

UNIVERSIDADE DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Soraia Loures Lins Ribeiro de Sá

Tecendo saberes com a literatura: estratégias de leitura e formação do leitor

Juiz de Fora

2023

Soraia Loures Lins Ribeiro de Sá

Tecendo saberes com a literatura: estratégias de leitura e formação do leitor

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação brasileira e práticas pedagógicas

Orientadora: Profa. Dra. Hilda Aparecida Linhares da Silva

Juiz de Fora

2023

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca
Universitária da UFJF,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Sá, Soraia Loures Lins Ribeiro de .

Tecendo saberes com a literatura : estratégias de leitura e
formação do leitor / Soraia Loures Lins Ribeiro de Sá. -- 2023.
207 f. : il.

Orientadora: Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello
Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz
de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em
Educação, 2023.

1. Estratégias de leitura. 2. Leitura literária. 3. Formação do leitor.
4. Ensino remoto emergencial. I. Micarello , Hilda Aparecida Linhares
da Silva , orient. II. Título.

Soraia Loures Lins Ribeiro de Sá**Tecendo saberes com a literatura: estratégias de leitura e formação do leitor**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre/a em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Aprovada em 11 de novembro de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello -
Orientadora Universidade Federal de Juiz de Fora

Profa. Dra. Rosangela Veiga Júlio Ferreira
Universidade Federal de Juiz de Fora

Profa. Dra. Dedilene Alves de Jesus Oliveira
Universidade Federal de Viçosa

Juiz de Fora, 30/10/2023.



Documento assinado eletronicamente por **Dedilene Alves de Jesus Oliveira, Usuário Externo**, em 04/12/2023, às 09:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **Rosangela Veiga Julio Ferreira, Professor(a)**, em 14/12/2023, às 10:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello, Professor(a)**, em 15/12/2023, às 07:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador 1551999 e o código CRC F0A4AAF5.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu amigo, amado de minha alma, por me sustentar com suas mãos poderosas e me conduzir a caminhos inimagináveis.

Aos meus exemplos de vida, meus pais, Maria Aparecida e Luiz, por me incentivarem nos estudos e me darem uma família, sem a qual eu nada seria, pois vocês são a minha base. Minha mãe, mulher corajosa, guerreira e destemida, com você aprendi a ter fé e a jamais desistir dos meus sonhos. Meu pai, por todo amor e incentivo.

Aos amores da minha, meus filhos, Victor e Yasmin, por serem a minha razão para lutar e acreditar em dias melhores.

Ao meu porto seguro, meu amado esposo, Ricardo Ribeiro. Meu amigo, meu companheiro, por todo amor, dedicação e apoio incondicionais, por acreditar em mim, manter acesa minha esperança e sempre me incentivar.

Aos meus primeiros amigos, aqueles que sempre estarão de braços abertos para me acolher e prontos a me defender, meus irmãos, Patrícia, Alexandre, Josane e Viviane.

Aos meus sobrinhos/irmãos: Ariane e Thaynã, por sempre estarem ao meu lado e estenderem a mão quando mais precisei.

À minha querida e admirável orientadora Profa. Dra. Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello, pela inspiração, por toda generosidade e compreensão para comigo nesse processo de formação, e, especialmente, pela oportunidade de aprender tanto com ela, pessoa que se dedica e luta por uma educação pública equânime e de qualidade para todos/as.

Às admiráveis Profa. Dra. Rosângela Veiga Júlio Ferreira e Profa. Dra. Dedilene Alves de Jesus Oliveira, em primeiro lugar, por aceitarem o convite de formar minha banca. Em segundo lugar, pela leitura atenta e sensível, pelas palavras gentis e pelas significativas contribuições que muito enriqueceram esta pesquisa.

Ao potente grupo de pesquisa Linguagem, Infâncias e Educação (LINFE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), pelos conhecimentos compartilhados semanalmente, por me enriquecerem e constituírem através das múltiplas vozes que ecoam nesse coletivo.

Ao grupo de pesquisa Linguagem, Ensino e Práticas Sociais (LEPS) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e à querida e talentosa Profa. Dra. Andreia Rezende Garcia, a quem serei eternamente grata pela acolhida e por me introduzir na iniciação científica.

Às professoras sujeitas desta pesquisa, pela acolhida generosa, pelos valorosos

conhecimentos e pela rica partilha.

Ao admirável professor Márcio Fagundes, por todos os ensinamentos.

Aos queridos e admiráveis colegas da pesquisa: Bárbara Delgado, pelas incansáveis tardes de estudo, paciência e trocas que muito contribuíram para a construção desta pesquisa, mas, especialmente, por ter sido luz a me guiar na travessia desta ponte; Josiele Leite, por toda generosidade, partilha e ensinamentos; Silvania Andrade, pelo companheirismo e pelas trocas; Vaz Pinto Co, por toda disponibilidade e generosidade em apontar outros caminhos; Luciane Souza, por se fazer sempre presente, gentil e solidária; Grace Candido, por toda generosidade e disponibilidade; Renata Velasco e Marlúcia Soares, por serem ombro amigo e pelas trocas valiosas; Ricardo Cunha, pela parceria e pelas importantes trocas; Mariângela Innocêncio e Miriam Fernanda pela seriedade e competência, mas também pela acolhida generosa e pelas palavras gentis no percurso final dessa longa jornada.

Aos funcionários/as do PPGE, pela gentileza e prontidão que me foram dispensados ao longo desta jornada, especialmente ao Rafael Xavier, por toda paciência e gentileza ao me explicar sobre os trâmites e demandas documentais da secretaria.

Aos amigos e amigas que entenderam minha ausência, especialmente à amiga Dayana, por ter me sustentado em oração.

E, por fim, às crianças, por me ensinarem todos os dias a leveza de ver o mundo.

Há um lugar pra chegar...
Há uma ponte que te levará pro outro lado
Há um sonho, uma voz, dizendo: os teus sonhos
também são meus! Vou te levar, te conduzir.
E quando você alcançar, saberás que em todo tempo
Eu estive ao seu lado.

(Chris Duran)

Dedico esta dissertação à minha querida e amada mãe, Maria Aparecida Loures, por toda doação, carinho e amor incondicional. Agradeço por me dar a vida e por entrar naquela fila de inscrição para o curso normal Magistério, mesmo sem eu saber... Por isso, hoje cheguei aqui. Te amo!

RESUMO

Esta dissertação surgiu de reflexões em torno dos contextos que me permitiram experiências com a leitura e a literatura: minha casa, a sala de aula e a academia. Partindo de tais reflexões, constatei que a formação do leitor é uma meta importante da Educação Básica. Face a essa constatação, defini a seguinte questão de investigação: Quais são e como se dão as práticas de leitura literária desenvolvidas em turmas de primeiro ano do ensino fundamental? Assim, apoiada numa concepção interacionista de linguagem, esta pesquisa foi realizada com três professoras alfabetizadoras que atuam em turmas de 1º ano em dois contextos distintos, público e privado, no município de Juiz de Fora/ MG, com o objetivo de investigar práticas de leitura literária e de ensino das estratégias de leitura. Esta investigação pauta-se num viés de cunho qualitativo numa perspectiva histórico-cultural. Como procedimentos de coleta de dados, foram utilizados a observação participante, o diário de campo para o registro das interações observadas ao longo das aulas remotas, no período de ensino emergencial, durante a pandemia de covid-19, e a entrevista semiestruturada. Assim, as análises dos dados estão fundamentadas nos estudos da filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin, na psicologia histórico-cultural de Lev Semiónovich Vygotsky e nos estudos sobre as estratégias de leitura. A partir dos conceitos de linguagem, interação e estratégias de leitura, foi possível analisar práticas de leitura com o texto literário nas três turmas em que esta pesquisa foi realizada. Os resultados indicam que os contextos de atuação das professoras são elemento-chave para compreender de modo geral sua docência, de modo singular como a leitura, em especial a leitura literária, e as condições de que esses contextos dispõem para que professoras e estudantes se constituam sujeitos de linguagem.

Palavras-chave: Estratégias de leitura. Leitura literária. Formação do leitor. Ensino remoto emergencial

ABSTRACT

This dissertation arose from reflections on the contexts that allowed me to experience reading and literature: my home, the classroom and the gym. Based on these reflections, I found that training readers from different places and cultures is an important goal of basic education. In view of this observation, I defined the following research question: What are and how are the literary reading practices developed in first-year elementary school classes in the? Thus, supported by an interactionist conception of language, this research was carried out with three literacy teachers who work in 1st year classes in two different contexts, public and private, in the city of Juiz de Fora/ MG, with the aim of investigating literary reading practices and teaching reading strategies. This investigation is based on a qualitative bias from a historical-cultural perspective. The following data collection procedures were used: participant observation, the field diary to record the interactions observed during remote classes, during the emergency teaching period, during the Covid-19 pandemic, and the semi-structured interview. Thus, data analyzes are based on studies of Mikhail Bakhtin's philosophy of language, Lev Semiónovich Vygotsky's historical-cultural psychology and studies on reading strategies. Based on the concepts of language, interaction and reading strategies, it was possible to analyze reading practices with literary texts in the three classes in which this research was carried out. The results indicate that the contexts in which teachers work are a key element in understanding their teaching in general, particularly how reading, especially literary reading, enters into this teaching and the conditions that these contexts provide for teachers and students to form themselves. language subjects.

Keywords: Reading strategy. Literary for literature. Reader education. Emergency remote teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fotografia 1 – Ponte Dourada.....	19
Fotografia 2 – Lente de aumento: bússola velha e areia no mapa.....	39
Fotografia 3 – Foto do livro “A moça tecelã”.....	80
Fotografia 4 – A menina.....	97
Figura 1 – Ficha de leitura do livro didático.....	109
Figura 2 – Capa do livro “Sopa de quê?.....	110
Figura 3 – Capa do livro “A minha mãe”.....	117
Figura 4 – Capa do livro “Tudo começou assim”.....	123
Figura 5 – Capa do livro “Pipo e Fifi: prevenção de violência sexual na infância.....	130
Figura 6 – Capa do livro “Palavras, muitas palavras.....	137
Figura 7 – Capa do livro “O polvocação”.....	142
Figura 8 – Capa das obras da biblioteca.....	147
Figura 9 – Capa do livro “A Bruxa Beleza-Pura”.....	154
Figura 10 – Capa do livro “O polvocação”.....	165
Figura 11 – Capa do livro “A história do leão que não sabia escrever”.....	173
Figura 12 – Capa do livro “Pomba Colomba”.....	178
Figura 13 – Capa do livro “A Bruxa Beleza-Pura”.....	186

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

ANPED	Associao Nacional de Pós-Graduao e Pesquisa em Educao
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertaes
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educao
FALE	Formao de professores, Alfabetizao, Linguagem e Ensino
GT10	Grupo de Trabalho Alfabetizao, leitura e escrita
LEPs	Grupo de Pesquisa Linguagem, Ensino e Prticas Sociais
LINFE	Grupo de Pesquisa Linguagem, Infncia e Educao
MEC	Ministrio da Educao
PIBID	Programa de Iniciao  Docncia
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro Didtico
SCIELO	Scientific Eletronic Librari Online

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Identificação dos trabalhos apresentados na ANPED, GT10, com base nos descritores “literatura” “leitura literária” “estratégias de leitura” e “anos iniciais do ensino fundamental”.....	22
Quadro 2 - Identificação dos trabalhos apresentados no Scientific Eletronic Librari Online...	25
Quadro 3 - Trabalhos apresentados na BDTD com base nos descritores “literatura”,” leitura literária” e “estratégias de leitura” nos “anos iniciais do ensino fundamental”.....	32
Quadro 4 - Estratégias metacognitivas de leitura: antecipação, monitoramento e avaliação....	69
Quadro 5 - Estratégias metacognitivas de leitura: antecipação, monitoramento e avaliação: nota de campo 01.....	110
Quadro 6 - Estratégias metacognitivas de leitura: antecipação, monitoramento e avaliação: nota de campo 02.....	117
Quadro 7 - Estratégias metacognitivas de leitura: antecipação, monitoramento e avaliação: nota de campo 03.....	123
Quadro 8 - Estratégias metacognitivas de leitura: antecipação, monitoramento e avaliação: nota de campo 04.....	130
Quadro 9 - Estratégias metacognitivas de leitura: antecipação, monitoramento e avaliação: nota de campo 05.....	137
Quadro 10 - Estratégias metacognitivas de leitura: antecipação, monitoramento e avaliação: nota de campo 06.....	142
Quadro 11 - Estratégias metacognitivas de leitura: antecipação, monitoramento e avaliação: nota de campo 07.....	147
Quadro 12 - Estratégias metacognitivas de leitura: antecipação, monitoramento e avaliação: nota de campo 08.....	154
Quadro 13 - Estratégias metacognitivas de leitura: antecipação, monitoramento e avaliação: nota de campo 09.....	165
Quadro 14 - Estratégias metacognitivas de leitura: antecipação, monitoramento e avaliação: nota de campo 10.....	173
Quadro 15 - Estratégias metacognitivas de leitura: antecipação, monitoramento e avaliação: nota de campo 11.....	178
Quadro 16 - Estratégias metacognitivas de leitura: antecipação, monitoramento e avaliação: nota de campo 12.....	186

