modificando sua postura em sala de aula.

Partilhando da ideia de Smith (1999) e Solé (1998), acredita-se que a solução para o problema de formação de leitores, dentro da escola, não está na propagação de novas práticas de ensino que, muitas vezes, estão aquém da realidade da sala de aula e da escola, mas na mudança da concepção que o professor tem sobre a leitura e que está na base de sua ação pedagógica e o orienta. Para tal, o professor precisa envolver-se com a leitura enquanto objeto de conhecimento, compreendendo a sua natureza, os processos cognitivos nela envolvidos e o modo como a criança aprende, o que por sua vez, exige formação e acompanhamento assistido dentro da escola, onde o educador tem que ser auxiliado no processo de aproximação e exploração deste objeto, no caso a leitura compartilhada de contos (PIGNATARO; VIEIRA, 2015, p. 93).

Conclui-se desta forma que o ensino de leitura deve acontecer de forma que o aluno possa construir suas próprias estratégias para melhor compreender o texto lido, deve conduzi-lo ao aprendizado de maneira que este se torne significativo. O professor, por sua vez, deve orientar a criança, a partir de suas próprias atitudes leitoras. Ou seja, para que ocorra uma mudança nas práticas sobre o ensino da leitura, faz-se necessário antes de tudo uma mudança nas concepções e postura do professor.

Silva (2015) apresenta em sua pesquisa o projeto realizado em escolas do Ensino Fundamental e Médio no vale do Urucuia com relação às obras do escritor João Guimarães Rosa, o qual apesar de ser uma figura importante na região, não tinha suas obras utilizadas nas escolas.

A proposta do projeto era a leitura dialógica dos textos de Guimarães Rosa e o reconhecimento da população em suas obras, já que o autor se inspirou diversas vezes nesta região para criar seus personagens.

Através de cirandas de leitura, onde todos tinham possibilidade de fala e de participação, os textos eram lidos e depois ressignificados ou recriados.

[...] denominamos de cirandas as estratégias de leitura desenvolvidas em forma de rodas de leitura. Optamos por essa palavra uma vez que, além de ela reportar para algo que se movimenta, implica o sentido de que todos, no processo de leitura, têm voz (SILVA, 2015, p. 1261).

A metodologia interacionista ou dialógica foi escolhida por proporcionar a atuação dos leitores sobre o texto, sua construção de ideias, previsões, modificações a fim de que estes se sintam presentes na leitura assim como a leitura neles.

A leitura é processo, articulação de conhecimento, interação entre a experiência do leitor e o texto; um atua no outro simultaneamente para a criação dos sentidos. Tal processo gera uma abertura na forma de pensar. Inicialmente, a leitura é pontual, mas amplia-se à medida que se compreendem as ideias com as quais se dialoga e se cria o efeito estético num processo dinâmico, contínuo e inacabado na perspectiva de Bakhtin, devido à propriedade de poder ampliar o pensamento (BAKHTIN, 1996 apud SILVA, 2015, p. 1263).

Ao ler, o leitor mergulha no texto e a partir de suas percepções movimenta-se entre as lacunas que o autor constrói conscientemente ou não, modificando-os à medida que suas experiências pessoais interferem na leitura.

No entanto, quando o leitor não tem experiências de leitura, ele precisa de um mediador que o mostre de que formas pode atuar sobre os textos, de que forma pode ressignificá-los. As estratégias de leitura aproximam o leitor do texto, possibilitando que ele faça uso de sua imaginação.

Por esses motivos a autora salienta a importância do leitor saber o motivo da leitura, a fim de fazer uso das estratégias adequadas de leitura e elaborar ações metacognitivas.

Além disso

Acredita-se, assim tal qual Bakhtin e Freire, que o homem, ser inacabado, constitui-se de mudanças e, a partir delas, aprende e dá sentido à vida, a si mesmo, ao mundo, num processo de transformações graduais. Assim, a promoção da leitura do texto literário converge para que se atinjam inúmeros objetivos, muitos deles indescritíveis, devido à subjetividade da leitura e dos modos de subjetivação que o texto exerce em cada leitor específico (SILVA, 2015, p. 1266).

Neste projeto, as leituras sejam elas orais, compartilhadas, silenciosas se alternam uma vez que dentro dos momentos de leitura compartilhada e leitura oral se permite aos que ouvem a reflexão e o refinamento daquilo que ele está ouvindo.

Propõe-se, para o momento dialógico por excelência, estratégias argumentativas centradas na superfície verbal dos textos – as quais podem ser realizadas oralmente ou na forma escrita – para que o participante, ao ser questionado, tenha condições de, pela estrutura das palavras, pela organização sintática das frases, das escolhas lexicais, da sequência narrativa, reconhecer e comprovar os efeitos de sentidos constituídos em sua consciência. Na perspectiva de Bakhtin (2003), para compreender o conteúdo, não se pode descartar as formas pelas quais as ideias são expostas (SILVA, 2015, p. 1268-1269).

