

Eixo 3 - A escola

Metodologias de ensino – Educação literária e o ensino da leitura: a abordagem das estratégias de leitura na formação de professores e crianças

Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto
Renata Junqueira de Souza
C. Lynn Davis

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

GIROTO, CGGS., SOUZA, RJ., and DAVIS, CL. Metodologias de ensino – Educação literária e o ensino da leitura: a abordagem das estratégias de leitura na formação de professores e crianças. In: DAVID, CM., *et al.*, orgs. *Desafios contemporâneos da educação* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. Desafios contemporâneos collection, pp. 277-308. ISBN 978-85-7983-622-0. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Metodologias de ensino – Educação literária e o ensino da leitura: a abordagem das estratégias de leitura na formação de professores e crianças

Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto¹

Renata Junqueira de Souza²

C. Lynn Davis³

Introdução

No Brasil, desde 2006, temos uma política pública voltada para a aquisição de livros literários para os Ensinos Fundamental e Médio, bem como para a Educação de Jovens e Adultos. As bibliotecas escolares atualmente já não carecem de livros. No entanto, os índices nacionais e internacionais sobre leitores, sujeitos letrados ainda não atingiram um patamar desejado. O país con-

1 É professora assistente junto ao Departamento de Didática, da Unesp, câmpus de Marília, onde integra o Programa de Pós-Graduação em Educação, atua na liderança do Proleao (Grupo de Pesquisa: Processos de leitura e escrita-apropriação e objetivação); bem como é membro do Grupo de Pesquisa Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico Cultural. *E-mail*: cyntia@marilia.unesp.br.

2 É professora livre-docente junto ao Departamento de Educação, da FCT/Unesp, câmpus de Presidente Prudente, onde integra o Programa de Pós Graduação; lidera o Grupo de Pesquisa Formação de Professores e as Relações entre as Práticas Educativas em Leitura, Literatura e Avaliação do Texto Literário e coordena o Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil “Maria Betty Coelho Silva”. *E-mail*: recellij@gmail.com.

3 É professora aposentada da Plymouth State University, onde lecionou Children’s Literature e Reading as a foundation. *E-mail*: ldavis@plymouth.edu.

tinua a ocupar as últimas posições em letramento de leitura, os índices são taxativos, como os provenientes dos dados do Programme for International Student Assessment (Pisa),⁴ do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb),⁵ da Província Brasil,⁶ como também em nosso estado do Saresp⁷ –, para além de todas as nossas discordâncias teórico-políticas com os sistemas de avaliação interno e externos no meio educacional. Se há material de boa qualidade estética, o que falta para formarmos leitores competentes? Este texto pretende discutir não só os aspectos de humanização inerentes ao ensino da leitura e da literatura, mas também a leitura e a literatura como um direito e uma necessidade humana. Discutiremos, assim, uma série de problemas, quer seja de forma direta, quer de forma indireta como: a formação inicial e continuada de educadores, o ensino da leitura, o uso da literatura em sala de aula, os planejamentos docentes para a utilização de textos literários, a ausência de mediadores leitores, os conscientes da função humanizadora do ensino da literatura e da leitura.

Assim, a relação entre a formação de leitores e a abordagem do ensino das estratégias de leitura, com base em estudiosos da leitura e da literatura infantil – como Arena (2007 a e b, 2008 e 2010), Bajard (2002), Chiappini (1997), Coelho (2000), Cosson (2007), Foucambert (1994), Harvey & Goudivs (2007), Perroti (1986), Smith (1999), Soares (1999), Solé (2009), Zilberman (2005), dentre outros –, condicionará um diálogo com alguns dos pressupostos da perspectiva histórico-cultural, tendo como foco uma educação literária humanizadora, no Ensino Fundamental, a partir dessa possível aproximação teórico-metodoló-

4 Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>.

5 Disponível em: <<http://www.portalideb.com.br>>.

6 Disponível em: <<http://provinhabrasil.inep.gov.br>>.

7 Disponível em: <<http://saresp.fde.sp.gov.br>>.

gica, com vistas a repensarmos a formação dos pedagogos, já na graduação, que tanto necessitam de uma sólida base científica.

Neste texto, portanto, buscamos indagar sobre a possível, necessária e adequada relação entre a chamada abordagem do ensino das estratégias de leitura, considerada por nós, uma metodologia alternativa, e a perspectiva histórico-cultural, objetivando a formação de crianças leitoras em sua educação literária, com foco na instrumentalização, teórica e metodológica, dos aspirantes a professores em sua formação inicial.

Tal abordagem de aprendizado da atitude leitora tem sido foco, nas duas últimas décadas, tanto de estudos e pesquisas acadêmicas (Giroto; Souza, 2010) quanto do interesse dos organismos oficiais, materializados, por exemplo, por meio de projetos de formação continuada de professores da rede pública⁸ e pelos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

A opção pela expressão “atitude leitora” e não “competência leitora” advém, justamente, de nossos estudos que procuram aproximar alguns dos pressupostos da perspectiva histórico-cultural e a abordagem do ensino das estratégias de leitura.

Para nós, a experiência com o livro, instrumento da cultura humana a ser apropriado pelas crianças, carrega a possibilidade da apreciação estética na esfera das atividades literárias, mesmo que em sua etapa embrionária, desde a primeira infância,⁹ per-

8 Como os cursos de formação continuada de professores da rede pública do Estado de São Paulo, propostos pela Secretaria da Educação. Por exemplo, o projeto “Teia do Saber”, cuja temática “competência leitora” foi trabalhada a partir da tradução da obra de Isabel Solé, originalmente publicada sob o título *Estrategias de lectura*, ICE de la Universitat de Barcelona, Editorial Grão de Serveis Pedagògics, em 1996. No Brasil, a primeira edição data de 1998. Atualmente, em sua 6ª edição, o livro traz a divulgação de conceitos teórico-metodológicos de um dos precursores da abordagem do ensino das estratégias de leitura, o norte-americano D.P. Pearson.

9 Nossa pesquisa atual, nas cidades de Marília e Presidente Prudente, financiada pela Fapesp, “Literatura e Primeira Infância: dois municípios em cena e o PNBE [Programa Nacional de Biblioteca na Escola] na formação de crianças

mitirá o desenvolvimento de qualidades humanas inerentes ao ato de ler, contribuindo para a constituição do futuro leitor.

Conceber a humanização na infância por meio da literatura é saber que cada um se torna humano, também a partir dessas aprendizagens,¹⁰ já que as qualidades próprias do gênero humano estão “encarnadas” nos objetos culturais materiais ou não materiais, cujas características impulsionam o desenvolvimento sociocultural das crianças e desnudam a elas a função de tais objetos – fator fundamental na experimentação dos pequenos. Assim, as crianças podem construir para a leitura um sentido que as aproximem “desse instrumento cultural essencial na apropriação da experiência humana acumulada – a qual [...] é fonte do processo de humanização que cada um precisa viver para formar para si as qualidades humanas em suas máximas possibilidades” (Mello, 2011, p.48).

Depreendemos daí que as crianças precisam reconhecer e “usar” os livros tal qual o adulto, como leitor autônomo, o faz:

leitoras” tem desvelado aspectos pouco conhecidos da educação literária desde a mais tenra idade (até 3 anos), como contribuição para a formação do leitor mirim – ou seja, por meio dessa extensa pesquisa temos refletido sobre a formação de leitores na Educação Infantil e as implicações para o Ensino Fundamental e para a formação de seus professores.