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantitativo de trabalhos localizados no GT 10 da ANPED, cujos títulos anunciam as palavras com base nos descritores “literatura” “leitura literária” e “estratégias de leitura” nos anos iniciais do ensino fundamental.....	21
Tabela 2 - Quantitativo de trabalhos localizados no SCIELO com base nos descritores “literatura” “leitura literária” e “estratégias de leitura” nos anos iniciais do ensino.....	24
Tabela 3 - Quantitativo de trabalhos localizados na BDTD, que abordam os descritores “literatura” “leitura literária” e “estratégias de leitura” nos anos iniciais do ensino fundamental.....	31

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 CONSTRUINDO PONTES: LITERATURA, LEITURA LITERÁRIA E ESTRATÉGIAS DE LEITURA EM ARTIGOS DISSERTAÇÕES E TESES.....	19
2.1 PESQUISAS DO GT 10 DA ANPED QUE VERSAM SOBRE LITERATURA, LEITURA LITERÁRIA E ESTRATÉGIAS DE LEITURA.....	21
2.2 O ENCONTRO COM OS ARTIGOS DA SCIELO.....	24
2.3 TESES E DISSERTAÇÕES QUE VERSAM SOBRE A LITERATURA, LEITURA LITERÁRIA E ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES.....	30
3 CAMINHOS POSSÍVEIS PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES.....	39
3.1 TEXTO, LEITURA E COMPREENSÃO LEITORA.....	40
3.2 ESTRATÉGIAS DE LEITURA E SEU PAPEL NA FORMAÇÃO DO LEITOR.....	53
3.3 LEITURA LITERÁRIA.....	70
4 A METODOLOGIA COMO MEIO PARA ABORDAR O CAMPO DE PESQUISA E SEUS DESAFIOS.....	80
4.1 A PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS: COMO BAKHTIN NOS AJUDA A OLHAR O CAMPO.....	81
4.2 O CAMPO E OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	88
4.2.1 Escola Privada.....	89
4.2.2 Escola Pública.....	91
5 TECENDO SABERES SOBRE A FORMAÇÃO DO LEITOR.....	96
5.1 ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO DE LEITORES NO CONTEXTO DA PANDEMIA.....	96
5.1.1 As concepções e os critérios utilizados para a seleção de obras literárias 	101
5.2 NA TELA, A ESCOLA PRIVADA.....	106
Evento 1: “Sopa de quê?!”.....	107
Nota de campo 1:.....	107
Evento 2: “A minha mãe”.....	114
Nota de campo 2:.....	115

Evento 3: "Tudo começou assim".....	120
Nota de campo 3:.....	121
Evento 4: "Pipo e Fifi: Prevenção sexual na infância".....	127
Nota de campo 4:.....	127
5. 3 NA TELA, A ESCOLA PÚBLICA.....	134
5.3.1 Turma Poesia.....	134
Evento 5: “Palavras muitas palavras”.....	135
Nota de campo 5:.....	135
Evento 6: “O polvocê”.....	140
Nota de campo 6:.....	140
Evento 7: “As obras literárias da biblioteca”.....	145
Nota de campo 7:.....	145
Evento 8: “A bruxa Beleza-Pura”.....	151
Nota de campo 8:.....	151
5.3.2 Turma Prosa.....	162
Evento 9: "O polvocê".....	162
Nota de campo 9:.....	163
Evento 10: “A história do leão que não sabia escrever”.....	170
Nota10:.....	170
Evento 11: "Pomba Colomba.....	176
Nota de campo 11:.....	176
Evento 12: "A Bruxa Pureza-Pura".....	182
Nota de campo 12:.....	182
5.4 O ENSINO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS: O QUENOS DIZEM AS PROFESSORAS?.....	192
6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	195
REFERÊNCIAS.....	199
APÊNDICE - Roteiro da entrevista semiestruturada.....	205
ANEXO - Quadro de combinados.....	207

1 INTRODUÇÃO

Os livros não mudam o mundo, quem muda o mundo são as pessoas. Os livros só mudam as pessoas (Mário Quintana¹).

A leitura literária é capaz de despertar nas pessoas os mais diversos sentimentos. Através das palavras, das histórias e das experiências retratadas nas obras literárias, somos transportados para outros mundos, tempos e realidades. Essa imersão nos permite vivenciar diferentes emoções, conectar-nos a personagens de forma profunda e refletir sobre questões importantes. Isso faz com que cada pessoa possa ter uma experiência única ao ler uma obra literária e, conseqüentemente, promova transformações individuais significativas. Essa pessoa, transformada pela leitura, tem possibilidades de mudar o mundo, como vimos no excerto de Mário Quintana, o que nos provoca a pensar sobre o que pode a leitura literária nos anos iniciais do Ensino Fundamental, quando as crianças se abrem a compreender o mundo pela interação com os outros com quem convivem.

Para problematizar o tema da pesquisa, entendo ser importante refletir sobre como a leitura literária me forma como leitora, professora e pesquisadora. É sobre esse percurso de formação, ou seja, esse lugar que ocupo no momento, de pessoa transformada pela leitura, que busco, no exercício da docência e a partir da empiria, refletir teoricamente sobre a formação do leitor literário.

Meu primeiro contato com a leitura literária ocorreu na infância. Cresci ouvindo histórias da tradição oral contadas por minha mãe e pela leitura do jornal de domingo lido por meu pai, no qual havia um caderno com histórias em quadrinhos que me provocava o desejo de querer lê-lo.

A minha trajetória acadêmica e profissional iniciou-se no Curso Normal de nível médio, no ano de 2005, quando tive a oportunidade de atuar como docente em turmas de Educação Infantil, tendo o privilégio de ampliar meu repertório com a leitura literária, visto que a prática de leitura com textos literários era cotidiana. Em 2007, ingressei no curso de Pedagogia. Foi nesse ano que trabalhei com a primeira turma de alfabetização. Diante das dificuldades que enfrentava para alfabetizar, verifiquei que esse não era um processo pronto e acabado, mas que ia além do ato de ler, escrever e copiar. Foi diante dessa constatação que “descobri” o que faltava, ou seja, que não bastava somente um conhecimento teórico sobre

¹ Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/Njk3OTg1/>. Acesso em: 10 jan. 2021.

como alfabetizar, precisava também de leituras para ensinar, encantar, mediar e ampliar as experiências leitoras das crianças com quem interagia. Talvez estivesse ali um caminho profícuo para que pudéssemos estabelecer pactos ficcionais mediados pela palavra literária.

Em 2011, iniciei um curso de especialização em alfabetização que me proporcionou um novo olhar sobre a forma de trabalhar a leitura em turmas de alfabetização. Contudo, isso ainda não era o suficiente, pois ensinar a ler não é uma receita e isso me instigava a querer saber mais sobre esse processo desafiador.

Em busca de novos conhecimentos, em 2016, ingressei como participante no núcleo Formação de professores, Alfabetização, Linguagem e Ensino - FALE, que abarca três grupos de pesquisa. Dentre esses, incluí-me no grupo de pesquisa Linguagem, Ensino e Práticas Sociais – LEPs. Nele, realizei leituras importantes que me ajudaram a entender melhor sobre a Educação Básica, seus desafios e o compromisso social do exercício docente na oferta de uma educação de qualidade para todos. As discussões em torno do livro “A pesquisa na Educação Básica: um olhar para a leitura, a escrita e os gêneros discursivos na sala de aula” me apresentaram ao filósofo russo Mikhail Bakhtin (1999) e, ao mesmo tempo em que instigaram minha curiosidade, acalmaram meu coração, pois percebi que, assim como eu, havia outros “sujeitos curiosos” numa busca incessante por respostas para suas inquietações. Descobri que um termo em comum os nomeava - pesquisador.

Em 2017, passei a integrar o grupo de pesquisa Linguagem, Infância e Educação- LINFE, ainda do núcleo FALE, no qual permaneço até hoje. Nesse mesmo ano, o grupo realizava ações importantes na pesquisa e extensão, dentre essas, um seminário em que foi discutida a leitura dos cadernos da coleção de livros “Leitura e Escrita na Educação Infantil”². Nesse evento, tive a oportunidade de compreender a importância de uma formação docente comprometida em desenvolver um trabalho de qualidade com as linguagens oral e escrita desde a Educação Infantil. Outra ação desempenhada pelo grupo LINFE foi o projeto de extensão “Leituras e Leitores” que visava apoiar escolas da rede pública municipal no desenvolvimento de ações voltadas à formação de leitores na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, com base num protocolo de leitura cujo foco era a avaliação de estratégias de leitura desenvolvidas por estudantes do 1º ao 5º ano.

As leituras realizadas nesse percurso, somadas à compreensão de dois conceitos

² O material didático do Curso “Leitura e Escrita na Educação Infantil” tem como objetivo a formação de professoras da Educação Infantil para que possam desenvolver, com qualidade, o trabalho com a linguagem oral e escrita, em creches e pré-escolas. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/site-do-projeto-leitura-e-escrita-na-educacao-infantil.html>. Acesso em: 12 nov. 2023.

cunhados por Bakhtin (2019) e apropriados de forma responsiva pelo grupo LINFE: “não álibi” e “ato responsável”, convocaram-me definitivamente a dar um passo em busca de uma nova formação acadêmica. Ali, naquele espaço, compreendi que não podia ser mais a mesma, não tinha como voltar atrás, tampouco ignorar a pesquisadora que saía do casulo, ainda tímida e insegura, mas ávida pela pesquisa e por aquilo que ela poderia me fazer pensar.

As temáticas estratégias de leitura, literatura e leitura me saltavam aos olhos e me instigavam a querer saber mais a fundo sobre elas. Dessa forma, o desafio estava posto, a questão de investigação se delineava a cada leitura/releitura dos textos propostos no grupo de pesquisa. Assim, o ingresso no mestrado era inevitável, o que aconteceu dois anos após meu ingresso no grupo LINFE, em 2019.

Partindo dessas experiências - a minha própria vivência com a leitura e a literatura, a experiência de docência, na sala de aula, a experiência acadêmica -, constatei que a formação do leitor, de diferentes lugares e culturas, é uma meta importante da Educação Básica. Face a essa constatação, interessei-me por investigar o lugar que a literatura tem ocupado na escola, como os estudantes em processo de alfabetização participam das práticas de leitura com o texto literário e se estas são utilizadas como forma de “passar o tempo” ou como experiências formativas sociais/culturais/educacionais enriquecedoras.

Diante do contexto apresentado e com base numa concepção interacionista de linguagem, defini a seguinte questão para a presente dissertação: quais são e como se dão as práticas de leitura literária desenvolvidas em turmas de 1º ano do Ensino Fundamental em Juiz de Fora?

A partir dessa questão, esta pesquisa tem como objetivo geral investigar práticas de leitura literária e de ensino das estratégias de leitura em turmas do 1º ano do Ensino Fundamental.

Para o alcance desse objetivo geral, defini os seguintes objetivos específicos:

- analisar discussões sobre leitura literária, literatura e estratégias de leitura desenvolvidas no contexto de pesquisas brasileiras;
- compreender os critérios utilizados por professoras alfabetizadoras para a seleção das obras literárias trabalhadas nas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental;
- compreender se e como professoras alfabetizadoras procedem ao ensino das estratégias metacognitivas de leitura - estratégias de antecipação, monitoramento e avaliação – ao abordarem a leitura literária em suas aulas.

Para o alcance desses objetivos específicos, propõe-se a seguinte organização para a versão esta dissertação: após este primeiro capítulo introdutório, o segundo capítulo apresenta

os resultados mapeados da revisão de literatura do tema desta pesquisa: literatura, leitura literária e estratégias de leitura em artigos, dissertações e teses, realizados nas fontes acadêmicas: a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED; a *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

O terceiro capítulo discorre sobre as bases epistemológicas que permitiram nossa aproximação ao tema do papel das estratégias de leitura na formação de leitores de literatura e as concepções de texto e leitura que balizam as estratégias de leitura como ferramentas importantes no processo de formação do leitor.