Dentro desse contexto, cabe ao mediador ter uma posição ativa de leitor, ele deve ensinar pelo seu exemplo, deve ler junto. Dentro desse aprendizado que é processual, se faz primordial a presença de um professor leitor.

Através deste diálogo constante presente nas cirandas, o qual só se dá pela interferência do mediador, o leitor aprende a pensar sobre o texto, negar ideias e confirmá-las, justificar suas escolhas, elaborar perguntas sobre o texto para responder às suas próprias incertezas, aprende a elaborar o raciocínio ideal para fazer inferências sobre o texto.

Após os diálogos, os alunos são conduzidos a recriar os textos lidos. A escrita consolida os aprendizados e torna o aluno o recriador da obra literária. Sendo assim, todos os processos de leitura devem levar o leitor à necessidade de escrever (SILVA, 2015, p. 1271).

A mesma autora considera,

Assim sendo, o objetivo de todas as etapas da dinâmica das cirandas dialógicas é o envolvimento do leitor com o texto literário, desde a produção até o consumo em forma de leitura, num processo inverso, da leitura até a produção (SILVA, 2015, p. 1272).

Por fim a autora conclui que esse tipo de experiência de leitura pode ter sucesso à medida que mostra o quanto obras aparentemente difíceis de se interpretar podem ser mais acessíveis aos alunos por meio da leitura dialógica. Para que isso ocorra, o professor deve agir como mediador das estratégias a serem utilizadas para a leitura, aproximando os leitores da obra. Assim sendo, os alunos se tornam ativos no processo de aprendizado e se percebem nas obras como recriadores daquilo que leram.

O artigo de Sabatine e Gonçalves (2015) trata da demonstração da eficácia da utilização de estratégias de leitura em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede pública estadual.

As autoras afirmam que a partir das estratégias de leitura trazidas por Girotto e Souza (2010) sejam elas o uso de conexões, inferências, visualizações, sumarizações e sínteses sobre os textos escolhidos, os alunos demonstraram maior facilidade de interpretação e compreensão dos textos trabalhados, uma vez que estas estratégias permitem a interação entre o leitor e o texto.

Sendo a leitura considerada uma forma de interação com o mundo, uma maneira de conhecermos outras culturas, povos e lugares e de nos tornarmos mais críticos e participativos em nossa sociedade, Sabatine e Gonçalves (2015) afirmam que desde a Educação Infantil se faz necessário o despertar pelo prazer da leitura e o papel do professor nesse contexto é o de proporcionar um ambiente favorável, assim como mediar atividades capazes de estimular esse sentimento nas crianças.

Durante a leitura, acontece uma produção de sentidos por meio do diálogo entre o leitor e o texto, entre suas experiências anteriores e sua realidade no momento da leitura, de forma que ela se constrói a medida que ambos, leitor e texto, se relacionam.

Dessa forma, a leitura

começa no momento em que o leitor se dirige ao texto. Várias dessas teorias pressupõem que o texto nem sequer existe sem o leitor. É apenas no momento da interação ou da transação entre leitor e texto que o sentido se efetiva, de modo que, sem o leitor, os livros, por exemplo, não passam de papel com tinta (COSSON, 2014 apud SABATINE; GONÇALVES, 2015, p. 48).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) a leitura não se refere à decodificação das letras e palavras, mas sim de uma compreensão que envolve sentidos, os quais devem ser construídos através do ensino da leitura.

Assim, a formação do leitor deve visar à compreensão daquilo que é lido, estando ou não escrito. Ou seja,

A autonomia leitora se estabelece quando o leitor interage com o texto, identificando elementos explícitos e implícitos no texto. O leitor autônomo estabelece relações entre o texto que lê, outros já lidos e as próprias experiências vividas (SABATINE; GONÇALVES, 2015, p. 49).

O leitor não se forma sozinho, é preciso que receba estímulos, que seja ensinado a ler, pois sua proficiência se dará a partir da prática constante de leitura.

Por meio do fantasioso presente na Literatura o leitor se permite vivenciar e refletir sobre sua própria vida, seu comportamento e de outros, desenvolvendo suas capacidades leitoras.

Ao ler, o leitor cria ações metacognitivas que facilitam sua interpretação, dialogando com o texto em busca de respostas para suas incompreensões,

começando a pensar sobre aquilo que pensa (SABATINE; GONÇALVES, 2015, p. 50).

Cabe, então, ao professor proporcionar situações onde os alunos possam se utilizar das estratégias de leitura por meio de sua prática.