- 10 Dizemos isso, a partir do que Candido (1995, p.172), ao ser convidado a pensar a literatura dentro dos direitos humanos, postulará sobre a defesa da literatura ou da arte em geral como um dos direitos imprescindíveis à nossa condição humana, colocando-a ao lado de bens primordiais, como alimentação e moradia. O autor reconhece, entretanto, a dificuldade posta a uma sociedade estratificada em classes sociais e marcada pela desigualdade para tornar esse bem cultural, especialmente a literatura erudita, como um direito de todas as pessoas. Conclui suas reflexões defendendo que “Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável”(Candido, 1995, p.191). Nesse momento histórico, compreendemos que defender a leitura e, dentre todas as leituras possíveis, a literária, que vem sendo tratada como um direito de poucos, ainda não reconhecida como algo a que todos devam ter acesso, é papel do educador. Portanto, ao tratarmos de crianças de zero a dez anos é fundamental que a literatura esteja presente em seu cotidiano.

ler procurando compreender as informações em textos verbais ou imagéticos. O mediador de leitura pode ler e contar histórias às crianças, o que será muito importante,¹¹ no entanto, será preciso que a criança realize por ela própria, inicialmente, as ações externas com o objeto livro, tateando, experimentando; na sequência, imitando o adulto; mais adiante, levantando hipóteses e previsões de/na/pela leitura literária, para ir construindo sua identidade como leitor.

Ter a compreensão do que se lê como um motivo impulsionador da leitura não é uma atitude natural na criança, assegura Mello (2011). Essa necessidade precisa ser formada na criança, por meio de situações que vive. Como Leontiev (1978, 1983) defende, os motivos se cultivam com as experiências vividas; assim, o sentido dos objetos que a criança vai conhecendo se forma com essas vivências. As situações de leitura que as crianças experienciam condicionam, portanto, a formação de motivos de leitura na criança. Diz Mello (2011, p.48):

A formação desse motivo é condicionada pelo sentido que a criança aprende a atribuir à leitura nas situações em que convive com a cultura escrita e às quais é apresentada e nas quais é inserida. Se as situações vividas pela criança a colocam na posição de tomar como motivo de escuta da leitura a finalidade social própria da leitura, ou seja, se ela ouve ou realiza uma leitura motivada pela compreensão do que lê, podemos afirmar que tem um motivo impulsionador para a leitura que coincide com o resultado (fim ou objetivo) da leitura (compreender o que lê). Em tal situação, a criança forma para si um sentido coincidente com o fim da lei-

11 Para as crianças que ainda não leem convencionalmente, “ouvir um texto já é uma forma de leitura” (RCNEI, 1998, p.141), ou como, por exemplo, observa Abramovich “O livro da criança que ainda não lê é a história contada” (1997, p.24).

tura. Aprende a atitude de ler para compreender o que se lê e todas as vezes em que se defrontar com situações de leitura, procurará compreender o que lê ou ouve de alguém que lê.

Com isso, aprendemos, portanto, que esse sentido para a leitura – e essa atitude leitora – acaba por criar na criança uma nova necessidade, qual seja, a de ler para compreender o que se diz nos textos lidos. Por meio de experiências positivas de leitura – experimentadas desde seus primeiros contatos com a cultura escrita –, as crianças passam a ser afetadas positivamente por elas e estabelecem para a leitura um sentido adequado a sua função. Vale repetir: frente a situações de leitura, sua atitude leitora tende a procurar compreender o que alguém lê e, mais tarde, o que ela própria lê.

Nossa meta é colocar em discussão a urgência dos professores do Ensino Fundamental de considerarem as crianças e a si mesmos no processo de formação de leitores em sua educação literária, quanto à produção cultural da literatura infantil, além de procurarem os meios pelos quais tal processo possa se objetivar. Ressalta-se que para atingir tais objetivos nossas pesquisas têm se respaldado nas estratégias de compreensão de leitura. Buscamos desse ponto de vista, ainda, problematizar a contribuição que os mediadores de leitura podem oferecer no processo de formação dos leitores *em si*, para os leitores *para si*.

O que propomos é que o professor, no interior da sua formação docente, de sua autoformação, desenvolva um trabalho de aproximação cada vez maior com a apreciação estética e o aprendizado da atitude leitora. Afinal, como tem se dado tal formação? Que tipo de possibilidades tem sido ofertado aos professores? Como diferentes grupos de professores e seus alunos, no interior das escolas, têm vivenciado o acesso e a mediação à leitura literária, ao discurso estético em face à corriqueira pedagogização da literatura infantil? O que pensar na formação de

leitores em si e *leitores para si*? Responder a todas essas questões é um desafio de importância fundamental a nossa temática, todavia não serão aqui abordadas em sua integralidade.

No entanto, para além dos desafios teórico-práticos, tanto no campo investigativo da academia quanto no das políticas públicas, e, ainda, da produção cultural contemporânea, entendemos que não podemos perder de vista a necessidade de articular questões relativas à formação do leitor autônomo, às criações literárias e ao seu campo de acesso, à mediação dessa leitura, às situações e meios de apropriação-objetivação da prática leitora. Isso porque pretendemos que as crianças sintam-se não só arrebataadas pelas narrativas lidas ou contadas – pelas histórias de ficção (que, de algum modo, nos fazem olhar a nós mesmos e, simultaneamente, sair para além do que nos ensina o cotidiano e o que vai se tornando senso comum em nossas vidas) –, mas possam, igualmente nesse percurso, forjar seu estatuto leitor (Arena, 2007a; 2007b; 2008; 2010).

Assim, o primeiro item deste texto aborda a leitura na escola, já entremeando a problematização de seu ensino por meio da literatura infantil e a busca por novos itinerários de leitura, respaldados nas aproximações teórico-metodológicas entre a abordagem do ensino das estratégias de leitura e alguns dos pressupostos da perspectiva histórico-cultural.

Já o segundo trata do papel da leitura dos livros de literatura infantil assumido pela escola na ação dos mediadores da leitura. Tal discussão é essencial na compreensão da forma pela qual a literatura infantil como arte pode contribuir para o desenvolvimento do psiquismo infantil, se trabalhada a partir de novos pressupostos divergentes de sua didatização demasiadamente escolarizada (Soares, 1989). Assim, discutimos a literatura infantil como forma fundamental de comunicação artística entre individualidades e como instrumento de formação da consciência de autor e leitor na criança.

No terceiro item contemplamos, de maneira mais específica, as estratégias de leitura, sua categorização e metodologia. Por fim, trazemos as considerações finais, que retomam a defesa posta neste texto: da essencialidade de eventos de literatura infantil e seus itinerários de leitura para a humanização de crianças leitoras, com vistas também à formação de professores.

Leitura e escola

As situações de ensino, no formato oficinas de leitura, círculos literários, projetos de narrativas de ficção, sequências didáticas com diferentes gêneros na escola, dentre outras atividades, permitem, ou deveriam permitir a comunicação, o estar com o outro, a interlocução, a dialogia da leitura (Bakhtin, 1995 e 2003), o fazer-ser leitor em seus modos de ler, conhecendo seus princípios e operações ao/para ler variados escritos. O que representa um modo de sair de seu cotidiano e retornar a ele mais enriquecido, pois pleno de possibilidades de um ensino desenvolvente, que permita a humanização do indivíduo (Davidov, 1986; Libâneo, 2004).