O quarto capítulo traz reflexões teórico-metodológicas que perpassam o exercício de análise que caracteriza a atividade da pesquisa, em especial, da pesquisa em Ciências Humanas.

O quinto capítulo apresenta as análises dos dados empreendidas a partir das práticas observadas ao longo do trabalho de campo desta pesquisa.

No sexto capítulo, tecemos algumas considerações, em que será possível refletir se e como o livro literário pode estar “mudando” o mundo de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental.

Por fim, trazemos as referências que constroem a tessitura desta pesquisa.

2 CONSTRUINDO PONTES: LITERATURA, LEITURA LITERÁRIA E ESTRATÉGIAS DE LEITURA EM ARTIGOS DISSERTAÇÕES E TESES

A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre meu interlocutor, a palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (Bakhtin/Volochinov, 2006, p. 115)

Fotografia 1 – Ponte Dourada



Fonte: Ponte Dourada (2021)³

De acordo com a epígrafe, as palavras são espécies de pontes. Por meio delas, mantemo-nos em movimento e somos convidados a percorrer caminhos que nos levam a diferentes direções, tempos e espaços, os quais nos possibilitam tecer diálogos, consolidar elos e construir novos caminhos para os saberes. Nesse sentido, ao longo deste capítulo, buscamos estabelecer relações com diferentes fontes de produções científicas que versam sobre literatura, leitura literária e estratégias de leitura, a fim de construirmos pontes que interligam os saberes que serão tecidos nesta dissertação. Isso porque a formação do leitor literário que defendemos passa pela mobilização dos elementos de conteúdo e forma que

³ Disponível em: <https://www.mundoasiatours.com/pt/ponte-dourada-um-novo-e-atraente-destino-vietna/>. Acesso em: 12 fev. 2021.

constituem o livro: o modo como ele é pensado, a presença de metáforas, a palavra que convida a pensar sobre si mesmo e sobre o outro são alguns dos aspectos que podem contribuir para o estabelecimento do pacto ficcional.

Nesse sentido, mapear como esses três temas vêm sendo tratados nas pesquisas poderá lançar luzes para definir o lugar desta dissertação, quer seja, o de focar na formação do leitor no 1º ano. Logo, objetivamos apresentar os resultados mapeados da revisão de literatura do tema desta pesquisa - literatura, leitura literária e estratégias de leitura - em artigos, dissertações e teses. Esse movimento se torna de fundamental importância na medida em que contribui para compreendermos como essas questões vêm sendo abordadas no âmbito da pesquisa em educação, fornecendo-nos elementos para identificar como esta dissertação dialoga com o que já foi produzido sobre o tema.

Assim, realizamos um estudo sobre as produções acadêmicas nacionais que versam sobre as temáticas mencionadas, selecionando as produzidas entre os anos de 2015 e 2020. Esse recorte temporal justifica-se por estabelecer uma reflexão sobre as pesquisas realizadas contemporaneamente, em um período que não se prolonga demasiado no tempo e abrange o desenvolvimento recente das discussões. Além disso, também foi preciso delimitar o tempo para fins de produtividade, tendo em vista o período de dois anos para a produção do texto dissertado.

Para a realização desse levantamento, foram selecionadas as seguintes fontes: a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); a *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A escolha dessas fontes se deu pela seriedade e compromisso que essas instituições desempenham na ampla divulgação do conhecimento de pesquisas e artigos acadêmicos, pela seleção rigorosa para a publicação dos textos que alimentam suas bases de dados, bem como sua valorização por parte das instituições de formação de nível superior.

Desse modo, apresentamos a seguir o mapeamento dos trabalhos publicados nos anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, na sequência, os artigos científicos da área de educação disponibilizados nos periódicos da *Scientific Electronic Library Online* e, por fim, as teses e dissertações localizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

2.1 PESQUISAS DO GT 10 DA ANPED QUE VERSAM SOBRE LITERATURA, LEITURA LITERÁRIA E ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Nesta seção, são apresentados os trabalhos mapeados na ANPED⁴, especificamente no Grupo de Trabalho “Alfabetização, Leitura e Escrita” (GT 10), publicados entre os anos 2015 e 2020, indicando o quantitativo de produções e ano de publicação. Foi realizada uma busca por trabalhos cujos títulos enunciassem as expressões “estratégias de leitura”, "literatura", "leitura literária”. Foram encontrados, em 2015, 21 trabalhos; em 2017, 13 trabalhos e, em 2019, 15 trabalhos, totalizando 49 pesquisas relacionadas aos temas. Vale destacar que a escolha pelo GT 10 da Anped deu-se pelo fato de esse grupo de trabalho se debruçar sobre estudos e sobre a produção de pesquisas acerca das temáticas da alfabetização, leitura e escrita nos primeiros anos escolares desde 1998. Desde então, ele investiga práticas de alfabetização em diferentes contextos, sendo, portanto, uma fonte imprescindível de busca para a realização desta pesquisa, uma vez que nosso foco é o 1º ano do Ensino Fundamental.

Inicialmente, para seleção dos trabalhos, foi realizada a leitura dos resumos e das palavras-chaves. Desses, 13 foram selecionados para uma leitura mais atenta, por trazerem elementos que dialogam e contribuem para embasar esta pesquisa. A seleção se deu porque, na primeira leitura dos trabalhos, foi possível perceber que as temáticas e os descritores analisados perpassam não somente a área da educação, mas outras, como, por exemplo, as áreas jurídica e hospitalar. No entanto, como o propósito desta pesquisa se detém especificamente em analisar os trabalhos referentes à literatura, leitura literária e estratégias de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental, portanto no contexto escolar, voltamo-nos para a leitura a partir desse recorte. A tabela 1 apresenta o quantitativo dos trabalhos selecionados, obtidos a partir dessa busca.

Tabela 1: Quantitativo de trabalhos localizados no GT 10 da ANPED, cujos títulos anunciam as palavras com base nos descritores “literatura”, “leitura literária” e “estratégias de leitura”, nos anos iniciais do Ensino Fundamental

<i>Ano de publicação</i>	<i>GT 10 - Literatura</i>	<i>GT 10 - Leitura literária</i>	<i>GT 10 – Estratégias de Leitura</i>	<i>Total de Trabalhos</i>
2015	0	3	1	4

Continuação...

⁴ Publicações bianuais

2017	3	2	0	5
2019	2	1	1	4
Total de trabalhos				13

Fonte: Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED, 2015-2020).

Os trabalhos selecionados estão apresentados no quadro a seguir constando os seguintes dados: ano, autor e título.

Quadro 1 - Identificação dos trabalhos apresentados na ANPED, GT10, com base nos descritores “literatura” “leitura literária” “estratégias de leitura” e “anos iniciais do Ensino Fundamental”

Ano	Autor	Título
2015	Sonia Maria Milone de Freitas Travassos	Da sala de Dona Benta para a sala de aula: Contribuições para pensar a mediação da leitura literária na escola
2015	Rafaela Louise Silva vilela	Ler de novo ou ler o novo? Práticas de leitura de crianças na biblioteca pública
2015	Luciane Manera Magalhães; Analina Alves de Oliveira	O ensino da língua Portuguesa na alfabetização inicial: tempos e contratempos
2017	Iracema Santos do Nascimento	Práticas de ensino de leitura literária nos Anos Iniciais: Interações opacas, sentidos dissipados
2017	Fernanda de Araújo Frambach	As experiências com a leitura literária na/para a formação de professores alfabetizadores
2019	Sônia Maria Milone de Freitas Travassos	O lugar da sala de leitura e da biblioteca na escola
2017	Patrícia Aparecida do Amparo	A literatura contada pelo cotidiano escolar: entre livros didáticos, práticas de ensino e representações de leitura
2017	Tatielle Rita Souza da Silva; Rosa Maria Bueno Fischer	Literatura e formação – Redescobrimo o prazer do texto entre as margens do sistema escolar

Continuação...

2017	Rosilene de Fátima Koscianski da Silveira; Eliane Santana Dias Debus	Criança faz poesia? Reflexões acerca da leitura, fruição e criação poéticas no chão da sala de aula
2019	Ana Maria Moraes Scheffer; Hilda A. Linhares da Silva Micarello	A mediação entre a cultura literária e o sujeito leitor: uma reflexão a partir da teoria histórico-cultural
2019	Ana Isabel Ferreira de Magalhães; Cristiana Callai	Crianças e suas leituras de mundo na escrita poética
2015	Dilian da Rocha Cordeiro	“Quem gostou da história?”... A compreensão de leitura na Educação infantil: Possibilidades e desafios
2019	Márcia Vânia Silvério Perfeito; Solange Alves de Oliveira Mendes	Por mais leitores proficientes: A progressão do ensino da leitura e compreensão textuais no bloco inicial de alfabetização

Fonte: Associação Nacional de Pós-Graduação (ANPED, 2015 a 2020).

Ao percorrermos esses diferentes tempos em que as reuniões da Anped, consultadas no âmbito desse levantamento, aconteceram, foi possível observar que as pesquisas do GT 10 são atravessadas por concepções de infância, sujeito e linguagem que revelam diferentes formas e práticas de leitura desenvolvidas nas turmas de anos iniciais. Estas elegem o texto literário como um elemento importante para que as crianças produzam sentidos para o que leem, uma vez que oportunizam experiências estéticas que as afetam de forma sensível. Conclui-se que o trabalho com as estratégias de leitura ainda caminha a passos lentos para a efetivação da produção de sentidos, o que se coloca como um elemento a ser considerado nesta dissertação com vistas a contribuir com as discussões sobre a formação do leitor literário.

Em linhas gerais, todas as vozes que ecoam na ponte aqui estendida, através das pesquisas que versaram sobre leitura literária, literatura e estratégias de leitura, enunciam a leitura como um processo de interação entre leitor e texto em cuja interação o sentido se constrói, sendo, nessa perspectiva, as estratégias de leitura um meio para guiar essa interação. Embora as estratégias de leitura sejam tratadas por pesquisas com diferentes perspectivas, dos campos da linguística, da sociologia ou da filosofia, autores como Chartier, Kleiman, Solé, Soares, Vygotsky, Benjamin e Bakhtin, dentre outros, são referências comuns a esses estudos.

A próxima seção apresentará os artigos selecionados no banco de dados Scielo.

2.2 O ENCONTRO COM OS ARTIGOS DA SCIELO

Na presente seção, veremos como os descritores literatura, leitura literária e estratégias de leitura são tratados na *Scientific Eletronic Librari Online* (SCIELO). Nessa fonte de busca, foram considerados também os anos de 2015-2020, pelas mesmas razões explicitadas anteriormente.

Os trabalhos encontrados estão agrupados da seguinte maneira: primeiramente, serão apresentados, na tabela 2, quantitativo de publicações, ano, descritor e total de trabalhos. A seguir, no quadro 2, são apresentados os trabalhos, especificando-se: ano, autor, título e descritor. Ao término do quadro, discorreremos sobre alguns aspectos importantes das leituras realizadas nos artigos que contribuíram para a construção desta pesquisa.

Tabela 2 - Quantitativo de trabalhos localizados no SCIELO com base nos descritores “literatura” “leitura literária” e “estratégias de leitura” nos anos iniciais do ensino

Ano de publicação	Literatura	Leitura literária	Estratégias de leitura	Total de trabalhos por ano
2015	1	1	1	3
2016	0	1	1	2
2017	2	2	0	4
2018	4	3	1	8
2019	2	1	1	4
2020	0	1	1	2
Total de trabalhos de acordo com o Descritor	9	9	5	23

Fonte: *Scientific Eletronic Librari Online* (SCIELO, 2015-2020).

Para a realização da pesquisa no SCIELO, foram realizados filtros com os descritores literatura, leitura literária e estratégias de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em que selecionei os trabalhos compreendidos entre 2015 e 2020. Nesse sítio, foram encontrados

24 trabalhos a partir da leitura de resumos e palavras-chaves, dos quais selecionamos 23 que tratavam do tema de interesse desta pesquisa. Nos trabalhos selecionados, nove versam sobre a literatura, nove sobre a leitura literária e cinco sobre estratégias de leitura, elencados no quadro a seguir.