O professor precisa

planejar e definir, intencionalmente, atividades cada vez mais complexas para que o leitor possa adquirir autoconfiança e [...] seja capaz de redefinir para si próprio as operações e ações contidas na atividade de ler, constituindo-se aí a aprendizagem de estratégias de leitura (GIROTTTO; SOUZA, 2010 apud SABATINE; GONÇALVES, 2015, p. 51).

As autoras concluem que as estratégias, ou procedimentos, propostas por Girotto e Souza (2010) utilizadas em algumas atividades de leitura junto à turma onde foi realizada a pesquisa, proporcionaram resultados positivos uma vez que houve maior compreensão dos textos trabalhados. Essas estratégias passaram a ser incorporadas pelos alunos em suas leituras e eles demonstraram facilidade ao estabelecer relações entre os textos e suas experiências pessoais, portanto, tornando-se mais autônomos e críticos.

CAPÍTULO 3 – SUPORTES, ESPAÇOS E PRÁTICAS DE INCENTIVO À LEITURA

A partir da análise dos artigos localizados, pudemos perceber que a leitura de literatura vem ganhando cada vez mais espaço na escola e tem se destacado como fonte de aprendizado e de desenvolvimento dos alunos, passando a ser compreendida não como atividade meramente didática, mas como propulsora de relações, imaginação, criatividade e criticidade.

Apesar desse avanço, ainda são poucos os espaços que oferecem de maneira significativa aos alunos o contato com uma literatura de qualidade e menores ainda os espaços de mediação, já que ainda encontramos educadores que se utilizam de estratégias ineficientes de leitura.

Segundo Baldi (2009), a importância de momentos diários de leitura para todas as turmas é uma questão que ainda não se encontra muito clara para as equipes escolares, e como não é algo que se possa ser instituído, faz-se necessário um trabalho de estudo e formação com as equipes.

Ao pensarmos em uma proposta de trabalho com a leitura de literatura, a autora explica

Acreditamos que para fazer alguma diferença significativa em relação à leitura, uma proposta tem de contemplar diferentes modalidades de leitura simultâneas, numa frequência e intensidade capazes de envolver alunos e professores completamente. Ou seja, não são trabalhos isolados com um ou outro texto, ou mesmo com projetos que englobam vários textos e temáticas interessantes (o que, aliás, existe em várias escolas), que irão reverter posturas e desenvolver capacidades essenciais, mas sim, trabalhos sistematizados e constantes, que se sustentem no tempo de escolaridade dos alunos, ampliando seu repertório e permitindo que se aprofundem e avancem. Alunos que ouvem, leem, interagem e curtem histórias *sempre, todos os dias*, desde que entram na escola, apresentam grande vantagem em relação aos que não fazem isso, ou fazem pouco. E não só em termos da leitura propriamente dita, mas em todos os aspectos e objetivos da escolaridade (BALDI, 2009, p. 10, grifo da autora).

A proposta trazida pela autora mostra que mesmo as crianças menores, na Educação Infantil, que ainda não estão alfabetizadas devem frequentar diariamente a biblioteca e interagir com os livros e as histórias presentes nesse universo, assim como as crianças maiores, dos últimos anos do Ensino Fundamental devem se

deleitar diariamente com histórias contadas pelos seus professores (BALDI, 2009, p. 11).

Com base nessas premissas, alguns objetivos são estabelecidos para a realização de uma proposta:

- Desenvolver o pensamento letrado dos alunos, no sentido da apropriação cada vez maior e mais abrangente da linguagem escrita dos textos literários;
- Aperfeiçoar a compreensão leitora e as possibilidades de estabelecimento de relações e construção de sentidos, bem como a fluência e a expressividade na leitura pelos alunos;
- Utilizar a leitura como fonte de prazer e informação, ampliando o repertório dos alunos com diferentes gêneros de textos, autores, ilustradores e recursos da linguagem escrita, e construindo uma história de leitor (BALDI, 2009, p. 11).

A partir do diálogo com Baldi (2009) podemos afirmar que as atividades que se tornarão significativas na formação de leitores são aquelas que se apresentam de maneira diversa (alternando textos, desafios, e estratégias), contínua (ou seja, atividades relacionadas entre si, por meio de sequências planejadas pelo professor) e progressiva (onde os desafios permitam que os alunos avancem em seus conhecimentos).

Neste sentido, distinguimos algumas práticas pedagógicas de incentivo à leitura que por considerarem a participação da criança e sua ação sobre a história, se destacam por seu contexto formador.