Para Davidov (1986), crianças e jovens vão à escola para aprender a cultura e internalizar os meios cognitivos de compreender o mundo e transformá-lo. Para isso, é necessário pensar – estimular a capacidade de raciocínio e julgamento, melhorar a capacidade reflexiva. Nessa direção, Libâneo (2004) aponta que a “didática”, hoje, precisa comprometer-se com a qualidade cognitiva das aprendizagens e esta, por sua vez, está associada à aprendizagem do pensar. Cabe-lhe investigar como se pode ajudar os alunos a se constituírem como sujeitos pensantes, capazes de pensar e lidar com conceitos, argumentar, resolver problemas, para se defrontarem com dilemas e dificuldades da vida

prática. A razão pedagógica está também, associada, inerentemente, ao valor, a um valor intrínseco, que é a formação humana, visando ajudar os outros a se constituírem como sujeitos, a se educarem, a serem pessoas dignas, justas, cultas.

Para adequar-se às necessidades contemporâneas relacionadas com as formas de aprendizagem, a “didática” precisa fortalecer a investigação sobre o papel mediador do professor na preparação dos alunos para o pensar – problematiza Libâneo (2004). Mais precisamente: será fundamental entender que o conhecimento supõe o desenvolvimento do pensamento e que desenvolver o pensamento supõe metodologia e procedimentos sistemáticos do pensar. Para essa empreitada, a teoria do ensino desenvolvente é oportuna. Nesse caso, a questão está em como o ensino pode impulsionar o desenvolvimento das capacidades cognitivas mediante a formação de conceitos teóricos. Ou, em outras palavras, o que fazer para estimular as capacidades investigadoras dos alunos ajudando-os a desenvolver habilidades mentais (Libâneo, 2004, p.1-4).

Assim, falamos do sujeito aprendiz na constituição de si mesmo, como agente de sua personalidade, já na relação com as diversas conquistas humanas, no processo de confrontação com as obras de arte (Snyders, 1993)¹² – em nossa delimitação de estudo, o tornar-se membro efetivo de uma comunidade de leitores em vista de uma “cultura *em si*, para uma cultura *para si*”, de uma “literatura *em si* para uma literatura *para si*”, de um “leitor

12 O autor defende que a singularidade da escola, por ele almejada, é transformar os conteúdos escolares a ponto de colocar em primeiro plano a obra-prima e a alegria que o aluno pode dela extrair; uma escola, segundo ele, que ambicione confrontar o aluno com as conquistas humanas “essenciais”, na esperança de que ele alcance, assim, as alegrias “essenciais” (Snyders, 1993, p.7). Trata da noção de obra-prima em sentido amplo, que inclui não apenas as grandes obras artísticas e literárias do passado e do presente, quanto as grandes descobertas científicas, as conquistas da técnica, do pensamento e da moral.

em si' para um leitor *para si'*¹³ (nas próximas páginas, para além do aparente jogo de palavras, discutiremos a essencialidade de tais expressões).

No entanto, compreender como se deve ensinar para garantir que as crianças se apropriem da leitura como prática cultural é algo complexo. Os estudos decorrentes dessa inquietação nos aproximaram de vários teóricos como Foucambert (1994), Solé (1998), Smith (1999), Arena (2009, 2010) e Bajard (2002, 2013) que apontam o quanto o processo de leitura vai muito além da decodificação. Versam pela compreensão do que está escrito, pela busca e atribuição de sentidos ao texto escrito, na elaboração dos significados. Para que esse processo se efetive de fato, faz-se necessária a apropriação da linguagem escrita como instrumento da cultura humana, em práticas efetivas e autênticas de leitura e escrita, e, portanto, que sejam ensinadas cumprindo seu papel humanizador (Perroti, 1986; Cosson, 2007; Mello, 2011).

Contudo, em muitas escolas, verifica-se um trabalho de leitura apenas embasado em atividades de interpretação de textos

13 Duarte (2001), apoiado nas categorias *em si* e *para si*, diz-nos do quanto a personalidade se forja de uma maneira dinâmica. Sua formação dá-se, primeiramente, no âmbito *em si*, de modo que nesta fase não há uma relação consciente entre o indivíduo e o mundo que o cerca. Neste momento, reside a apropriação da realidade, concebida de maneira espontânea, ou seja, sem que haja uma reflexão crítica acerca desta – a individualidade pode cristalizar-se em uma individualidade *em si* alheia ao contexto em que o sujeito está inserido. A individualidade *em si* é cultuada pela sociedade imediatista e mecanicista, uma vez que, sujeitos que se cristalizam neste estágio percebem o mundo de uma forma fatalista, um mundo que lhes é dado, no qual devem se adaptar à situação de expropriação e exploração vigentes, negando a si mesmos como seres históricos. Em contrapartida, existem sujeitos que buscam romper com essa individualidade *em si*, na defesa de uma individualidade *para si*, em constante e consciente processo de construção, dado a forma como esta se relaciona de maneira crítica e consciente com os demais representantes do gênero humano, percebendo-se como um agente do processo histórico, participe e herdeiro das riquezas produzidas pelo homem como gênero.

do livro didático, realizado com fragmentos de textos, em debates com perguntas orais sobre o texto lido, em fichas de leitura e resumos, com o intuito de recontar o texto lido e, ainda, esperando que os alunos aprendam, dessa forma, a ler e a compreender um texto (Silva, 1993). Tais atividades podem fazer parte do cotidiano da escola, mas não exclusivamente como única forma de se ensinar o aluno a compreender o texto. Para Cosson (2007), essas práticas são equivocadas, pois o aluno pode entender que ler significa responder a questões elaboradas pelo livro didático ou pelo professor e estão distantes de um trabalho realmente voltado para a leitura que, segundo o autor, deveria ocorrer por meio da literatura infantil nos anos iniciais da educação básica.

Chiappini (1997, p.10) vê, igualmente, tal inadequação. Segundo a autora, há, por parte dos professores, uma concepção de linguagem equivocada, pois que puramente instrumental. A escola acabou por burocratizá-la, realizando tradicionais rituais, ainda presentes no cotidiano das salas de aula. A autora destaca a cópia, o ditado, a redação como atividade isolada ou, quando muito, produto final de um processo deslanchado pela leitura, a própria leitura como simples verbalização oral de textos cuja compreensão fica comprometida.

Nesse sentido, temos vivenciado o que Cosson (2007, p.23) chama de “falência do ensino da leitura”, o ato de ler que não está sendo ensinado para garantir a função essencial de “construir e reconstruir a palavra que nos humaniza”, pois é a partir desse processo que vamos mudando nossa forma de ver o mundo e a nós mesmos, e também vamos realizando a apropriação das formas mais elaboradas de produções humanas, como dos discursos, sejam eles, orais ou escritos. O que desencadeia, em movimento dialético, processos de superação de nossas capacidades, aprimorando-as.