Quadro 2- Identificação dos trabalhos apresentados no *Scientific Electronic Librari Online*

Ano	Autor	Título	Descritor
2015	Adair de Aguiar Neitzel; Carla Carvalho; Fabiana Henrique	O livro didático de alfabetização e a formação de leitores	Literatura
2017	Juvenal Zanchetta junior	Práticas de leitura literária e a contribuição do PNAIC	Literatura
2017	Celia Regina Delácio Fernandes	A seleção de obras literárias para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2006-2014	Literatura
2018	Rosa Maria Bueno Fischer; Tatielle Rita Souza da Silva	Literatura e formação: o prazer do texto entre as margens do sistema escolar.	Literatura
2018	Renata Junqueira de Souza; Rildo Cosson	O cantinho da leitura como prática de letramento literário	Literatura
2018** ⁵	Edgar Roberto Kirchof; Rosa Maria Hessel Silveira	O pato, a morte e a tulipa- Leitura e discussão de um livro ilustrado desafiador com alunos dos anos iniciais	Literatura
2018	Maria do Rosário Longo Mortatti	Literatura para a escola primária e educação do cidadão republicano, na revista de ensino (SP-Brasil) –1902/1918	Literatura
2019	André Cechinel	Literatura e atenção: notas sobre um novo regime de percepção no ensino de literatura	Literatura

Continuação...

⁵ Observações:

* Todos os trabalhos alocados nessa categoria encontram-se relacionados também ao descritor 1.

**Todos os trabalhos alocados nessa categoria encontram-se relacionados também ao descritor 2.

***Todos os trabalhos alocados nessa categoria encontram-se relacionados também ao descritor 3.

2019	Rita Jover-Faleiros	O que se ensina quando se ensina literatura? Considerações sobre a constituição de um objeto	Literatura
2015 ***	Rielda Karyna de Albuquerque; Magna Silva Cruz,	Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) - Acervos Complementares: vivência das estratégias de leitura na alfabetização	Leitura literária
2016	Adair de Aguiar Neitzel; Janete Bridon; Cláudia Suéli Weiss	Mediações em leitura: encontros na sala de aula	Leitura literária
2017	Patrícia Corsino; Rafaela Vilela; Sônia Travassos	Reflexões sobre políticas de livro e leitura de secretarias municipais de educação do Estado do Rio de Janeiro	Leitura literária
2017	Maria Carolina da Silva Caldeira; Marlucy Alves Paraíso	Onde tem fada, tem bruxa: posições de sujeito usadas para classificar e governar infantis e docente no currículo do 1º ano	Leitura literária
2018	Maisa Barbosa da Silva Cordeiro	Políticas Públicas de Fomento à Leitura no	Leitura literária
2018	Neide Luzia de Rezende	Leitura e escrita literárias no âmbito escolar: situação e perspectivas	Leitura literária
2018*	Edgar Roberto Kirchof; Rosa Maria Hessel Silveira	O pato, a morte e a tulipa- Leitura e discussão de um livro ilustrado desafiador com alunos dos anos iniciais	Leitura literária
2019	André Carlos Moraes; Ana Cláudia Gruszynski	Uma análise sobre consumo e apropriação de literatura entre estudantes	Leitura literária
2020	Marcel Alvaro de Amorim; Victor Alexandre Garcia Souto	A ressignificação da leitura literária e do leitor-fruidor na BNCC: uma abordagem dialógica.	Leitura literária
2015**	Rielda Karyna de Albuquerque; Magna Silva Cruz	Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)- Acervos complementares: vivência das	Estratégias de leitura
2016	Fernanda Leopoldina Viana; Miguel Borges	Promover a fluência em leitura: um estudo com alunos do 2º ano de escolaridade.	Estratégias de leitura

Continuação...

2018	Silvia de Fátima Pilegi Rodrigues	Estratégias de leitura - estado da arte	Estratégias de leitura
2019	Renata Junqueira de Souza; Elianeth Dias Kanthack Hernandes	Estratégias de leitura e narrativa ficcional : condições para compreensão	Estratégias de leitura
2020	Luciene Bender de Souza; Lilian Cristina Hübner	Traçando o perfil de bons leitores e de leitores com dificuldades de compreensão	Estratégias de leitura

Fonte: *Scientific Electronic Librari Online* (SCIELO, 2015-2020).

Os artigos selecionados nessa instância que versaram sobre literatura apontaram que, no que tange à sua apresentação nos livros didáticos, são as experiências que permeiam a forma em que ele é percebido pelos sujeitos que concluem que a responsabilidade do livro didático não é apenas trazer o texto, mas provocar situações desafiadoras e reflexivas com a leitura. Os autores vão além disso, pois apontam também a ausência de especificidades para o ensino da literatura nas orientações curriculares, visto que ler literatura, assim como outros textos, demanda atividades desafiadoras que colaborem para refletir sobre o que foi lido, pois a formação do leitor é responsabilidade tanto da escola quanto dos professores.

Os textos ainda contribuem para pensarmos sobre as práticas de leitura realizadas nos espaços formais e informais, que promovem um debate entre “acontecimento pedagógico” e “acontecimento literário” (Silva; Fischer, 2018). Observam-se diferenças em torno da exegese do texto: de um lado, as práticas com a literatura na sala de aula põem em funcionamento um conteúdo a ser apreendido em que o texto assume lugar de objeto-conteúdo determinando os papéis previamente ocupados na cena pedagógica. De outro lado, as práticas realizadas à margem do sistema escolar concebem a experiência literária como matéria de arte, a qual promove práticas de leitura e escrita diferentes da exegese do texto. Ou seja, os espaços à margem se mostram cada vez mais potentes para a formação do leitor de literatura, uma vez que a experiência estética se atrela a essa prática. E, nesse sentido, ela ganha destaque porque possibilita o encontro entre texto, leitor e escritor. Nessa perspectiva, o literário como arte de formação pode promover redimensionamento das práticas de ensino e aprendizagem, pois compreende o saber que é enraizado na vida.

Além disso, é interessante ressaltar que as concepções de leitura e literatura se aproximam daquela apresentada na presente dissertação, pois acreditamos que a leitura, enquanto atividade complexa, exige atividades desafiadoras com o texto que podem ser potencializadas através da literatura, uma vez que a dimensão estética possibilita ao leitor essa

experiência. Vale destacar, em relação às práticas com a literatura, que ora nos aproximamos, ora nos distanciamos dessa concepção, porque acreditamos ser possível esse trabalho tanto na sala de aula quanto em espaços à margem.

Especificamente sobre as estratégias de leitura, Albuquerque e Cruz (2015) investigam as concepções dos professores e o uso das obras do Programa Nacional do Livro Didático-PNLDD - acervos complementares, visando ao aprendizado da leitura nas turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. Buscam, ainda, responder três questões: i) Quais as orientações para o ensino da leitura presentes no manual dessas obras?; ii) O que pensam as professoras sobre as possibilidades de uso dessas obras para o ensino da leitura?; iii) As professoras promovem atividades em que as crianças vivenciam estratégias de leitura por meio da exploração dessas obras? O campo escolhido para realizar a investigação foi uma rede municipal de ensino de Pernambuco, onde participaram da pesquisa duas professoras da mesma rede e escola, sendo uma professora de 1º ano e a outra do 2º do Ensino Fundamental.

As autoras concluem sobre as questões que i) as professoras sujeitas da investigação desconhecem os objetivos subjacentes ao uso desses recursos didáticos e ii) apresentam aproximações e distanciamentos em relação às situações didáticas, aproximam-se quando destacam a importância de ler para os alunos desde cedo como incentivo ao prazer pela leitura; distanciam-se quando a professora A indica que o trabalho com foco na compreensão só deve ser iniciado após a apropriação da escrita, enquanto a professora B destaca que busca desenvolver a atividade de leitura de forma significativa para que a criança já compreenda o texto, mesmo não estando alfabetizada.

Sobre a pergunta: “As professoras promovem atividades em que as crianças vivenciam estratégias de leitura por meio da exploração dessas obras?”, apesar de as professoras realizarem a leitura dos livros dos acervos complementares em suas aulas, foi observado que as atividades de vivência das estratégias de leitura pelas crianças não têm intencionalidade educativa. Os resultados apontam, ainda, para a importância de maior divulgação e discussão dos recursos para as redes de ensino, bem como de investir em ações de formação docente no que concerne aos aspectos didáticos e pedagógicos para o ensino da leitura e compreensão leitora nos anos iniciais, paralelamente às políticas educacionais implementadas nas escolas. Segundo Souza e Hernandes (2019),

alunos gostam de ler quando estimulados por docentes que demonstram sua paixão pelos livros ou quando expostos a bons textos, a maioria das instituições escolares não proporciona um trabalho efetivo em sala de aula, que ensine os alunos a lerem; ensinar a ler, muito mais do que ensinar a decodificar, significa fazer com que os alunos, ao lerem, compreendam o

texto e atribuam significado ao lido (Souza; Hernandes, 2019, p. 2).

É a partir dos pressupostos elencados que as autoras pretendem abordar duas condições para que a criança se aproprie das capacidades de leitura e produção de textos do gênero “conto”: as características do texto narrativo ficcional e as estratégias de compreensão leitora. Para tanto, primeiramente, as autoras apresentam um conjunto de estratégias de compreensão leitora (metodologia norte-americana que tem origem nos estudos da metacognição), que visam à compreensão textual antes, durante e depois da leitura. Essas devem ser ensinadas aos estudantes para que esses tenham condições de compreender o que é lido nos textos. Nesse sentido, as autoras alertam para os textos utilizados no livro didático, em que vários teóricos apontam para a fragilidades de seus valores, em especial, para a formação do leitor proficiente.

Para exemplificar tal afirmativa, utilizam um manual didático para o 4º ano do Ensino Fundamental privilegiando a estrutura do texto narrativo como eixo de análise. Em contraposição ao que ocorre nas atividades existentes no livro didático, os alunos do 4º ano de uma escola pública paulista participaram de oficinas de leitura e produção de textos realizadas uma vez por semana. Nesses momentos, a literatura infantil tinha papel de destaque. As crianças eram convidadas a pensar sua escrita, a partir de novos elementos fornecidos. Ao final do processo, puderam usar a escrita de contos de maneira autônoma e dialógica, ampliando as capacidades leitoras e produtoras desse gênero. Os resultados revelaram que, quando envolvidas de forma consistente e significativa com o texto narrativo ficcional, as crianças assumem o papel de protagonistas tanto na sua sua compreensão quanto na produção. Já o livro didático pouco contribui para o desenvolvimento da compreensão leitora, uma vez que a fragmentação dos textos nega ao leitor o acesso ao contexto de produção das narrativas, uma das condições básicas para a sua compreensão.

Da mesma forma que nos trabalhos selecionados no sistema da Anped, os artigos que versavam sobre as estratégias de leitura apontam a ausência de um trabalho sistemático para a compreensão leitora. Todavia, Souza e Hernandes (2019) vão além disso, vez que elas ainda contribuem para pensarmos sobre os perigos da fragmentação dos textos apresentados no livro didático.

Além disso, é interessante ressaltar que sua concepção se aproxima da apresentada na presente dissertação, uma vez que acreditamos que as estratégias de compreensão devem ser ensinadas aos estudantes desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, pois são elas que possibilitam ao leitor compreender o que leem e escrevem.

Na presente seção, pudemos observar, em relação aos trabalhos que versam sobre a leitura literária, que estes apontam que essa é tida como matéria escolar por excelência, eleita nos anos iniciais do Ensino Fundamental como um elemento essencial para as práticas de leitura e escrita.

Já os trabalhos que versam sobre a literatura indicam que a forma como ela é abordada no livro didático não colabora para a formação do leitor, visto que não traz desafios ou reflexões sobre as leituras. Demonstrem, ainda, que a prática do cantinho de leitura é uma possibilidade de romper com a pedagogização da literatura na escola, vez que essa promove formas outras de aprender. Para tanto, as pesquisas ancoram-se em autores que compreendem a língua numa perspectiva dialógica e interacionista.

Sobre as estratégias de leitura, os trabalhos apontaram para a ausência de progressão do ensino dessas estratégias para a proficiência leitora. O fato de haver poucas publicações sobre a temática, no período de 2015 a 2020, indica um dado importante para esta pesquisa, visto que acreditamos que as estratégias de leitura contribuem para a formação do leitor proficiente desde as séries iniciais do Ensino Fundamental. Desse modo, há necessidade de ensinar tais estratégias para que o estudante, em fase de aquisição da leitura, compreenda e produza sentidos ao que lê. Entretanto, este parece não ser um tema ao qual as pesquisas em educação têm-se dedicado.

A última seção é empreendida a análise dos trabalhos identificados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), em relação aos quais trazemos uma síntese.

2.3 TESES E DISSERTAÇÕES QUE VERSAM SOBRE A LITERATURA, LEITURA LITERÁRIA E ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

A BDTD trata-se de uma rede distribuída de sistemas de informação que gerencia, num único portal de busca, os textos completos das dissertações e das teses defendidas nas instituições brasileiras de ensino, contribuindo para a difusão de informações de interesse científico e tecnológico para a sociedade e consolidando-se como uma das maiores iniciativas do mundo para a disseminação e a visibilidade das teses e dissertações.