Exemplificando essas práticas, Quadros (2015) explica que as crianças possuem um interesse natural por contos de fadas e optou por uma proposta que prioriza a visualização como estratégia metacognitiva de leitura, a qual permite à criança formar imagens mentais a partir de seus conhecimentos anteriores, o que se prova apesar da escolha pelo livro mexicano *Caperujita Roja* de Adolfo Serra (2013), sobre o qual as crianças conseguiram realizar as inferências:

diante das imagens ampliadas digitalmente na parede da sala, as crianças seguiram a ordem das páginas e começaram a narrativa pela expressão “Era uma vez...” que caracteriza as narrativas ficcionais infantis. Meninos e meninas contaram a história da menina da capa vermelha que se perde na floresta e é engolida pelo lobo, em conjunto, de forma interativa, pois uns completavam, retocavam,

acrescentavam detalhes à história 'inicial' de forma coerente, abordando os aspectos principais do enredo. No decorrer da narrativa coletiva, identificaram os personagens principais, onde ele vivia e com quem, sua situação inicial, o que ele fazia, o que aconteceu de diferente na vida desse personagem, qual a solução para seu problema e o desfecho final.

Durante a contação da história, as crianças conseguiram estabelecer relações entre os elementos do livro e as situações e objetos do seu cotidiano e com outras narrativas também (QUADROS, 2015, p. 1812).

Também em relação às práticas de incentivo à leitura, Akuri (2015) propõe que a formação de uma atitude leitora seja o objetivo das atividades de leitura de literatura, por esse motivo, as ações do professor devem ser voltadas para a potencialização das capacidades dos seus alunos.

O amplo desenvolvimento da atitude leitora das crianças é consequência da vivência delas com as formas ideais de leitura, ou seja, com a variedade de obras literárias de qualidade oferecidas em contexto real, oportunizando formas significativas de uso e aprendizado – lembrando, aqui, o fundamental papel do educador como organizador e mediador desse processo.

A vivência com as obras literárias, na relação com seus pares e parceiros mais experientes, mediada pela atuação intencional do educador, promove aprendizagens e amplia as possibilidades de desenvolvimento humano das crianças (AKURI, 2015, p. 2423).

O livro escolhido para o desenvolvimento de sua pesquisa, *Ida e Volta*, de Juarez Machado (2013), trata-se de um livro ilustrado, que não se utiliza de linguagem escrita. Mais uma vez as estratégias de leitura escolhidas para o trabalho com esta obra foram a visualização e a inferência.

A autora justifica a escolha por se tratar de uma ferramenta em que a criança amplia sua compreensão sobre os textos que lê, já que com o tempo ela passa a utilizar as estratégias de leitura de maneira consciente, apropriando-se do texto lido e desenvolvendo-se culturalmente, humanizando-se.

Ao visualizar, o leitor cria imagens mentais que são subjetivas e, portanto, o aproximam da história, tomando-a para si em uma experiência prazerosa e significativa. No caso do texto escolhido, podem ser visualizadas a continuidade do percurso do personagem, os próximos lugares por onde passará, suas próximas ações e sua misteriosa identidade. Ao criarmos essas imagens, estamos também inferindo, ou seja, elaborando significados, a partir do contexto,

estabelecendo relações com as dicas que a história (por meio das imagens) nos proporciona e com aquilo que já sabemos/conhecemos, fazendo uma interpretação ou buscando uma conclusão que não estão explícitas no livro. Desta forma, inferindo e visualizando, o leitor cria sua interlocução com o texto, respondendo a ele, estabelecendo relações e atribuindo sentido, o que constitui o ato de ler (AKURI, 2015, p. 2428-2429).

No decorrer da história, o professor ensina às crianças como interagir com ela, auxiliando-as a interpretar as pistas deixadas pelo autor, estimulando-as a verbalizar suas descobertas, instigando a resolução dos problemas para que atribuam sentido ao que leem.

O professor é o mediador responsável por oferecer um ambiente adequado para o momento da história, pela preparação antecipada das atividades, por propor desafios constantemente através da história, promovendo a reação das crianças, sua reflexão e participação, para que possam realizar as inferências. Sua principal intencionalidade deve ser o desenvolvimento da atitude leitora.

Analisando a questão dos espaços apropriados para a realização de momentos de leitura, os artigos localizados nos mostram que, de maneira geral, as atividades são realizadas na própria sala de aula ou em salas de leitura, nas escolas que contam com essa estrutura.

Por isso,

Preparar o ambiente para o encontro das crianças com a história que será lida é fundamental. Além de torná-lo agradável, aconchegante e adequado para a atividade, é interessante que o professor deixe pistas que agucem a curiosidade das crianças, criando nelas o desejo de conhecer o livro e ouvir sua história, motivando-as a pensar sobre como ela será e a estabelecer relações entre os elementos apresentados no espaço e os que aparecerão no decorrer da leitura (AKURI, 2015, p. 2429).