A relação texto-leitor, necessária para compreensão da leitura, é quase ausente na maioria das escolas. Um texto requer

e necessita de um leitor que o atualize, que o faça funcionar, “o ato de ler não pode se caracterizar como uma atividade passiva” (Brandão; Micheletti, 1997, p.18), ao contrário, necessita de uma atitude ativa por parte do leitor, que “processa e examina o texto” (Solé, 2009), em contribuição à formação de leitores críticos. No entanto, para isso, o leitor precisa ter claro qual o objetivo da sua leitura, para quê e o porquê de estar lendo e o que quer aprender ou não com esta leitura.

Obter, portanto, uma leitura compreensiva significa entender que tal processo precisa, em primeiro lugar, ser ensinado e, em segundo, deve ser silencioso (já em interlocução, mas primeiro como ato individual de aproximação com os signos, com as palavras com o texto), como afirma Bajard (2002), todavia a leitura pode e deve também ser compartilhada.

As práticas apontadas por Silva e Carbonari (1997), porém, evidenciam que na escola estão presentes atividades, nas quais, como afirmamos acima, o ato de ler fica reduzido à decodificação do código, a fim de que se retire do texto elementos de sua camada superficial e informativa – ou, então, a leitura oralizada e, assim, aquele aluno que diz bem um texto é considerado um bom leitor. Nestes termos, prioriza-se a leitura oral, em detrimento da compreensão, que fica sempre em segundo plano (Solé, 1998; Bajard, 2002).

A proposta metodológica norte-americana para o ensino da compreensão leitora parece-nos uma possibilidade viável. Um grupo de pesquisadores, dentre eles Pearson e Johnson (1978), iniciaram, nas décadas de 1970 e 1980, inúmeras pesquisas sobre como os professores poderiam ensinar seus alunos a se tornarem leitores proficientes e autônomos. Defendem que bons leitores utilizam certas estratégias para compreender o texto e entendem que leitores proficientes interagem com o texto utilizando o seu conhecimento prévio, fazendo inferências, previsões e conectando-se com outros textos.

Segundo esses pesquisadores, para isso, é preciso estabelecer, nas escolas, novos itinerários de leitura, baseados no processo de metacognição, como defendem Garner (1981; 1982), Baker (1982), Palincar (1984), dentre outros. Como aponta Israel (2007), as investigações neste campo do saber permitiram integrar no currículo da leitura a metacognição no ensino da compreensão leitora. Isso significa, no processo de ensino e de aprendizagem da leitura, fazer com que o leitor compreenda o que acontece em sua mente no momento que lê.

A partir disso, muitos programas de leitura, em países como os Estados Unidos, fazem uso de vários gêneros textuais para o ensino da leitura. Dentre eles, a literatura infantil é privilegiada, pois os professores podem organizar de forma estruturada atividades endereçadas à compreensão (Harvey; Goudvis, 2007). Essa abordagem passa, assim, a ser utilizada em muitos estados norte-americanos como política pública para o ensino da leitura.

Para Solé (2009, p.34), há pouco espaço na sala de aula para se “ensinar estratégias adequadas para compreensão de textos”. Ademais essas práticas têm sido “categorizadas pelos manuais, guias didáticos e pelos próprios professores como uma atividade de compreensão leitora” (Solé, 2009, p.35). Com isso, o ensino da leitura não se efetiva e com o passar da escolaridade a tendência dos alunos é deixar de “gostar”, de ter a necessidade de ler.

Nesse sentido, podemos imprimir outra maneira de se lidar com o ensino da leitura, ajudando o aluno a compreender o texto, rompendo, portanto, com uma visão mecanicista e com a sequência baseada em atividades de leitura/perguntas/exercícios. Um novo caminho para um trabalho com o gênero literário, focando nas estratégias, faz-se presente, possibilitando ao aluno “aprendiz de leitor” a fazer uso, a mobilizar as diferentes operações mentais no processamento da atividade literária, criando situações em que trabalhe com a metacognição com vistas a tomar consciência da sua leitura, de seu modo de ser leitor, dos

princípios de seu ato leitor, das habilidades trabalhadas, de sua história de leitor, por meio de diversas leituras e da criação de sua identidade leitora (Giroto; Souza, 2010).

Lendo, a criança entra em contato com esse objeto que é fruto de todo um contexto histórico e que fará parte da formação de sua consciência como homem (Franco; Rezende, 2011). Assim, depreendemos da abordagem histórico-cultural o livro como uma objetivação humana que medeia o diálogo da criança com o autor, constituindo seu discurso interior, seu próprio pensamento (Bakhtin, 1995).

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

Desse modo, é na relação ativa do sujeito leitor com o objeto da cultura humana, aqui, o livro de literatura infantil ou, melhor, na apropriação desse objeto, que a atividade de leitura gera a objetivação do próprio leitor.

Apropriar-se dessa capacidade especificamente humana, uma forma superior de conduta, a leitura como prática cultural, por meio das atividades literárias, em que os professores mediadores criam novas necessidades humanizadoras para/com a criança, aprendiz leitor, traz como implicação-objetivação a formação de leitores. Como sustenta Oliveira (2006), os leitores, a partir da consciência *em si*, podem passar a construir a

consciência *para si*, ou seja, para além da autoconsciência no processamento da leitura, podem apossar-se de si como agentes da leitura e transformarem-se em leitores críticos e reflexivos com as riquezas humanas da literatura.

O ato de ler colocando um fim (uma finalidade específica para a atividade leitora) é uma ação da consciência, e como tal, é um ato dirigido por condições históricas e sociais; na escola por situações pensadas intencionalmente para a promoção da leitura, situações promotoras de novas necessidades, interesses e motivos humanizadores para/com as crianças. É preciso, porém, reiterar, que essa consciência pode ser ainda uma consciência *em si*, isto é, uma consciência que, necessariamente, não tem consciência dessa consciência, ou seja, nas palavras de Oliveira (2006, p.8-9), um ato consciente “não é sempre um ato de consciência *para si*, no qual a consciência tem consciência dessa consciência” (grifos da autora).

Podemos afirmar, a partir de nossos estudos da perspectiva histórico-cultural, que a consciência *em si* é a consciência vivida, mas não reflexiva, na qual o sujeito tem uma vaga e confusa percepção de si mesmo e do que se passa à sua volta. Apropriar-se das objetivações genéricas, sem manter uma relação consciente com elas. Ou seja, por exemplo, o indivíduo se apropria da linguagem e mediante a ela se objetiva relaciona-se com instrumentos, aprende a utilizá-los, produz novos objetos sem ter consciência plena de que a linguagem, os instrumentos, os objetos são produtos humanos e de que suas objetivações (do indivíduo) também estarão a serviço da humanidade e serão por ela apropriadas. Consciência *para si* é a consciência ativa e reflexiva, na qual o sujeito tem consciência de pertencer ao gênero, e, de com ele relacionar-se. É capaz de reconhecer a diferença entre si e o gênero, de direcionar sua ação em função dos valores genéricos que assume. Para que isso se efetive, a partir dessas conceituações, podemos depreender que para que um ato

leitor *em si* se torne uma prática leitora *para si*, em que o leitor tenha consciência de seu comportamento leitor, de seus modos, princípios e implicações sociais; da “leitura *em si*, para a leitura *para si*”, é necessário um novo olhar para o ensino da leitura.