Inicialmente, ao realizar a busca pelo descritor “literatura”, foram encontrados 113 trabalhos: 82 dissertações e 31 teses. Vale ressaltar que, dentre os trabalhos, várias áreas e temáticas perpassam esse descritor: educação, formação de professores, interdisciplinaridade, modelagem matemática, políticas públicas, conhecimentos geográficos, saúde do professor,

currículo, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica das escolas da rede pública (IDEB), tecnologia, dificuldades de aprendizagem, astronomia, deficiência visual, avaliação, Programa de Iniciação à Docência (PIBID), Cursos superiores de Pedagogia, Ciências Contábeis, Educação Física, Língua Portuguesa e Administração, Ensino Médio de nível técnico, relações raciais, Psicologia, política e gestão, educação integral, representação indígena, família, livro didático, altas habilidades e superdotação, coordenação pedagógica, cinema e teatro. Portanto, foi feito um recorte para 24.

Ao pesquisar pelo descritor “leitura literária”, foram encontrados sete trabalhos: uma tese e seis dissertações. Foi verificado que o descritor perpassa temáticas não somente relativas ao trabalho com a leitura literária em sala de aula nas turmas de anos iniciais do Ensino Fundamental, mas também abarca temáticas como gestão e estrutura da escola, políticas públicas para o livro, relações étnico-raciais e construção do saber docente sobre o ensino com a leitura literária. Ao pesquisar sobre o descritor “estratégias de leitura”, foram encontrados apenas três trabalhos, todos dissertações de mestrado.

Logo, como podemos notar, os descritores selecionados para esta pesquisa perpassam caminhos possíveis em diferentes áreas e temáticas.

Desse modo, apenas 34 trabalhos se propõem a pesquisar os temas expressos nos descritores na perspectiva escolar, especificamente nos anos iniciais do ensino fundamental.

A seguir, apresento o levantamento dos trabalhos localizados na instância mencionada acima, publicados entre os anos 2015 a 2020, agrupados da seguinte maneira: primeiramente, serão apresentados, na tabela 3, quantitativo de publicações, ano, descritor e total de trabalhos. Em seguida, no quadro 3, são apresentados os trabalhos, especificando: ano, autor, título e descritor. Ao término do quadro, discorrerei sobre alguns aspectos importantes das leituras realizadas nos artigos que contribuem para a construção desta pesquisa.

Tabela 3 - Quantitativo de trabalhos localizados na BDTD, que abordam os descritores “literatura” “leitura literária” e “estratégias de leitura” nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Ano de publicação	Dissertações	Teses	Total de pesquisas
2015	5	1	6
2016	8	1	9
2017	6	1	7
2018	2	2	4

Continuação...

2019	5	0	5
2020	3	0	3
Total de pesquisas	29	5	34

Fonte: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD, 2015-2020).

Vale destacar que, durante a aplicação dos filtros para os descritores, foi possível perceber que alguns trabalhos se repetiam em outro descritor. Desse modo, serão identificados por * e listados uma única vez no quadro de identificação.

Quadro 3 - Trabalhos apresentados na BDTD com base nos descritores “literatura”;
leitura literária” e “estratégias de leitura” nos “anos iniciais do Ensino Fundamental”

Ano	Autor	Título	Natureza	Descritor
2015	Barroso, Francisca Chagas da Silva	O uso da Literatura Infantil nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas de Humaitá/AM	Dissertação	Literatura
*2015 ⁶	Souza, Ingobert Vargas de	Políticas públicas para o livro e a leitura no Brasil: acervos para os anos iniciais do ensino fundamental	Dissertação	Literatura
2015	Costa, Maria da Conceição	Da vivência à elaboração: uma proposta de plano de ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental	Tese	Literatura
2015	Gonçalves, Simone de Fátima da Silva	Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: o contributo da literatura infantil na prática docente	Dissertação	Literatura
2015	Pereira, Reginaldo Santos	O governo da infância: práticas de alfabetização no Estado da Bahia	Dissertação	Literatura
2015	Mourão, Mônica Assunção	Leitura, linguagem e letramento: o conto de fadas no ensino fundamental.	Dissertação	Literatura
*2016	Campos, Wagner Ramos	Os griôs aportam na escola: por uma abordagem metodológica da literatura infantil negra nos anos iniciais do ensino fundamental	Dissertação	Literatura
2016	Silveira, Luiz Gustavo Franco	Quando as crianças argumentam: a construção discursiva do uso de evidências em aulas de ciências em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental	Dissertação	Literatura

Continuação...

⁶ Todos os trabalhos alocados nessa categoria e identificados pelo * se repetem na categoria leitura literária.

2016	Silva, Adriana Naomi Fukushima da	Programa Ler e Escrever e o ensino de atos de leitura por professores do ensino fundamental	Dissertação	Literatura
2016	Cruz, Mirian Margarete Pereira da	Formação continuada de professores alfabetizadores: análise do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa	Dissertação	Literatura
2016	Oliveira, Ivana Corrêa Tavares	O processo de inclusão de estudantes especiais no ensino regular: O ideal e a realidade	Dissertação	Literatura
2017	Franca, Elaine Soares	A construção de relações entre ciência e imaginação em uma turma ao longo do primeiro ciclo do ensino fundamental	Tese	Literatura
*2017	Soares, Silvana Mendes Sabino	O trabalho pedagógico com a leitura na educação infantil e no ensino fundamental: investigações sobre ensino e avaliação	Dissertação	Literatura
2017	Carvalho, Adriene da Silva	Articulando ensino de ciências e alfabetização em uma turma do primeiro ano do ensino fundamental: contribuições de uma sequência didática sobre o tema astronomia.	Dissertação	Literatura
*2017	Moraes, Tatiane Andrade de	A tematização da prática pedagógica como estratégia formativa: possibilidades de construção do saber docente sobre o ensino de leitura literária	Dissertação	Literatura
2018	Dalcin, Andrea Rodrigues	Práticas de leitura do livro ilustrado nos anos iniciais do ensino fundamental	Tese	Literatura
2018	Ribeiro, Aline Escobar Magalhães	Literatura infantil e desenvolvimento da imaginação: trabalho modelado como ferramenta de ensino do argumento narrativo	Tese	Literatura
*2018	Silva, Francimara Marcolino da	Entre atos, ratos e risadas: leitura e escrita de fabulosos argumentos	Dissertação	Literatura
2019	Galvão, Marcela Brasil	Família e escola: o envolvimento das famílias na formação do leitor de literatura	Dissertação	Literatura
*2019	Souza, Matilde Costa	Leituras de narrativas no Ensino Fundamental anos iniciais: passos à formação do leitor literário	Dissertação	Literatura

Continuação...

2019	Fernandes, Angela Maria	Convite para desvendar enigmas: uma proposta para a construção do letramento literário na leitura de poemas	Dissertação	Literatura
2019	Sant'Ana, Michele de Fatima	Passos Iniciais à formação do leitor literário: "Oficinas literárias temáticas" para o 3º ano do Ensino Fundamental	Dissertação	Literatura
2020	Teixeira, Lucinéia Justo	Análise de uma proposta interdisciplinar: literatura e ciências nos anos iniciais do ensino fundamental	Dissertação	Literatura
2020	Lino, Renata de Moraes	Brincadeiras e histórias na educação infantil: ações pedagógicas integradas e interdisciplinares no programa "Educação com movimento" do Distrito Federal	Dissertação	Literatura
2016	Nascimento, Iracema Santos do	O ensino de leitura literária nos anos iniciais do ensino fundamental: dimensões relativas à gestão e à estrutura da escola	Tese	Leitura Literária
2016	Silva, Fernanda Siqueira	Estratégias de leitura nos anos iniciais do ensino fundamental I	Dissertação	Estratégia de leitura
2019	Barros, Gizely Amaral da Silva	Vidas em movimento: desenvolvendo a escrita narrativa no Ensino Fundamental II	Dissertação	Estratégia de leitura
2020	Medeiros, Andrea Rodrigues da Silva	O estudo do sistema digestório no ensino fundamental: uma análise da construção de conceitos da compreensão leitora.	Dissertação	Estratégia de leitura

Fonte: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD, 2015-2020).

Das 34 pesquisas encontradas e apresentadas no quadro 3, 12 foram selecionadas para análise, entre teses e dissertações, por se aproximarem das discussões da presente dissertação.

Ao realizar a leitura das pesquisas, foi possível perceber que o trabalho de ensino da leitura literária nos anos iniciais do Ensino Fundamental ainda é um desafio. Conforme a pesquisa de Moraes (2017), há a necessidade de romper com práticas mecanicistas e assumir práticas de enfoque histórico-cultural, as quais, para além de garantir uma abordagem sociointeracionista da leitura da literatura, agregam aos docentes formadores de leitores da literatura repertório de saberes científicos e práticos.

No que tange às dimensões relativas à gestão e à estrutura da escola no ensino de leitura literária, fica evidente que, para garantir um trabalho pedagógico de ensino da leitura literária que seja consistente e avance, é necessário que estejam atreladas cinco dimensões: i) formação de professores; ii) planejamento e gestão pedagógica; iii) objetos de leitura e seus

usos; iv) avaliação; e v) interlocução para a produção de sentidos. As pesquisas apontam ainda que, sendo a literatura um campo promissor para a construção da identidade, a mediação docente é fundamental para que o estudante construa suas subjetividades.

As pesquisas que versam sobre literatura apontam que a infraestrutura do acervo literário nas escolas ainda é básica e não contribui para que professores e estudantes desenvolvam o hábito leitor, tampouco queiram frequentar o espaço. Isso acontece não somente por falta de programas de aquisição de livros, mas muitas vezes por uma cultura escolar que impossibilita o acesso a tais matérias e também ao espaço.

Nesse sentido, a formação de promotores de leitura no espaço escolar faz-se necessária, visto que o trabalho sistemático e dinâmico com a literatura pode alcançar resultados significativos para o desenvolvimento da leitura e da escrita. A formação do leitor a partir de textos literários nos instiga a pensar em políticas públicas de fomento à leitura que sejam realmente eficazes. A leitura, por sua vez, é concebida como ato interacional, o que se justifica pela recorrência do embasamento teórico dos autores Bakhtin e Vygotsky.

Sobre o desenvolvimento da competência leitora, as pesquisas apontam que a forma como os estudantes concebem a leitura diverge a depender da etapa de escolarização em que se encontram: enquanto, na Educação Infantil, associam-na aos livros, em especial aos literários, no 1º ano do Ensino fundamental, é associada à aprendizagem e funcionalidade do ato, sem deixar de considerá-la fruição, deleite ou prazer. Já em relação às práticas com a literatura em sala de aula, as pesquisas constataam, em geral, que se mantêm engessadas, pois visam a uma única leitura e a uma única resposta. A gestão é apontada como elemento central para a formação do leitor, para que a literatura se mostre potente interlocutora na relação escola/família, bem como seja refletida por parte dos docentes sobre as práticas que desenvolvem com o texto literário. As pesquisas reafirmam, ainda, a importância da literatura e de seu ensino intencional e sistematizado.

Sobre as estratégias de leitura, embora o número de pesquisas sobre o tema seja reduzido, face às outras abordagens da literatura na escola, são frequentes, nos estudos encontrados, os questionamentos em relação ao papel do professor enquanto mediador e ao uso das estratégias no ensino de leitura como fundamentais para formação de estudantes que compreendem o que leem de forma autônoma. Silva, Fernanda. (2016) realiza um estudo no qual investiga as estratégias utilizadas por professoras do 3º e 5º do Ensino Fundamental da rede municipal de Corumbáiba-GO, com o intuito de observar e refletir sobre as estratégias que as professoras usam para desenvolver o ensino de leitura nessas turmas. Os resultados apontam que o professor exerce prática híbrida: ao mesmo tempo em que leva para a sala

gêneros variados, adota estratégias para motivar e ativar os conhecimentos prévios, antes da leitura dos textos, vale-se de questões de interpretação do texto superficiais ou para inculcar valores morais nos estudantes numa perspectiva tradicional.

Ainda em relação ao estudo de Silva, Fernanda. (idem), sobre as estratégias utilizadas nas duas séries, foram observadas semelhanças e diferenças. São semelhantes: a ativação do conhecimento prévio e o uso de inferências. São diferentes: para o 3º ano, as estratégias estão voltadas para a recapitulação de conteúdos que já foram trabalhados, para motivação dos alunos em relação às atividades que são propostas e à releitura de enunciados; enquanto as estratégias para o 5º ano se voltam para o resumo de textos. A pesquisa também evidenciou uma preocupação docente com o desempenho dos estudantes na avaliação da Prova Brasil. Conclui-se que a prática das professoras é influenciada por vários fatores que vão desde a formação, passando pelo sistema educacional, o qual exige resultados elevados e não se compromete a oferecer as condições de trabalho necessárias.