Com alguma criatividade, o professor dispõe de inúmeras possibilidades de trabalho, e sua sala de aula pode se transformar rapidamente em parte da história:

[...] o professor pode deixar pegadas, carimbando os pés com tinta guache - que é de fácil remoção - no chão ou em folhas de papel de rolo esticadas sobre ele, formando o caminho que o personagem teria feito naquele espaço. Essa dinâmica pode sugerir, por exemplo, que o personagem entrou pela porta da sala, percorreu determinado

caminho dentro dela, parou na frente de um armário ou estante, pegou algum objeto (que sempre se encontrava naquele lugar, mas que não mais estaria lá) e depois se dirigiu a outro espaço, como a frente da lousa (deixando nela um recado convidando a turma para conhecer a história) (AKURI, 2015, p. 2429).

Algumas escolas contam com uma configuração onde dentro das salas de aula existe o Canto da Leitura.

Perin (2014) identificou esses espaços em sua pesquisa, porém, ressalta que antes mesmo da criação de espaços, os professores precisam estar atentos à sua própria trajetória enquanto leitor, para que possam auxiliar de maneira adequada seus alunos em sua formação leitora, já que

[...] lembramos que este, é um espaço que não existe, a sua materialização depende do envolvimento e articulação do professor com a leitura e com a formação de novos leitores. A função positiva do Canto da Leitura foi confirmada pelos que a praticam, entretanto percebemos que sua contribuição poderia tornar-se mais consistente se os critérios para a escolha dos livros e a organização de momentos específicos para o uso desse espaço fossem planejados e norteados pelo conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, suas necessidades e expectativas de leitura (PERIN, 2014, p. 979).

A autora mostra que esta ideia vem se difundindo nas escolas e que muitas ações podem ser realizadas dentro da própria sala de aula, no entanto, as atividades dentro da biblioteca ou sala de leitura devem permanecer presentes na rotina diária das turmas.

O Canto da Leitura pode ser oferecido em armários, prateleiras ou caixas com livros, organizados pelo professor e alunos, com materiais variados e de qualidade, trazidos da biblioteca da escola que não deve ser substituída, uma vez que ambos apresentam objetivos e características diferenciadas (CERRILLO, 2003 apud PERIN, 2014, p. 979).

Continuando com os espaços propícios para a leitura, Penin (2014) em relação à biblioteca escolar salienta que o trabalho do bibliotecário é de suma importância, já que é ele quem vai indicar os livros mais adequados para cada faixa etária, de acordo com os interesses dos alunos, e ao mesmo tempo sem impedi-los de escolher por si próprios os títulos que mais lhe agradem. Além disso,

[...] sua ação deve apoiar o professor na mediação da leitura, planejando juntos, atividades adequadas a cada grupo de alunos e tendo claro suas funções de auxiliar o trabalho docente, atento aos projetos da escola e atividades programadas, colaborando na disponibilidade de material, mostrando que a biblioteca faz parte do processo educativo (SILVA, 2003 apud PERIN, 2014, p. 978-979).

Moura e Paiva (2014) também abordam a importância do uso da biblioteca cotidianamente por professores e alunos, na busca de uma formação leitora:

O fato de se colocar na rotina da turma o espaço para a leitura, e a realização desta, no espaço da biblioteca firma um local para a história inserida no processo de desenvolvimento e aprendizagem dessas crianças. Além disso, o movimento dessa leitura é de convite contínuo às crianças para pensarem as possibilidades da história, dos personagens, de correlação do que está sendo lido com o cotidiano delas (MOURA; PAIVA, 2014, p. 912).

Através das atividades realizadas na biblioteca, a criança começa a perceber que ela não serve apenas para conservar os acervos, mas que sua principal função é difundir conhecimentos. Também é importante que a criança desde cedo manipule os livros, aprenda a localizá-los, organizá-los e conservá-los.

Devemos também nos atentar para a função recreativa da biblioteca para a Educação Infantil, a qual deve ser um espaço com atividades de leitura, artes, exposições e dramatizações. A criança encontrará na biblioteca um local para ler (em sentido amplo), escrever, escutar, falar, criar, brincar, se relacionar com o outro e, conseqüentemente, um espaço para aprendizagens significativas (MOURA; PAIVA, 2014, p. 914).

As autoras salientam ainda que pequenas ações dentro da biblioteca podem se tornar muito significativas para a promoção da leitura, já que tratam de memória e construção da humanidade.

Acerca dos suportes utilizados, durante a nossa análise percebemos que estes se entremeiam com as práticas pedagógicas, sendo que as que mais se destacam são aquelas que possibilitam uma participação ativa da criança desde a escolha dos títulos a serem trabalhados, até o planejamento e realização das atividades.

Com base nas discussões trazidas pelos autores, a seguir apresento algumas considerações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho, pudemos observar que aos poucos as concepções acerca da leitura de Literatura estão se transformando em nossa sociedade. Sua escolarização, outrora utilizada como uma forma discreta de inculcar valores e comportamentos nas crianças, hoje abre espaço para o processo oposto, o de desconstrução e reconstrução de sentidos. A Literatura compreendida em toda a sua importância formativa passa agora a ser “um obstáculo à transmissão dos estereótipos e dos discursos ideológicos” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1998, p. 21).