Vislumbramos a alternativa, então, como um elo mediador de prática pedagógica, o uso da abordagem das estratégias de leitura, uma vez que pode, tal metodologia, contribuir de maneira significativa, a um só tempo, para o ensino da leitura literária e para a formação de leitores autônomos. Além disso, tais estratégias partem do uso da literatura infantil com uma prática voltada ao letramento literário.¹⁴

Passemos a situar e a discutir a literatura infantil e a sua presença na vida escolar das crianças.

A literatura infantil na sala de aula

A literatura infantil na sala de aula somente ganha efetivo destaque a partir da década de 1980, pois nesse período, e em razão da difusão dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1986), estreitou-se uma relação entre literatura infantil e processo de alfabetização e letramento. Nesse contexto, substituíram-se as antigas cartilhas, vistas, até então, como material impresso para

14 Por letramento literário compreendemos “o processo de apropriação da literatura como construção literária de sentidos” (Paulino; Cosson, 2009, p.67). Aprofundando essa discussão, não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço (Arena, 2009). Além disso, o letramento feito com textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, posto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma. Por isso, o letramento literário precisa da escola para se concretizar, porque demanda um processo educativo específico que a mera prática espontânea de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar.

ensinar a ler e a escrever, pelos contos infantis e, desse modo, a incorporação do livro de literatura infantil passa a ganhar espaço nos meios editoriais de qualidade. Essa mudança gerou uma nova maneira de pensar a alfabetização e os processos de ensino da leitura e da literatura infantil que, até então, eram vistos com um caráter moralizante e pedagogizante para se definir como gênero próprio (Arena, 2010).

A literatura infantil continua buscando seu espaço e é vista por vários especialistas, como Coelho (2000), Zilberman e Magalhães (1984), Zilberman (2005), com a mesma função essencial da literatura.

Desde as origens, a literatura aparece ligada a essa função essencial: atuar sobre as mentes, nas quais se decidem as vontades ou as ações; e sobre os espíritos, nos quais se expandem as emoções, paixões, desejos, sentimentos de toda ordem [...]. No encontro com a literatura (ou com a arte em geral), os homens têm a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida, em um grau de intensidade não igualada por nenhuma outra atividade. (Coelho, 2000, p.29)

Entretanto, como introduzir as crianças no mundo da escrita, especialmente da escrita literária se o que chega ao aluno está colado à linguagem oral ou é traduzido muitas vezes pelo professor para simplificar a compreensão? Como experimentar uma leitura literária, com a fruição que lhe caracteriza, se há sempre uma tarefa a se fazer depois, uma moral da história a ser explicitada, uma cobrança de compreensão de texto? A literatura infantil nos espaços dos anos iniciais do Ensino Fundamental precisa superar questões de concepção, de usos de qualidade. Os livros não podem ser mais moralizantes e educativos do que provocadores, seus temas não podem ser infantilizantes, nem infantilizáveis, e as obras não podem ser mais pedagógicas do que literárias.

Como afirma Brito (1997, p.114), a grande maioria dos livros de literatura infantil é produto típico da cultura de massa: visa nichos específicos de mercado (leitor iniciante, leitor inexperiente, leitor experiente), retrata, ainda, a realidade imediata do consumidor-espelho do universo ideológico de senso comum da classe média, tende à banalização dos valores e conteúdos e serve-se a usos didáticos não se preocupando com a dimensão artística, prioriza-se o discurso utilitário em detrimento do estético.¹⁵

Porém, desconsiderar o caráter educativo que possui o livro infantil, é algo ingênuo se se quer acreditar que a educação seja um fenômeno presente em qualquer situação, formal ou informal, em que crianças e/ou adultos estejam em interação. Partindo desse princípio, o livro constitui-se em uma dentre outras tantas objetivações humanas – entendidas como criações ou transformações histórico-socialmente produzidas – que, ao ser apropriado pela criança, traz consigo elementos constitutivos de todo o processo histórico formador do autor, da obra como tal e do próprio leitor.

Por isso, não podemos deixar de ressaltar que, quando a literatura infantil “provoca emoções, dá prazer ou diverte, ela é vista como arte, e ao assumir seu caráter transformador [...], ela torna-se necessariamente formadora” (Zilberman, 1984, p.134).

15 Segundo Perroti (1989), há uma distinção entre o discurso utilitário e o estético presente nos livros. Quando voltado somente para o fim útil de ensinar, doutrinar, determinado conceito, moral, valor perde-se a natureza humanizante e humanizadora da obra de arte literária. A pedagogização, em detrimento da apreciação estética, faz-se presente. Vale esclarecer que a partir da década de setenta, desvelando uma preocupação generalizada quanto ao caráter e ao papel assumido pela literatura infantil, passa-se paulatinamente, no Brasil, do estatuto do utilitário, do ético, do doutrinário, para o estatuto do estético, num processo contínuo (Perrotti, 1989). O que implica tal mudança? Cabe considerar que, diante do próprio público para o qual está voltada, com suas peculiaridades de ser humano em processo de formação, a literatura infantil começa a assumir-se como objeto.

E, assim, podemos nos perguntar: que textos formam e transformam o sujeito? Que leitura é possível de ser feita no Ensino Fundamental? E se ler é apreender e compreender não apenas sobre o que se está lendo, mas principalmente sobre si mesmo, como levar esses alunos a essa compreensão da leitura?

Nessa medida, dentre os diversos aspectos que nos instiga a refletir, focamos a presença da literatura infantil na sala de aula não somente pedagogizada, didatizada, mas improvisada, sem planejamento, sem objetivos claramente definidos, bem como em suas escolhas teórico-metodológicas, com já assinalamos.

Neste contexto, a escolha do livro de literatura infantil torna-se fundamental. Não podemos nos impressionar com capas estonteantes e figuras que saltam das páginas, pois no mundo consumista em que estamos qualquer tipo de livro tem sido produzido e vendido. Há certos cuidados que devemos ter e, para isso, o professor deve saber o que de fato define a literatura infantil dos demais livros. Há vários critérios que podemos levar em consideração e destacaremos alguns: o primeiro é saber que a literatura não precisa se atualizar para cumprir sua função, além disso, o texto literário faz uso da arte, é bem escrito possuindo uma boa narrativa, com a articulação entre enredo e personagem, fugindo de uma sequência linear da obra, da qual o leitor pouco esforço precisa fazer para que ela seja com valor em si mesmo, que por si só já constitui arte e, sendo arte, revela em si desejos, vozes, instrumentalidade compreendida; o segundo é que toda obra literária possui uma mensagem que deve estar implícita e, quanto mais implícita, mais literário é o texto; o terceiro aspecto é diferenciar a literatura infantil de livros paradidáticos. Estes, por sua vez, ensinam divertindo, não contêm mensagem implícita e abordam um determinado conteúdo, precisando sempre ensinar algo sem emoção. Um outro aspecto que podemos discutir é a qualidade de textos infantis brasileiros. Alguns escritores têm

dado contribuições importantes a essa área: Monteiro Lobato, Ana Maria Machado, Lygia Bojunga, dentre tantos outros que se consolidaram como escritores de literatura infantil, principalmente nas últimas décadas (Zilberman, 2005; Faria, 2002). Nos dias atuais, Ricardo Azevedo, Tatiana Belinky, Eva Furnari, dentre outros.