A leitura das pesquisas sobre estratégias de leitura revela que essas ainda não são foco do trabalho docente, uma vez que seu potencial é reduzido ora a atividades superficiais no trabalho com o texto, ora para inculcar valores morais nos discentes, evidenciando uma perspectiva tradicional do ensino da leitura, pois o ensino das estratégias de leitura para a compreensão leitora não é realizado, talvez pelo desconhecimento de sua potência para a formação do leitor. Os trabalhos enfatizam que a abordagem das estratégias de leitura acontece de forma superficial, bem como apontam para a necessidade de sistematizar tais conhecimentos e potencializá-los para que não se caia na armadilha do ensino tradicional, em que estas por vezes são utilizadas para realizar atividades mecânicas de reprodução de perguntas e respostas, as quais são cobradas em avaliações externas (Silva, Fernanda., 2016). Os trabalhos enfatizam, ainda, que a abordagem das estratégias de leitura deve se dar a partir de conversas sobre os textos em que o professor faz perguntas interessantes que levem os estudantes a interagir e a refletir sobre o que leem.

A leitura dos trabalhos apresentados neste tópico me possibilitou observar que a literatura promove formas outras de aprender (Silva; Fischer, 2018), visto que o trabalho sistemático e dinâmico pode alcançar resultados bastante significativos (Mourão, 2015). Além disso, a literatura é concebida como um conhecimento de grande valor necessário à vida numa cultura letrada, um ato interacional que se desenvolve por meio de experiências (Soares, S., 2017), havendo, assim, a necessidade de políticas públicas que reforcem o caráter da literatura como experiência estética, prática social (Vieira, 2016). Dessa forma, a prática do cantinho da leitura é marcada como possibilidade de superar a pedagogização da literatura na

escola (Souza; Cosson, 2018).

Discutiu-se também como a criança, ao interagir com as mensagens do texto, negocia sentidos a partir de seus repertórios culturais e cognitivos (Kirchof; Silveira, 2018). Nesse sentido, a poesia é reconhecida como potente para a descoberta da leitura e da escrita, ainda que a criança não esteja alfabetizada (Silveira; Debus, 2017; Callai; Magalhães, 2019).

Finalmente, conclui-se que o ensino da leitura na escola precisa ir além da decodificação dos signos linguísticos e de textos fragmentados (Sant'Ana, 2019), sobretudo a partir da compreensão de que a literatura é uma potente interlocutora na relação família/escola (Galvão, 2019), é conhecimento que objetiva a humanização do sujeito (Souza, 2019) e, portanto, as salas de leitura constituem-se potentes espaços para a formação do leitor literário (Scheffer; Micarello, 2019).

O trabalho com a leitura literária é considerado importante nas salas de aula, em especial nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por se entender que a literatura é uma aliada poderosa (Rezende, 2018), a qual tem força de atração para a escrita e para a leitura. As práticas de mediação em torno do texto literário colaboram para que a criança negocie sentidos sobre o que lê (Travassos, 2015; Vilela, 2015). Por outro lado, há muitos desafios e poucos avanços para formar leitores que produzam sentidos para o que leem (Nascimento, 2016). Esse fato encontra uma explicação possível na pesquisa de Moraes (2017), na qual se constata que a leitura de literatura ainda ocorre, na escola, por meio de um trabalho mecanicista.

Para mudar esse quadro e garantir um trabalho consistente de ensino de leitura literária ao longo dos anos iniciais, são imprescindíveis, segundo Nascimento (2016), cinco dimensões: formação docente, planejamento e gestão pedagógica, objetos de leitura e seus usos, avaliação e interlocução para produção de sentidos, que devem ser considerados em conjunto. Encontra-se ainda nas pesquisas a constatação de que a literatura é um campo promissor (Campos, 2016) para a construção da identidade. Além disso, acreditamos que a maneira subjetiva como o texto literário toca a criança contribui no processo de formação do leitor em fase inicial de forma singular, tanto pelo encantamento quanto por não estar apartada da realidade.

Ao percorrer essas diferentes fontes de pesquisa, pudemos constatar, ancoradas na perspectiva de Bakhtin, que as palavras proferidas nesses diferentes tempos e espaços continuam sendo pontes, as quais inspiram os caminhos da educação, mas também são arenas pelas quais são, por vezes, confrontados pensamentos, práticas e ideais, pois, na outra extremidade da ponte, a compreensão de uma palavra viva suscita a contrapalavra. E é nessa

arena que a presente pesquisa pretende adentrar.

No próximo capítulo, apresentaremos as bases epistemológicas que permitiram nossa aproximação ao tema das estratégias de leitura, as quais são vistas como um meio para a formação do leitor proficiente.

3 CAMINHOS POSSÍVEIS PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES

Minha memória sempre me leva a visitar minha primeira sala de aula. Sinto como se jamais tivesse saído de lá. Meu coração entra em desassossego sempre que penso naquele lugar. Minha escola foi meu primeiro nó para iniciar toda costura entre meu tempo já vivido e meu tempo ainda sonhado[...]. Estar na primeira fila era poder escutá-la melhor, de mais junto, e não deixar que suas palavras caíssem por terra. Não perder nada de sua sabedoria era sempre o querer de todos.

E quando a professora desenrolava o mapa do mundo e prendia no prego da parede, dois ouvidos pareciam poucos. Ela apoiava o dedo em um ponto escolhido e nos dizia que vivíamos ali. Eu olhava pela janela e tinha medo do tamanho do mundo. Depois, ela passeava a régua sobre o mapa nos falando de ilhas, de mares, de montanhas e de outros povos que já viviam antes de nós. Nunca descobri a idade do tempo. Eu me sentiria só, diante da carta do mundo, se dona Maria Campos não estivesse do meu lado me preparando para desvendá-lo sem temer os abismos (Queirós, 2019, p. 33-34).

Fotografia 2 - Lente de aumento: bússola velha e areia no mapa



Fonte: Dreamstime (2018)⁷

⁷ Disponível em: <https://pt.dreamstime.com/lente-de-aumento-b%C3%b3ssola-velha-e-rel%C3%B3gio-areia-no-mapa-s-afra-vidro-antigo-conceito-fundo-do-vintage-image188047962>. Acesso em: 20 nov. 2022.

Mapas são instrumentos presentes em nossa cultura, construídos pela humanidade há tempos, que se constituem como ferramentas poderosas utilizadas estrategicamente para orientação, localização e representação. Enquanto forma de linguagem, permitem comunicar, interpretar a realidade e, para além disso, apropriar-se dessa linguagem é conectar-se ao mundo. Nesse mesmo entendimento, o texto é esse mapa, ele é o “enunciado” que guia o leitor para a construção de “um conjunto de sentidos” (Bakhtin, 2020, p. 329), para compreender e estar num mundo em que a leitura se faz presente nos vários aspectos do cotidiano. Na epígrafe que abre este capítulo, vemos a professora dona Maria Campos fazer, estrategicamente, através do mapa, a mobilização de estratégias que permitem ao estudante perceber que está conectado ao mundo e, ao mesmo tempo, atribuir sentidos para o que leu.

Nessa perspectiva, o objetivo deste capítulo é apresentar as bases epistemológicas que permitiram nossa aproximação com o tema das estratégias de leitura como um meio para a formação do leitor proficiente, mais especificamente, o leitor de literatura. Para tanto, faz-se necessário, antes, compreender as concepções de texto e leitura as quais irão balizar a reflexão sobre as estratégias de leitura como ferramentas importantes no processo de formação do leitor. Desse modo, objetivamos tecer um conhecimento marcado pelas relações dialógicas entre múltiplas vozes – dos autores, textos, teorias - que o compõem.

Assim sendo, retomo a questão inicial desta pesquisa que busca investigar práticas de leitura literária e de ensino das estratégias de leitura em turmas do 1º ano do Ensino Fundamental, as quais foram observadas no âmbito desta pesquisa. Para tanto, a incursão às teorias que legitimam e sustentam o trabalho com a leitura, com o ensino das estratégias de leitura e com a leitura literária são imprescindíveis. Dialogando com as ideias de Bakhtin, concordamos que, “independentemente de quais sejam os objetivos de uma pesquisa, só o texto pode ser o ponto de partida” (Bakhtin, 2020, p. 308). Desse modo, este capítulo está estruturado com as seguintes seções: i) texto, leitura e compreensão leitora; ii) estratégias de leitura e seu papel na formação do leitor; iii) leitura literária. Por conseguinte, vejamos, no próximo tópico, a concepção de texto com a qual operamos as análises dos eventos.

3.1 TEXTO, LEITURA E COMPREENSÃO LEITORA

Retomando a ideia de que o mapa é uma ferramenta poderosa a nos guiar, entendemos, assim como Angela Kleiman, que o texto é uma “espécie de mapa textual” (Kleiman, 2016a, p. 89), o qual nos deixa “pistas linguísticas” (Kleiman, 2016a, p. 83) que, ao serem interpretadas, colaboram para alcançarmos a compreensão e atribuímos sentidos ao que

lemos. Tal entendimento se dá posto que o texto não possui apenas um único sentido, mas, diferente disso, está aberto à produção de vários sentidos, pois é um enunciado que se concretiza apenas quando apropriado por outrem. Enquanto enunciado, é determinado por dois elementos: “a sua ideia (intenção) e a realização dessa intenção, as inter-relações dinâmicas desses elementos, a luta entre eles, é que determina a índole do texto. A divergência entre eles muita coisa pode sugerir” (Bakhtin, 2020, p. 308). Na perspectiva filosófica de Bakhtin, o texto, para além de um objeto gramatical, é uma produção que se dá num contexto sócio-histórico-cultural. Ele é o responsável por materializar ideias tecidas em determinado contexto, as quais, ao serem apropriadas pelo leitor, podem divergir da intenção original do autor e provocar diferentes interpretações, pois, na interação com o texto, o leitor lança mão de elementos que o ajudam a produzir diferentes sentidos para a leitura.

Assim, ao mobilizar os conhecimentos que tem de mundo, estabelecer relações intertextuais, rememorar experiências com outras linguagens e, inclusive, colocar-se em diálogo com o texto, considerando o lugar que ocupa no mundo, o leitor forma uma rede interativa que colabora para (re)significar e atribuir novos sentidos para o que leu. Entretanto, esse esforço de compreensão se dá nos limites daquilo que constitui a materialidade do texto, vez que “por trás de cada texto está o sistema de linguagem [...] cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido” (Bakhtin, 2020, p. 310). Esse sentido, portanto, vai sendo construído numa relação íntima e implicada, de acordo com a forma e o contexto em que o texto é lido ou ouvido e essa leitura pode tocar de modo único, singular e irrepetível o sujeito que o ouve ou o lê.

Isso porque “o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele” (Koch, 2020, p. 30), ou seja, é na interação entre leitor-texto-autor que o sentido para o que se lê é construído, o que requer da parte do leitor um exercício consciente, ao realizar a leitura, de análise das pistas deixadas pelo autor, as quais vão sendo entrelaçadas com outras leituras, inclusive a leitura que fazemos do mundo (Freire, 2011). Tomando as palavras de Koch e Elias (2018) reafirmam que esse lugar de interação “é o texto cujo sentido ‘não está lá’, mas é construído considerando-se para tanto, as ‘sinalizações’ textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor, que, durante todo o processo de leitura, deve assumir uma atitude ‘responsiva ativa’ ”. (Bakhtin, 1999 *apud* Koch; Elias, 2018, p. 12). Em outras palavras, espera-se que o leitor concorde ou não com as ideias do autor, complete-as, adapte-as etc., uma vez que “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...] toda compreensão é prenhe de respostas e, nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (Bakhtin, 2020, p. 271).

A interação entre leitor e texto é consequência, portanto, da interpretação das pistas deixadas pelo autor, ou seja, as lacunas que serão preenchidas e da mobilização, pelo leitor, de um conhecimento de mundo/enciclopédico e linguístico, ao interagir com o que lê. Nessa interação, o leitor tem a responsabilidade de concordar, discordar, perguntar, refletir, refutar, pois tem a liberdade de se manifestar, ou não, diante da compreensão do que leu, ainda que seja no silêncio, no tempo que necessita para interagir com as ideias ali apresentadas.