Diante dessas mudanças, passamos a reconhecê-la como um importante aspecto para o desenvolvimento das crianças, não apenas cognitivamente, mas também social, cultural e politicamente.

Os artigos analisados neste trabalho de conclusão de curso demonstram que as crianças que tiveram oportunidades de leitura desde cedo, mesmo antes da alfabetização propriamente dita, se tornaram mais críticas e participativas, mais autônomas e capazes de atuar positivamente sobre sua própria vida.

Neste sentido,

A escola é fundamental para aproximar dos livros a criança e o jovem. É na escola que os alunos precisam viver as experiências necessárias para, ao longo da vida, poderem recorrer aos livros e à leitura como fonte de informações, como instrumento de aprendizagem e como forma de lazer (LAJOLO, 2005, p. 12)

Apesar disso, ainda existem professores que se utilizam da Literatura de maneira pedagogizada, tornando as atividades enfadonhas e afastando os alunos do prazer pela leitura. Segundo os artigos apresentados neste trabalho, isso se deve a um distanciamento dos próprios professores em relação à leitura, visto que muitas vezes sua formação também foi insuficiente neste aspecto, impossibilitando o desenvolvimento de uma atitude leitora.

Nestes casos, acreditamos que se faz necessário um projeto de formação continuada a ser desenvolvido pelas equipes gestoras junto a esses professores, fomentando e desenvolvendo as habilidades e estratégias necessárias para sua melhor atuação em sala de aula.

Para que a leitura cumpra o papel que precisa cumprir na vida dos alunos, a escola não pode ter como padrão uma leitura mecânica e desestimulante. Ao contrário. A escola pode e precisa tornar seus alunos capazes de uma leitura abrangente, crítica, inventiva. Só assim os livros farão sentido na vida deles. E só assim a escola estará ensinando seus alunos a usarem leitura e livros para viverem melhor (LAJOLO, 2005, p. 13).

A utilização de estratégias diferenciadas e o acesso a variados tipos de texto oferecem uma grande oportunidade para a formação de novos leitores, através do gosto e do prazer pelo ato de ler.

Um bom acervo de leitura para crianças é uma espécie de cartografia do Brasil e do mundo: tem história de gente, de bicho e de planta. De gente de toda parte do mundo e de todos os cantos do Brasil: índio, caipira, migrante, branco, imigrante, negro... História de pai, de mãe, de pai novo e de mãe nova, de avô e de avó, e até de bisavô e bisavó. História de letras e de números. De reis e de fadas, de meninas e meninos, de professores e de alunos. Enfim, tem de tudo (LAJOLO, 2005, p. 15-16).

Para Lajolo e Zilberman (1998) através dos contos de fadas, da interpretação e apropriação das histórias, mitos e lendas, o leitor estabelece uma relação com as situações em que está inserido, com seus sucessos e suas dificuldades.

Através da leitura a criança é capaz de articular pensamentos e ações, criando estratégias para inferir sobre a realidade que lhe é exposta através da história, recriando-a ou transformando-a, interagindo com seus pares e atuando coletivamente.

É a mudança do olhar ingênuo e alienado para o olhar crítico, capaz de interpretar e compreender as diferenças e desigualdades sociais e agir sobre elas.

Afinal, não é esta formação sólida e integral que tanto almejamos nós, educadores, propiciar às nossas crianças?

Nesse sentido, a atuação do professor é fator de fundamental importância, já que ele é o responsável pela mediação desse aprendizado, oferecendo propostas interessantes e desafiadoras que promovam a felicidade e o prazer e que potencializem uma atitude leitora.

Para que isso ocorra,

É preciso que toda a comunidade escolar planeje e desenvolva atividades específicas de leitura para *todos* os alunos. De *todas* as

classes. Ao longo de *todo* o ano. Tais atividades precisam fazer parte do planejamento escolar, isto é, precisam ser agendadas com antecedência para cada classe, para que todos se preparem e para que — se for o caso — os livros do acervo possam circular de forma harmoniosa entre diferentes turmas (LAJOLO, 2005, p. 20, grifos da autora).

Dentro desta perspectiva, percebemos o quanto é importante que o estímulo seja repleto de intencionalidade, pois, é o exemplo do adulto leitor que despertará na criança o desejo de conhecer as palavras.

Não obstante, o papel da escola é proporcionar a criação de espaços abertos de leitura em sala de aula e fora dela. Espaços para reflexão, que possibilitem a socialização, a interação e a criação de vínculos afetivos. Que busquem um envolvimento de professores, leitores e futuros leitores, o qual só se efetiva mediante a desconstrução dos conceitos que até hoje ainda envolvem a leitura de Literatura.