Esses e outros critérios definidos por vários especialistas como Zilberman e Magalhães (1984), Coelho (2000) e Colomer (2003), Faria (2002) podem nos auxiliar no processo de escolha, para que optemos essencialmente por obras que sejam consideradas criação literária ao trabalhar com as estratégias de leitura, as quais apresentamos a seguir.

As estratégias de compreensão leitora e prática do ensino de leitura

Ao utilizarmos as estratégias de leitura na realidade brasileira, a intenção é ensinar às crianças sobre como a leitura se processa e como o leitor utiliza de estratégias para alcançar a compreensão profunda do texto. Ensinar a estratégia pela estratégia não terá muito sentido, pois as crianças precisam aprender por que esta ou aquela estratégia nos ajuda a entender o que se lê, ou seja, é preciso oferecer atividades para que a criança compreenda além das palavras, na direção de sua formação e humanização como leitora.

Nessa abordagem, evidencia-se uma organização da leitura literária, por seus recursos que vão do mais simples ao mais complexo, até os de criar mediações propícias no tomar a “consciência *em si*” para torná-la “consciência *para si*” na prática leitora, no apropriar-se das significações, na direção de objetivar-se como sujeito leitor, para além da instrumentalidade técnica. Criar essas mediações é permitir uma educação literária desen-

volvente, voltada ao “aprender a aprender”¹⁶ a ser leitor em seus modos, atividades, finalidades e princípios de ler.

Vale destacar e comentar sobre a categorização-base de nossas pesquisas, igualmente estratégias para ler, conhecer e aprender a pensar e a aprender. Ler, buscando significados; ler, conhecendo e sendo transformados por esse ato no conteúdo e na forma, valorando a atividade do sujeito aprendiz de leitor. Comentemos cada uma delas: conhecimento prévio, conexões, inferência, visualização, sumarização e síntese.¹⁷

O primeiro destaque é para o *conhecimento prévio*, definido pelos “norte-americanos de *estratégia-mãe* ou *estratégia guarda-chuva*, pois agrega todas as demais” (Giroto; Souza, 2010, p.66, grifos no original), e isso justamente porque, comumente, quando iniciamos uma leitura, deixamos vir à tona, em nossa mente, uma série de informações e conhecimentos que temos acerca do mundo em relação àquilo que estamos lendo, assim, mobilizamos nosso conhecimento de mundo, linguístico e textual, essencial à compreensão leitora (Smith, 1989).

Já a estratégia de *conexão*, por exemplo, permite à criança ativar seu conhecimento prévio estabelecendo relações e conectando-se com novos conhecimentos. Assim, relembrar fatos importantes de sua vida, de outros textos lidos e de situações que ocorrem no mundo, em seu país ou sua cidade durante a leitura,

16 Libâneo (2004) defende a didática e a aprendizagem do pensar e do aprender com base nos estudos da teoria histórico-cultural da atividade, particularmente, de Davidov.

17 Utilizamos para este artigo a categorização de Harvey e Goudvis (2007) da obra *Strategies that work: teaching comprehension for understanding and engagement*, a qual foi trabalhada em nossos estudos investigativos entre 2006 a 2010. Embora o número e as possibilidades de atividades com outras estratégias sejam articuladas e divulgadas por vários autores, entre eles Zimmerman (1997) e Israel (2007), neste trabalho optamos por essas já trabalhadas e colocadas em prática em escolas brasileiras, a partir de nossa pesquisa financiada pela Fapesp e CNPq: Literatura na escola: espaços e contexto – a realidade brasileira e portuguesa.

ajuda a compreender melhor o texto. Essas conexões são exatamente divididas em conexão texto-leitor, conexão texto-texto e conexão texto-mundo.

A *inferência* ocorre frequentemente em nosso cotidiano e é fundamental para nos ajudar a ler nas entrelinhas, pois precisamos compreender aquilo que não foi escrito explicitamente. Os leitores inferem ativando seus conhecimentos prévios e os relacionando com pistas deixadas no texto. Nesse processo, é de fundamental importância que o professor ajude a criança a aprender a relacionar o que sabe com o que está lendo – “com a intenção de que os alunos infiram, os professores devem ensiná-los a como agir durante a leitura. Devem mostrar a eles as dicas que cada texto possui e ensiná-los como combiná-las com seu conhecimento prévio para fazer inferências adequadas” (Girrotto; Souza 2010, p.76).

Quase de maneira espontânea, realizamos a estratégia de *visualização*, pois ao nos depararmos com uma leitura deixamos nos envolver por sentimentos, sensações e imagens, que permitem que as palavras do texto se tornem imagens em nossa mente. Ao visualizarmos quando lemos, vamos criando representações pessoais e isso mantém nossa atenção permitindo que a leitura se torne prazerosa.

A *sumarização* parte do pressuposto de que precisamos sintetizar aquilo que lemos e, para que isso seja possível, é necessário aprender o que é essencial em um texto, separando-o do que é detalhe. Ao elencarmos o essencial teremos mais condições de garantir as ideias principais do texto. Além disso, essa estratégia está ligada à finalidade e aos objetivos da nossa leitura. Quanto mais claro estiver esse objetivo, melhores são as chances de verificar o que é essencial, para que, dessa maneira, possamos atingir o objetivo preestabelecido pelo leitor.

Por fim, temos a estratégia de *síntese* que significa muito mais que resumir. Ao resumir anotamos as ideias principais de

um parágrafo ou de um texto. A síntese ocorre quando articulamos o que lemos com nossas impressões pessoais, reconstruindo o próprio texto. Ao sintetizar, não relembramos apenas fatos importantes do texto, mas adicionamos novas informações ao nosso conhecimento prévio alcançando uma compreensão maior do texto.

Quando um adulto com um elevado nível de letramento lê, ele utiliza essas estratégias, mas, para os leitores em formação, não é tão simples assim empregá-las. Alguns autores como Harvey e Goudvis (2007) orientam a necessidade de tornar explícito tal processamento para que a criança tome consciência daquilo que nós, leitores fluentes, fazemos quase automaticamente conforme lemos algum texto. Pois compreender um texto não acontece depois da leitura, mas durante o ato de ler.

Assim, para desenvolver essas estratégias com os alunos, precisamos em primeiro lugar planejá-las e defini-las, realizando leituras não tão complexas, para depois oferecer obras mais profundas, que requerem um maior nível de compreensão leitora. Também, para que se torne uma atividade significativa, optamos pelo trabalho colaborativo indicado por Vygotsky (2001), no qual os alunos aprendem a cooperar em busca de um objetivo de aprendizagem comum.

Dessa forma, a primeira atividade de oficina de leitura literária, como uma das propostas possíveis, são *aulas introdutórias*, em que o professor apresenta uma ou duas estratégias de compreensão do texto, para, a seguir, orientar a *prática guiada*. Segundo Girotto e Souza (2010), nessa etapa, professor e alunos praticam a estratégia, juntos, em um contexto de *leitura partilhada*, refletindo por meio do texto e construindo significados por meio da discussão. As crianças devem explicitar para os colegas as estratégias que estão sendo feitas no decorrer da leitura.

Depois disso, os alunos tentam aplicar, sozinhos, as habilidades de leitura, é o momento da *leitura individual e silenciosa*.