Desse modo, o texto é o elemento central para que o leitor dê um salto qualitativo na leitura, interagindo efetivamente com aquilo que lê. Nesse viés, é importante dizer que a concepção de leitura na qual se ancora a presente pesquisa tem decorrências para se pensar o ensino da leitura desde o início da escolarização. É sobre esse aspecto que discutiremos a seguir, dado que a questão central desta pesquisa volta-se à formação de leitores do 1º ano do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, considerando a concepção de leitura em que se apoia esta dissertação, é importante que a formação do leitor iniciante seja provocativa, para que se sinta convidado a participar e a experimentar práticas com a leitura que lhe proporcione mais que decodificar as palavras, que, para além disso, seja instigado a preencher lacunas do texto, a sentir emoções e sensações que lhe permitam experimentar diferentes formas de ler. Aventurar-se nesse mundo da leitura é deslocar-se do lugar em que se está e romper com as fronteiras do tempo e do espaço para habitar lugares outros. Por vezes, caminhar por tais lugares os tornam reais e singulares a nós, leitores, por sermos provocados através da imaginação, da significatividade e da compreensão dos textos que lemos.

Essa palavra que imprime subjetividade e atravessa os limites do imaginário torna-se a ponte entre texto/leitor; real/imaginário; conhecimento/ignorância; informação/lazer, aquela que nos instiga a preencher “os vazios”. É a palavra viva, a ponte que contribui para que o leitor descortine novos horizontes, extrapole o significado “contido” nas linhas e, principalmente, atribua sentidos ao que lê, desfrutando desse ato, pois “a palavra é o modo mais puro e sensível de relação social” (Bakhtin, 2006, p. 34) e nisso reside a beleza da leitura.

Entendida como prática social, a leitura nos permite, por meio das palavras, sermos tocados e também tocarmos o outro ao significarmos/ressignificarmos e darmos um novo sentido ao que está sendo lido. Tal fato decorre de a leitura ser um processo complexo, uma prática que não se dá de forma fragmentada e descontextualizada, mas sempre no interior de contextos sociais com vivências significativas que exigem do leitor a mobilização de conhecimentos específicos para as diversas leituras que faz em seu cotidiano. Isso porque,

como já dito, a leitura é um processo de interação entre leitor e texto, conforme afirmam Bakhtin (2020), Solé (2012), Koch e Elias (2018) e Kleiman (2016a). Ainda segundo esta última autora,

a leitura é uma prática social que remete a outros textos e outras leituras. Em outras palavras, ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa sociabilidade primária, isto é, o grupo social em que fomos criados (Kleiman, 2016a, p. 13).

Logo, podemos dizer que a leitura é uma prática social que costura textos em nossas memórias, visto que, durante essa atividade, mobilizamos, consciente ou inconscientemente, uma série de outras memórias relacionadas a experiências anteriores com outros textos lidos. Isso ocorre porque, ao ler, acionamos nosso sistema de valores, julgamos, ou não, discordamos ou concordamos e opinamos de acordo com crenças, atitudes e valores que estão arraigados em nós, enquanto sujeitos que vivemos desde o nascimento inseridos em grupos sociais e por eles somos influenciados.

Dado que a leitura é uma prática social, aprendida nas relações entre sujeitos, quando um leitor mais experiente relata suas impressões sobre determinado texto, o que mais lhe chamou atenção ou incomodou, diz se a leitura o encantou ou entristeceu, se agregou novos conhecimentos ou apenas se deleitou, se remeteu a outros textos ou, ainda, identifica situações semelhantes às que vivencia em seu cotidiano, as quais lhe são familiares, torna-se uma espécie de leitor modelo para a criança em processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Esse leitor modelo contribui para que o aprendiz compreenda que ler é ir além das palavras escritas no papel: é entender que a leitura está presente em diversas situações de seu cotidiano, em que a letra de uma canção pode ser a história de sua própria vida e tudo isso está implicado quando se compreende o texto no seu sentido amplo, como “pensamentos sobre pensamentos, vivências das vivências, palavras sobre palavras, textos sobre textos” (Bakhtin, 2020, p. 307).

Nesse entendimento, o texto é um grande enunciado, vez que seu sentido amplo possibilita ao leitor não se deter apenas nas linhas que o delinham, mas, para além disso, possibilita-lhe, através da interação com sua leitura, interpretar e retomar leituras de outros textos que foram memorizados através dessa leitura, sejam eles, orais, escritos, de imagem, gestuais etc. Essa amplitude é o que colabora para a compreensão, pois está carregada de sentidos outros.

Assim, o leitor, ao interagir com o texto, mobiliza, para além da habilidade de

decodificação, os sentidos, as vivências, as memórias, os pensamentos, ou seja, as experiências com as leituras dos diversos textos, para os quais produz sentido. Isso porque a leitura é uma atividade tanto cognitiva quanto social, é mais que identificar ou representar palavras, é ir além, é aliá-las ao significado, ao contexto, aos intertextos e, dessa forma, conectar-se ao mundo. Essa conexão é o que permite ao leitor compreender que a leitura não é estática, mas dinâmica. Ainda com relação ao ensino da leitura, corroboramos com a concepção defendida por Solé, segundo a qual “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto” (Solé, 2012, p. 22).

Ou seja, nesse processo não é esperada uma interação momentânea na qual o leitor se detém apenas na decodificação ou no significado das palavras, mas uma interação profunda e intensa, que desperte no leitor sentimentos, emoções, sensações, resgate memórias e o conecte a outras. No entendimento da autora, para que essa interação se dê, o leitor deve mobilizar estratégias para compreender o que lê. No intuito de explicitar como se dá a interação entre leitor e texto, Solé (2012) aponta diferentes modelos explicativos desse processo de interação.

Nesse sentido, o modelo interativo de leitura proposto pela autora do livro “Estratégias de leitura” contribui para que o leitor utilize, simultaneamente, seu conhecimento de mundo e o do texto para a construção da compreensão. Numa breve referência ao modelo interativo de leitura, a autora diz que este supõe uma síntese e integração de outros enfoques para explicar o processo de leitura. De acordo com a autora, ao longo da história, esses enfoques foram agrupados em modelos hierárquicos ascendentes e descendentes de ensino de leitura. O primeiro, conforme nos referenda o próprio nome, ascendente, considera a necessidade de um conhecimento sequencial e gradativo, que consiste na leitura realizada a partir “das menores partes”, no caso, as letras, e, assim, gradativamente, até chegar ao mais complexo, ou seja, às palavras e textos. Nesse modelo, as habilidades de decodificação são consideradas importantes por entender que o leitor, ao decodificar um texto, também o compreende.

No segundo modelo, descendente, as propostas de ensino enfatizam o “conhecimento prévio do leitor e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto, fixando-se neste para verificá-las” (Solé, 2012, p. 23-24). Nesse modelo, o leitor aplica seus conhecimentos e suas experiências ao que é lido, uma vez que o texto gera expectativas em nível semântico, que guiam a atividade de leitura, na qual pode confirmar suas hipóteses, pois a interação dos conhecimentos textuais, enciclopédicos e linguísticos colabora para que o leitor construa uma interpretação para o que lê. Desse modo, Solé ressalta que,

[quando] o leitor se situa perante o texto, os elementos que o compõe geram nele expectativas em diferentes níveis (o das letras, das palavras...), de maneira que a informação que se processa em cada um deles funciona como input para o nível seguinte; através de um processo ascendente, a informação se propaga para níveis mais elevados. Mas, simultaneamente, visto que o texto também gera expectativas em nível semântico, tais expectativas guiam a leitura e buscam sua verificação em indicadores de nível inferior (léxico, sintático, grafo-tônico) através de um processo descendente. Assim, o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento do mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre aquele (Solé, 2012, p. 24).

O modelo interativo proposto pela autora não desconsidera o modelo ascendente nem o descendente, mas integra-os, visto que um complementa o outro. Daí a sua potência, pois concebe que o leitor lança mão de uma série de recursos linguísticos e semânticos para compreender o que lê, utilizando simultaneamente tais conhecimentos. Nesse sentido, o professor enquanto mediador é aquele que articula situações com a leitura em que o discente é desafiado a utilizar simultaneamente esses conhecimentos e, assim, superar desafios que são colocados pela leitura, em especial a compreensão, pois passa a perceber que há um diálogo entre suas expectativas e o texto.

Isso também colabora para que o estudante perca a vergonha e o medo de pensar e falar sobre o que leu e, principalmente, se compreendeu ou não. Isso é de extrema relevância, pois o medo, a vergonha, o temor da incompreensão e o sentimento de incapacidade são fatores que podem levar a criança a conceber a leitura como uma atividade “monótona” e sem importância, construindo uma visão equivocada do que realmente ela é e representa, o que pode levá-la a correr o risco de não a reconhecer como um instrumento potente de transformação social, capaz de ser a ponte entre a ignorância e o conhecimento.

Para que essa ponte seja construída, a concepção que o professor tem sobre texto e leitura constitui um fator a ser considerado, uma vez que pode influenciar no planejamento de atividades desafiadoras que estimulem o estudante a mobilizar estratégias a fim de atribuir sentidos para compreender o lê, contribuindo, desse modo, para a formação de um leitor competente que lê, interpreta, argumenta, critica, avalia e opina sobre os textos que circulam na sociedade. Dessa forma, a escola realmente exerce uma função transformadora na vida dos educandos, pois um bom leitor é liberto das amarras da ignorância.

Portanto, vale refletir sobre como essas concepções têm sido tratadas na escola. Nesse entendimento, Kleiman (2016a) elenca algumas práticas de sala de aula que a escola sustenta, legítima e perpetua fundamentadas em concepções de texto e leitura que as subjazem, as quais são importantes para compreendermos em que medida estas afastam ou aproximam o estudante de se tornar o leitor que cabe à escola formar.

Em primeiro lugar, a literatura destaca o tratamento dado ao texto no livro didático, no qual, por vezes, é utilizado como pretexto para ensinar regras sintáticas, ou seja, o texto é concebido como um conjunto de elementos gramaticais em que os aspectos estruturais têm “significado e função independentes do contexto que se inserem” (Kleiman, 2016a, p. 25). Esse tratamento dado ao texto o distancia de sua real função, vez que passa a ser visto apenas como um amontoado de palavras usado para cumprir atividades propostas.

Em segundo lugar, a autora reflete sobre práticas nas quais o texto é visto como repositório de mensagens e informações, que se assemelha à concepção anterior, na qual o texto é um veículo de informações e seu significado deve ser extraído de forma cumulativa, chegando à sua mensagem. O papel do leitor, por sua vez, resume-se a “extrair essas informações, através do domínio das palavras” (Kleiman, 2016a, p. 27). Nessa perspectiva, texto e leitor assumem papéis secundários, porque não há relação dialógica entre ambos, tampouco a centralidade dessa relação contempla o sentido, já que o texto, quando compreendido apenas como um veículo de informações, destitui a potência dessa relação. E quais as consequências dessa prática? Ainda segundo a autora do livro “Oficina de leitura - teoria e prática”, são drásticas, pois visam à formação de um leitor passivo que se detém apenas no significado de palavras dicionarizadas perdendo, assim, oportunidades de atribuir novos sentidos de acordo com o contexto que melhor as recupera, estando fadado não somente à passividade, mas também à incompreensão e à superficialidade, o que implica outras práticas que a autora evidencia: a leitura como decodificação, a leitura como avaliação e a concepção autoritária de leitura.

A leitura como decodificação diz respeito às atividades em que o leitor não precisa se esforçar para compreender o texto, bastando apenas decifrar as palavras que o compõem. Nesse tipo de concepção, nas atividades de interpretação de texto propostas pelos manuais didáticos, o estudante se detém nas tarefas de “mapeamento entre a informação gráfica da pergunta e sua forma repetida no texto” (Kleiman, 2016a, p. 30). Tal prática dispensa a criação de preencher lacunas de sentido, dialogar com ideias do autor e atribuir sentidos outros à leitura, ou seja, uma prática mecânica, que em nada contribui para o engajamento intelectual do leitor. Já a concepção de leitura como avaliação é uma prática recorrente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em que há pouca preocupação em verificar se o estudante entende ou não o que lê e a aula se resume praticamente à leitura em voz alta, verificando aspectos referentes à pronúncia, fluência, pontuação, automatização de correspondências grafofônicas, o que, por um lado, justifica-se por permitir ao professor esse monitoramento. Por outro lado, além de ser uma prática que inibe o leitor aprendiz, anula a

possibilidade de formar um leitor competente, pois, “diferente da leitura em voz alta que tem por objetivo a apreciação estética da linguagem” (Kleiman, 2016a, p. 32), essa prática engessa e condena o discente a uma relação empobrecida com a linguagem, dado que não lhe são oportunizadas situações de leitura indispensáveis que contribuam para modificar a visão de mundo que tem.