Observamos através das práticas socializadas pelos autores que é possível realizar na escola atividades com a Literatura, que envolvam as diferentes turmas e que não tenham o caráter da obrigatoriedade.

A partir dessas premissas, acreditamos ter começado a desbravar o terreno ainda pouco explorado da leitura de Literatura na escola e sabemos que o que nos espera pode ser comparado ao que “se passou com Cristóvão Colombo: pensa-se ter descoberto o caminho para as Índias quando, de fato, mal se tangenciou um continente inexplorado, cujo perfil exato ainda está por ser definido” (ZILBERMAN, 1998, pg. 09).

O desafio é grande, porém, para nós futuros professores-leitores é também muito estimulante!

Sendo assim, finalizo este trabalho de conclusão de curso reafirmando a potencialidade da leitura de Literatura na escola, com base nos argumentos apresentados pelos autores com quem dialoguei, a fim de que possa contribuir para a atuação não só dos professores em formação como também daqueles que já se encontram inseridos na comunidade escolar, através da exposição de estratégias e práticas capazes de conquistar e formar novos leitores.

REFERÊNCIAS

- AKURI, J. G. M. et al. Literatura Infantil e estratégias de leitura: a proposição de atividades práticas para a compreensão de textos em busca do amplo desenvolvimento humano das crianças. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL, 4., 2015, Presidente Prudente. **Anais eletrônicos...** Presidente Prudente: UNESP, 2015. p.2419-2434. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/congresso/cellij/>. Acesso em: 20 mai.2016.
- ANDRADE, L. O. Estratégias de leitura na Educação Infantil? In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL, 4., 2015, Presidente Prudente. **Anais eletrônicos...** Presidente Prudente: UNESP, 2015. p.2544-2558. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/congresso/cellij/>. Acesso em: 20 mai.2016.
- BALDI, E. **Leitura nas séries iniciais:** uma proposta para formação de leitores de literatura. Porto Alegre: Editora Projeto, 2009.
- BATAUS, V. Literatura infantil e estratégias de leitura: o professor como mediador de leitura e a formação de leitores. **Linha Mestra**, n.24, Jan.Jul.2014. p. 3287-3290. Disponível em: <http://alb.com.br/publicacoes/anais-cole>. Acesso em: 20 mai.2016.
- CAMPOS, K. C. Literatura infantil na escola: dando vez e voz às crianças. **Linha Mestra**, n.24, Jan.Jul.2014. p. 1837-1840. Disponível em: <http://alb.com.br/publicacoes/anais-cole>. Acesso em: 20 mai.2016.
- CHALUH, L. N. (org.). Percursos na formação inicial de professores. In: CHALUH, L. N. (Org.). **Escola-Universidade:** olhares e encontros na formação de professores. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. 164 p.
- CHALUH, L. N. et al. O processo de inserção na escola no contexto do PIBID. In: SEMINÁRIO LINGUAGEM, POLÍTICAS DE SUBJETIVAÇÃO E EDUCAÇÃO E SEMINÁRIO DO I-MAGO, n. IX, n. III, 2014, Rio Claro, **Anais**, Rio Claro, 562-576. Disponível em: <http://ib.rc.unesp.br/#!/departamentos/educacao/grupos-de-pesquisa/grupo-de-estudos-e-pesquisas-linguagens-experiencia-e-formacao/publicacoes/anais-dos-seminarios/> Acesso em: 24 ago.2015.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia** – saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- GIL, A. C. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. 12. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.
- LEITE, A. R. G.; SOUZA, M. F. Quais as estratégias de leitura utilizadas pelas crianças em interação com histórias em quadrinhos. **Linha Mestra**, n.24, Jan.Jul.2014. p. 547-550. Disponível em: <http://alb.com.br/publicacoes/anais-cole>. Acesso em: 20 mai.2016.
- LAJOLO, M. **Meus alunos não gostam de ler...**o que eu faço? Linguagem e letramento em foco. Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1998.

MACHADO, V. R.; SILVA, R. A. P. Definição de estratégias de leitura com base no perfil do leitor em formação. **Linha Mestra**, n.24, Jan.Jul.2014. p. 3358-3361.

Disponível em: <http://alb.com.br/publicacoes/anais-cole>. Acesso em: 20 mai.2016.

MOURA, D. S., PAIVA, N. S. G. Repensando o espaço da biblioteca na Educação Infantil e contribuindo com formação de leitores. **Linha Mestra**, n.24, Jan.Jul.2014. p. 912-915. Disponível em: <http://alb.com.br/publicacoes/anais-cole>. Acesso em: 20 mai.2016.

PAIVA; N. S. G.; TEIXEIRA; C. P.; MONTESINO; N. R. A literatura infantil e suas implicações na aprendizagem e desenvolvimento de crianças leitoras. **Linha Mestra**, n.24, Jan.Jul.2014. p. 2679-2683. Disponível em:

<http://alb.com.br/publicacoes/anais-cole>. Acesso em: 20 mai.2016.