Podem anotar seus pensamentos ao lado do texto ou em *post-its* e o docente geralmente conversa com as crianças sobre seus achados e as perguntas que vão fazendo ao texto e a eles mesmos, enquanto sujeitos leitores do mundo.

A última etapa da oficina de leitura é a *avaliação* e a conversa em grupo sobre o texto lido. Esse momento serve para o professor avaliar se os objetivos foram alcançados, a recepção de seus alunos e o envolvimento no ato de ler. De acordo com Girotto e Souza, “o professor precisa ainda retomar o processo de leitura a fim de verificar o quê, para quê, como e em que momento os alunos utilizaram a referida estratégia de leitura” (2010, p.63).

Enfim, diante do uso efetivo das oficinas de leitura, do papel do professor em sala de aula, explicitando as habilidades de leitura, respeitando o texto literário em sua integridade, considerando o conhecimento prévio de cada aluno, bem como o ritmo de cada um, podemos vislumbrar leitores literários, que não só compreenderão o texto, mas também utilizarão a literatura em seu contexto social, assim poderão tornar-se não só leitores *em si*, mas leitores *para si*.

A seguir pequenos excertos para exemplificar algumas práticas utilizando estratégias de leitura serão colocados. Importante ressaltar que já foram aplicadas em sala de aula com crianças do Ensino Fundamental I e com alunos de cursos de Pedagogia.

Excerto I – Leitura do conto *João-Pato*, de Hans Christian Andersen

O conto narra a história de três irmãos que tentavam conquistar a filha de um rei. A fim de ajudar seus filhos a casar com a princesa, um dos irmãos recebeu de seu pai um cavalo negro. O outro, um branco. O terceiro irmão, João-Pato, nada ganhou, pois ele não seria mesmo capaz conquistar a dama. A princesa anunciou que escolheria aquele que melhor usasse as

palavras. Assim, João-Pato pegou seu bode e não desistiu. Para sua surpresa, a princesa encantou-se por ele e não por um de seus irmãos, como esperado. Casaram-se e João-Pato tornou-se rei.

O trabalho ocorreu com crianças de 5º ano do Ensino Fundamental. O texto de Andersen foi distribuído aos alunos, que o leram silenciosamente e discutiram com os colegas sobre possíveis conexões. Para a sistematização da atividade, entregamos a cada aluno uma “folha do pensar” (Giroto; Souza, 2010), na qual os alunos deveriam escrever determinado trecho do texto ou palavra-chave com o que eles associaram tal passagem e o tipo de conexão feita, como podemos ver em alguns exemplos:

Quando eu li...	Me lembrei de...	Conexão feita
(1) “Princesa”	“Cinderela”	“texto-texto”
(2) “Rodeavam o castelo”	“jornal”	“texto-mundo”
(3) “Casamento”	“amor”	“texto-texto”
(4)	“competição”	“leitor”
(5) “João-Pato”	“jogador Pato”	“texto-mundo”

Ainda que quase todos (57 alunos) tenham feito conexões, não conseguiram aproveitá-las para ampliar o significado do texto. No entanto, é possível, a partir de suas conexões, que o mediador intervenha no processo de compreensão. No exemplo (3), “casamento” fez o aluno lembrar-se de “amor”, mas será todo casamento um caso de amor? O casamento de João-Pato e da princesa é resultado de um amor? Que será que o casamento dessa narrativa pode representar na nossa realidade? No exemplo (5), o aluno lembrou-se do jogador de futebol Pato ao ler “João-Pato”. Se Alexandre Pato foi assim apelidado por ter nascido na cidade de Pato Branco, teria João-Pato a mesma origem? Qual seria, então, o motivo de o personagem ter tal nome? São esses tipos de reflexões que sugerimos que sejam levantadas, de modo que os alunos utilizem suas conexões para ampliar a leitura inicialmente feita.

Nos exemplos seguintes, todos de um mesmo aluno, podemos notar a dificuldade extrema de “sair do texto”:

Quando eu li...	Me lembrei de...	Conexão feita
(6) “rapaz”	“homem”	“texto-leitor”
(7) “cavalo”	“animal”	“texto-mundo”
(8) “texto”	“história”	“texto-leitor”

Como vemos, o aluno procurou sinônimos e não uma relação entre o trecho lido com acontecimentos pessoais, intertextuais ou mundanos. Parece-nos que a compreensão ficou situada no nível semântico. Isso nos mostra a necessidade de mediações de leitura que vão além da pergunta-resposta.

Excerto II – Leitura do livro *Lino*, de André Neves, estratégia trabalhada Inferência

No livro, Lino acorda triste, pois sente falta de sua amiga Lua, uma coelha branca que mora na loja de brinquedos com ele. Passados uns dias, Lino é colocado em uma caixa. Aberta em outro ambiente, ele conhece a menina Estrela. Ficam amigos e Lino quase não se lembra de Lua, até o momento que Estrela o convida para olhar o céu: “O que será que lua tem para nos contar?” Lino vê então a barriga de Lua brilhando. E enquanto Estrela sonha, Lino olha para Lua a vê toda iluminada e acredita que ela é feliz.

A atividade feita no último ano do curso de Pedagogia pretendeu ler a história parando em momentos cruciais, pois inicialmente ao falar de Lua a primeira coisa que vem em mente é o astro, a Lua no céu e suas quatro fases. Portanto, ao inferirem quem era a amiga “sumida” de Lino, todos falaram da Lua/astro. Ao ser colocado na caixa, novamente o texto abre possibilidades para pensar que Lino irá encontrar com sua amiga coelha. No

entanto, os alunos indagam sobre a escolha do nome da menina, Estrela, outro astro, personificando uma nova amizade. Ao final da narrativa, o grupo de 30 alunos divide suas inferências e opiniões sobre o texto. Alguns relacionam que a Lua no céu não é a coelha e que Lino está equivocado em associá-la com sua amiga da loja de brinquedos. Outros percebem a morte, como destino final da coelha, e acreditam que mesmo morta ela está feliz, pois sorri na representação da lua crescente/minguante.

Diante do exposto, as reflexões feitas aqui consideram a leitura como atividade de produção de sentidos, já que a compreensão não depende apenas de conhecimentos linguísticos, mas de conhecimentos prévios e de estratégias que facilitam a interação entre escritor e leitor. Compreender o texto, compreender o outro, compreender a si mesmo é um processo que precisa ser iniciado de maneira sistematizada, precisa da mediação de um leitor mais experiente.

Para finalizar...

Vale esclarecer que se a formação de novas operações e estruturas mentais não se dá espontaneamente, nem é produto do mero amadurecimento orgânico, mas depende do processo de apropriação, já pelas crianças, da atividade material e intelectual condensada justamente nos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos em suas formas mais desenvolvidas, vale questionar: como a escola tem se estruturado, por meio das políticas educacionais, na promoção desta tarefa em relação ao ensino da leitura, à educação literária? E o professor, como pode ele, em sua atividade de ensino, organizar um ensino intencional dirigido a uma educação literária humanizadora?

Se somente por meio da atividade do sujeito pode se dar seu aprendizado e desenvolvimento, e, portanto, um ensino, media-

do por professores compromissados com tal fim, concordamos com Moura (2002) e Libâneo (2004) que o professor que assim se coloca em atividade de ensino continuando a apreciar conhecimentos teórico-metodológicos que lhe permita organizar ações que possibilitem aos sujeitos aprendizes a apropriação de conhecimentos e atitudes que promovam a atividade de aprendizagem de seus alunos, constitui-se também como um profissional envolvido com a sua atividade de ensinar e aprender, cujas ações o auxilia a tomar consciência de seu próprio trabalho e a lidar melhor com as contradições e inconsistências do sistema educacional, na medida em que compreende tanto o papel da escola, dadas as condições sociais, políticas, econômicas, quanto o seu próprio papel na escola, para nós, quanto ao seu papel na educação literária por meio de um significativo ensino da compreensão da leitura.

Por fim, compreendemos com esses estudos que os fundamentos teórico-metodológicos da atividade de leitura literária, cujos pressupostos estão ancorados na perspectiva histórico-cultural e na abordagem do ensino das estratégias da leitura, são indicadores de um modo de organização do ensino da leitura para que a escola cumpra sua função principal: a de possibilitar a apropriação da capacidade de ler, da atitude leitora, desenvolvendo a humanização das crianças por meio da literatura. Em outras palavras, a nós cabe investigar como ajudá-las a se constituírem como sujeitos leitores, capazes de predizer, visualizar, inferir, fazer conexões, sumarizar, sintetizar; a pensar e a lidar com conceitos, argumentar, resolver problemas, em face de dilemas e problemas do mundo da ficção e da vida prática; conscientes, como educadores e pesquisadores, de que o ensino das estratégias de leitura pode ser uma alternativa para impulsionar o desenvolvimento das capacidades cognitivas e metacognitivas do ato de ler, mediante a contribuição para formação de crianças leitoras.

Sintetizando, cumpre enfatizar que o objetivo maior do letramento literário escolar ou do ensino da literatura na escola é nos formar como leitores, não como qualquer leitor ou um leitor qualquer, mas um leitor capaz de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido *para si* e para o mundo em que vive, posto que

a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da língua quanto do leitor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos dizer e nos dizem de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo e a nós mesmos. (Cosson, 2006, p.16)

Neste sentido, as estratégias de leitura nos permitem conhecer mais profundamente a nós mesmos como leitores do mundo, tornando-nos leitores autônomos e críticos.

Por isso, a defesa por uma leitura não somente *em si*, mas *para si*, de leitores para si, em constante e consciente processo de construção, dada a forma como este se relaciona de maneira crítica e consciente com os demais representantes do gênero humano, percebendo-se como um agente do processo histórico, participe e herdeiro das riquezas produzidas pelo homem como gênero.

Referências bibliográficas

- ANDERSEN, H. C. *Contos de Andersen*. Trad. Gottorm Hanssen. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p.432-436.
- ARENA, D. B. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: SOUZA, R. J. de. [et al.]. *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado das Letras, 2010.
- _____. Relações entre espaços e pontos no início da alfabetização. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, EDUFMT, v.16, n.12, set.-dez., 2007a, p.35-50.

- ARENA, D. B. Relações entre ler e fazer locução no Ensino Fundamental. Congresso de Leitura do Brasil, 16., 2007b. Disponível em: <<http://www.alb.com.br/anais16>> Acesso em: 21 maio 2010.
- _____. Dilemas didáticos no ensino do ato de ler. I Congresso Latino-Americano de Compresion Lectora, 2008, Huancayo, Peru. *Anais ... Compresion Lectora*. Universidad del Centro de Peru, 2008. v.1. p.129-136.
- BAJARD, É. *Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. *A descoberta da língua escrita*. São Paulo: Cortez, 2013.
- BAKER, L.; ANDERSON, R. L. Effects of inconsistent information on text processing: evidence for comprehension monitoring. *Reading Research Quarterly*, n.27, 281-294, 1982.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.
- _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRANDÃO, H. H. N.; MICHELETTI, G. Teoria e prática da leitura. In: CHIAPPINI, L. (Org.). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 1997.
- BRITO, L. P. L. de. *A sombra do caos: ensino de língua vezes tradição gramatical*. Campinas: Mercado de Letras, 1997.
- CHIAPPINI, L. A circulação de textos na escola: um projeto de formação – pesquisa. In: CHIAPPINI, L. (Org.). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 1997.
- COELHO, N. N. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. 7.ed. rev. atua. São Paulo: Moderna, 2000.
- COLOMER, T. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2007.
- DAVIDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Progreso. 1986.
- FARIA, M. A. *Como usar a literatura infantil na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2002.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FRANCO, S. A. P.; REZENDE, L. A. Arte e Literatura infantil: aproximações. In: CHAVES, M.; SETOGUTI, R. I.; VOLSI, M. E. F. A

- função social da escola: das políticas públicas às práticas pedagógicas.* Maringá: Eduem, 2011. p.111-120.
- GARDER, R.; REIS R. Monitoring and resolving comprehension obstacles: an investigation of spontaneous text lookbacks among upper-grade and poor comprehenders. *Reading Research Quarterly*, 16, 569-582, 1981.
- GARNER, R.; TAYLOR N. Monitoring of understanding: an investigation of attentional assistance needs at different grade and reading proficiency levels. *Reading Psychology*, 3, 1982. p.1-6.
- GIROTTI, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. Estratégia de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, R. J. de. [et al.]. *Ler e compreender: estratégias de leitura.* Campinas: Mercado das Letras, 2010.
- HARVEY, S.; GOUDVIS, A. *Strategies that Work: Teaching Comprehension for Understanding and Engagement.* 2.ed. Portland: Stehhouse, 2007.
- ISRAEL, S. E. *Using Metacognitive Assessments to Create Individualized Reading Instruction.* International Reading Association, 2007.
- LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo.* Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.
- _____. *Actividad, conciencia e personalidad.* Havana: Pueblo y Educación, 1983.
- LIBÂNEO, J.C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-Cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. *Revista Brasileira de Educação*, set.-dez. 2004 n.27, p.5-27.
- MELLO, S. A. A literatura Infantil e a formação da atitude leitora nas crianças pequenas. In: CHAVES, M. *Práticas pedagógicas e literatura infantil.* Maringá: EDUEM, 2011, p.41-54.
- MOURA, M. O. A atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, A. de; CARVALHO, A. M. P. (Orgs.). *Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média.* São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- NEVES, A. *Lino.* São Paulo: Callis, 2011.
- OLIVEIRA, B. A. de. *Socialização do saber escolar.* São Paulo: Cortez, 1985.
- PALINCAR, A. S.; BROWN A. L. Reciprocal teaching o comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, v.1, 1984. p.117-175.
- PEARSON, D. P.; JOHNSON, D. D. *Teaching Reading Comprehension.* New York: Holt, 1978.

- PERROTTI, E. *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo: Ícone, 1986.
- SILVA, A. C.; CARBONARI, R. Cópia e leitura oral: estratégias para ensinar. In: CHIAPPINI, L. (Org.). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 1997.
- SILVA, E. T. *Elementos de pedagogia da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- SMITH, F. *Leitura significativa*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- SNYDERS, G. *Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1993.
- SOARES, M. B. A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In: EVANGELISTA, A.; BRINA, H.; MACHADO, M. Z (Orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p.17-48.
- SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas III*. Visor, 1995.
- _____. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2001.
- ZILBERMAN, R. *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.
- _____; MAGALHÃES, L. C. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. 2.ed. São Paulo: Ática, 1994.