PEDERSEN, S. A.; TORTELLA, J. C. Estratégias de Leitura e seleção de obras. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL, 4., 2015, Presidente Prudente. **Anais eletrônicos...** Presidente Prudente: UNESP, 2015. p. 1615-1629. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/congresso/cellij/>. Acesso em: 20 mai.2016.

PERIN, D. A. O canto da leitura: espaço de mediação na formação de leitores. **Linha Mestra**, n.24, Jan.Jul.2014. p. 978-982. Disponível em:

<http://alb.com.br/publicacoes/anais-cole>. Acesso em: 20 mai.2016.

PIGNATARO, F. V. L.; VIEIRA, A. M. S. Leitura colaborativa e estratégias de leitura: a formação de leitores competentes. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL, 4., 2015, Presidente Prudente. **Anais eletrônicos...** Presidente Prudente: UNESP, 2015. p. 88-96. Disponível em:

<http://www2.fct.unesp.br/congresso/cellij/>. Acesso em: 20 mai.2016.

QUADROS, M. C. Esta história não é do Chapeuzinho Vermelho!?: Aproximações possíveis entre crianças pequenas, estratégias de leitura e Literatura Infantil. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL, 4., 2015, Presidente Prudente. **Anais eletrônicos...** Presidente Prudente: UNESP, 2015. p.1803-1817. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/congresso/cellij/>. Acesso em: 20 mai.2016.

QUEIROS, E. C. M. Diários de leitura: olhares para a formação de leitores a partir das práticas escolares. **Linha Mestra**, n.24, Jan.Jul.2014. p. 1202-1205. Disponível em: <http://alb.com.br/publicacoes/anais-cole>. Acesso em: 20 mai.2016.

RAJEWSKI, C. M.; MERLI, A. C. O. G. Leitura para além das palavras: desafios na formação de leitores nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Linha Mestra**, n.24, Jan.Jul.2014. p. 826-829. Disponível em: <http://alb.com.br/publicacoes/anais-cole>. Acesso em: 20 mai.2016.

SABATINE, H. M.; GONÇALVES, J. K. B. Estratégias de leitura: caminhos para a autonomia leitora. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL, 4., 2015, Presidente Prudente. **Anais eletrônicos...** Presidente Prudente: UNESP, 2015. p. 46-54. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/congresso/cellij/>. Acesso em: 20 mai.2016.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, J. R. M. Uma proposta de ensino de estratégia de leitura com literatura infantil. **Linha Mestra**, n.24, Jan.Jul.2014. p. 1680-1683. Disponível em: <http://alb.com.br/publicacoes/anais-cole>. Acesso em: 20 mai.2016.

SILVA, R. A. P. A corrente das águas: estratégias de leitura para o letramento literário a partir da obra de João Guimarães Rosa. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL, 4., 2015, Presidente Prudente. **Anais eletrônicos...** Presidente Prudente: UNESP, 2015. p. 1260-1274. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/congresso/cellij/>. Acesso em: 20 mai.2016.

SOUZA, S. P. Estratégias de leitura e o ensino do ato de ler. **Linha Mestra**, n.24, Jan.Jul.2014. p. 3082-3085. Disponível em: <http://alb.com.br/publicacoes/anais-cole>. Acesso em: 20 mai.2016.

TAMURA, A. L. H. Literatura Infantil como recurso no ensino da língua inglesa para crianças de cinco anos de idade. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL, 4., 2015, Presidente Prudente. **Anais eletrônicos...** Presidente Prudente: UNESP, 2015. p. 1604-1615. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/congresso/cellij/>. Acesso em: 20 mai.2016.

TEODORO, J. F.; SOUZA, G. M. C. Literatura na educação infantil: a morte e os entrelaçamentos de linguagem. **Linha Mestra**, n.24, Jan.Jul.2014. p. 1743-1746. Disponível em: <http://alb.com.br/publicacoes/anais-cole>. Acesso em: 20 mai.2016.

UJIE, N. T. Literatura Infantil e ensino de ciências: aproximações e meandros da ação pedagógica interdisciplinar. **Linha Mestra**, n.24, Jan.Jul.2014. p. 2653-2658. Disponível em: <http://alb.com.br/publicacoes/anais-cole>. Acesso em: 20 mai.2016.

VAGULA, V. K. B.; SOUZA, R. J. Ensino e aprendizagem de estratégias metacognitivas de leitura. **Linha Mestra**, n.24, Jan.Jul.2014. p. 3320-3323. Disponível em: <http://alb.com.br/publicacoes/anais-cole>. Acesso em: 20 mai.2016.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 10ª Ed., São Paulo: Global, 1998.