A concepção autoritária de leitura, por sua vez, é aquela em que há apenas uma maneira de abordar e interpretar o texto, ou seja, a criança precisa responder de acordo com cada linha do texto, não sendo autorizada a discorrer sobre suas experiências ou sentidos que produz para o que lê, quando, na verdade, a leitura é, justamente o contrário: são os elementos relevantes e representativos que contam, em função do significado do texto. Ainda de acordo com a autora, a experiência do leitor é indispensável para construir o sentido, não há leituras autorizadas num sentido absoluto, mas apenas reconstruções de significados, algumas mais e outras menos adequadas, segundo os objetivos e intenções do leitor (Kleiman, 2016a).

Para Kleiman, portanto, são as experiências do leitor, seja de vida ou com outros textos, que contribuirão para que atribua sentidos ao que leu, pois os sentidos do texto não são estáticos, podendo o leitor significá-los e ressignificá-los em diferentes momentos e leituras e, assim, atribuir novos sentidos relacionados a outras experiências e vivências com o texto. A clareza sobre o que é leitura, qual a sua importância na vida do discente, bem como sobre a forma de trabalhar com ela são elementos importantes para que o professor defina a melhor abordagem metodológica em relação ao texto em suas aulas, pois a leitura de um texto não se restringe a um amontoado de palavras a serem lidas ou copiadas na folha de atividades, respondendo às perguntas sobre o texto e que, ao final da aula, no gesto de fechar o livro, encerram-se também a interação e os diálogos estabelecidos nessa leitura.

Ao contrário disso, a leitura de um texto se conecta a outros textos que produzimos no cotidiano e colabora para que a produção de sentidos emergja. Ainda de acordo com a autora, as práticas homogeneizadoras, imutáveis e o papel secundário que a leitura ocupa em atividades com roteiro fechado e preestabelecido precisam dar lugar a um diálogo intelectual entre professor e estudante que impacte e desperte no leitor o desejo de querer ouvir mais, ler mais, aprender mais, perguntar mais e atribuir outros sentidos. Considera-se ainda, com base em Kleiman, que

é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto. Muitos aspectos que o aluno sequer percebeu ficam salientes nessa conversa, muitos pontos que ficaram

obscuros são iluminados na construção conjunta da compreensão. Não é, contudo, qualquer conversa que serve de suporte temporário para compreender o texto (Kleiman, 2016a, p. 36).

A criança em fase de aprendizagem da leitura tem muitas curiosidades e é normal que goste de conversar e se interesse por vários assuntos, o que faz da conversa sobre o texto um importante caminho a se trilhar para a formação desse novo leitor, pois “onde não há palavra não há linguagem e não pode haver relações dialógicas” (Bakhtin, 2020, p. 323).

Nesse sentido, a escolha de textos com temas pertinentes e interessantes para cada faixa etária se torna importante, à medida em que “o tema é o fio que permite a percepção e produção da linguagem e o desenvolvimento de um novo sistema simbólico, o da linguagem escrita” (Kleiman, 2016a, p. 39). Desse modo, o planejamento de atividades que contemplem temas desafiadores e também familiares à criança colabora para que esta desenvolva as linguagens oral e escrita, pois “o crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem” (Vygotsky, 2008, p. 63). Assim,

nenhuma atividade é considerada como dada, mesmo porque estas são tantas como são os textos e suas possíveis leituras, segundo os objetivos do ensino, que deveriam imitar a situação real, em que as leituras podem ser tantas quantas as nossas intenções e as intenções que percebemos no autor (Kleiman, 2016a, p. 39).

Logo, se as atividades não estão dadas, um ensino que priorize atividades com perguntas interessantes sobre o texto que apresente a leitura e a escrita de forma contextualizada, ou seja, em situações sociais e culturais enriquecedoras, convida e provoca a criança a participar ativamente, como também a experimentar diferentes situações de uso da língua escrita, tendo, inclusive, a oportunidade de entender que os ensinamentos aprendidos na escola também fazem parte de seu cotidiano e, diante desse entendimento, mobilizar estratégias para compreender o que lê.

Nesse sentido, convém destacar como a leitura e a formação do leitor são abordadas por documentos responsáveis pela organização dos currículos para a Educação Básica no Brasil, mais especificamente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A leitura e a escrita aparecem na BNCC como elementos com objetivos prioritários da Educação Fundamental, pois são atividades enunciativas reais que demarcam centralidade de diferentes formas na vida dos sujeitos. Essa centralidade é evidenciada no documento, o qual anuncia e valida o uso de

diferentes linguagens- verbal (oral ou visual- motora, como Libras e escrita),

corporal, visual, sonora e digital-, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (Brasil, 2018, p. 9).

Nessa perspectiva, o uso de diferentes linguagens é importante à medida em que colabora para a compreensão de que a leitura possui dimensão ampla, pois, quanto mais articulada, mais colabora para que o estudante atribua outros sentidos para o que lê. No que concerne especificamente ao componente curricular Língua Portuguesa, a BNCC destaca que, ao final dos anos iniciais do Ensino Fundamental, é esperado que o estudante leia textos adequados para sua idade com autonomia, nos seguintes termos:

[...]nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter foco na alfabetização[...] desenvolvimento de habilidades de leitura e o envolvimento em práticas diversificadas de letramento[...], dentre as práticas de linguagem do 1º ao 5º ano, um dos objetos de conhecimento são as estratégias de leitura (Brasil, 2018, p. 59-94).

Conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, ou seja, nas turmas de 1º e 2º anos, a apropriação do sistema de escrita alfabético é foco principal da ação pedagógica, dadas as suas especificidadesas que se dão a partir de práticas significativas de leitura e de escrita, o que remete ao conceito de letramento. É importante lembrar que a alfabetização e o letramento “são processos cognitivos e linguísticos distintos e interdependentes” (Soares, M., 2021, p. 27), fundamentais para suprir as necessidades que um mundo globalizado e letrado exige, evidenciando o quanto a leitura é um ato complexo. Sua sistematização envolve processos que requerem não somente o desenvolvimento de habilidades, como transcrever fonemas em grafemas, mas também na capacidade do uso e da construção dessa linguagem nas práticas sociais que demandam o uso da leitura e da escrita. Nota-se, ainda, que a BNCC aborda as estratégias de leitura como objetos de conhecimento necessários à formação do leitor, uma vez que a compreensão leitora demanda intencionalidade e ensino sistemático.

Por conseguinte, a normativa curricular brasileira, assentada numa perspectiva enunciativo-discursiva, concebe a linguagem como um processo de interação entre os sujeitos, que se materializa em práticas sociais orais e escritas. Por desempenhar uma função social com utilidade real, o trabalho com a linguagem orienta que as práticas de leitura partam de textos que circulam em diferentes esferas sociais, para proporcionar ao jovem leitor diversas experiências com a linguagem. Embasado nessas experiências, esse leitor poderá desempenhar a leitura de forma mais autônoma, à medida em que se apoia nas estratégias

utilizadas para a leitura de cada prática já vivenciada, seja nas esferas de que participa ou daquelas que lhe foram oportunizadas participar no contexto escolar.

Ademais, é através de práticas com a leitura que o leitor constrói, de forma significativa, o uso da linguagem, apreendendo e negociando significados para compreender seus diferentes usos e formas de estruturação. Portanto, compreender é um importante elemento para a formação do leitor. Nesse encaminhamento, vale destacar que Bakhtin concebe a “compreensão como visão do sentido, não uma visão fenomênica e sim uma visão do sentido vivo da vivência na expressão, uma visão do fenômeno internamente compreendido” (Bakhtin, 2020, p. 396). Desse modo, compreender é dar vida ao texto, é amalgamar suas vivências com outros textos e, assim, atribuir novos sentidos a cada leitura. No entanto, a construção dessa compreensão não ocorre espontaneamente dada a sua complexidade, porque

a compreensão de um texto escrito envolve a compreensão de frases e sentenças, de argumentos, de provas formais e informais., de objetivos, de intenções, muitas vezes de ações e de motivações, isto é, abrange muitas das possíveis dimensões do ato de compreender, se pensamos que a compreensão verbal inclui desde a compreensão de uma charada até a compreensão de uma obra de arte (Kleiman, 2016b, p. 12)

Nesse escopo, compreender um texto não se restringe a compreender um amontoado de palavras soltas, mas em pensar sobre as palavras e o sentido que ocupam em determinado contexto para, assim, compreender o todo. Isso envolve interagir com diferentes dimensões, dentre essas, decodificação, vocabulário, fluência, pensamento crítico, conhecimento de mundo. Logo, refletir sobre como interagem essas dimensões é contribuir para a formação do leitor proficiente.

Portanto, oportunizar situações que estimulem a criança a fazer desse exercício uma prática são importantes, pois, desde as situações mais corriqueiras, como a leitura de um recado enviado pela escola para a família, à leitura de enunciados de maior complexidade linguística e possivelmente distantes de seu cotidiano, como, por exemplo, uma ópera, demandam que o leitor seja capaz de interpretá-los e compreendê-los. Advogando sobre a compreensão, Solé (2012) aponta algumas premissas que corroboram para o entendimento de que

a compreensão que cada um realiza depende do texto que tem à sua frente, mas também depende de outras questões próprias do leitor, entre as quais gostaria de ressaltar pelo menos as seguintes: o conhecimento prévio para

abordar a leitura; seus objetivos e a motivação com respeito a essa leitura (Solé, 2012, p. 40).

A autora destaca que a compreensão da leitura é influenciada por diferentes fatores, visto que não é apenas o texto em si que determina o entendimento, mas também aspectos individuais do leitor, dentre esses, o conhecimento prévio, os objetivos e a motivação. O conhecimento prévio refere-se à bagagem de conhecimento já internalizada que afeta significativamente na compreensão, pois, quanto mais familiaridade e informação o leitor tiver sobre determinado assunto, mais fácil pode compreender e interpretar o texto que tem à sua frente.

Os objetivos, por sua vez, desempenham um papel importante ao realizar a leitura, visto que esses “não determinam apenas as estratégias que se ativam para obter uma interpretação do texto” (Solé, 2012, p. 41), mas também indicam para o leitor se ele está compreendendo ou não o texto. Nesse sentido, traçar um objetivo indica que aquilo que “o leitor se propõe a alcançar com a leitura é crucial, porque determina tanto as estratégias responsáveis pela compreensão, quanto o controle que, de forma inconsciente, vai exercendo sobre ela, à medida que lê” (Solé, 2012, p. 41). Por fim, a motivação no âmbito da leitura é considerada como uma atividade

motivadora para alguém se o conteúdo estiver ligado aos interesses da pessoa que tem que ler e, naturalmente, se a tarefa em si corresponde a um objetivo [...] não devemos esquecer que o interesse também se cria, se suscita e se educa e que em diversas ocasiões ele depende do entusiasmo e da apresentação que o professor faz de uma determinada leitura e das possibilidades que seja capaz de explorar (Solé, 2012, p. 43).

Como visto até o momento, a compreensão leitora demanda diferentes esforços para que aconteça. E, nesse encaminhamento, a motivação é um elemento basilar para que a leitura se torne uma prática constante e seja uma atividade tanto prazerosa quanto enriquecedora, pois uma mente motivada abre-se ao conhecimento. A motivação pode, ainda, impulsionar o leitor a buscar novas informações, explorar diferentes perspectivas e criar expectativas sobre o texto e, nessa direção, formular hipóteses, criticar, questionar, opinar, torcer por um personagem, fazer juízo de outro. Isso porque, na interação com o texto, o leitor defende um ponto de vista e constrói uma interpretação para aquilo que está lendo e compreendendo, inclusive porque “o sujeito da compreensão não pode excluir a possibilidade de mudança e até de renúncia aos seus pontos de vista e posições já prontos. No ato da compreensão

desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento” (Bakhtin, 2020, p. 378). Por vezes, é no momento da compreensão que o leitor vê suas certezas desmoronarem e, nesse conflito, constitui-se uma nova percepção sobre o ponto de vista que antes defendia ou sobre o que acreditava ter compreendido. Após os pontos mal compreendidos serem iluminados pela compreensão, o que se gera dessa luta é a produção de um novo sentido e, em consequência, o conhecimento.

Cabe acrescentar ainda as considerações que Kleiman (2016b) tece sobre a compreensão. Para a autora,

a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão (Kleiman, 2016b, p. 15).

Na busca pela compreensão, é importante que sejam ativados os conhecimentos linguístico, textual e de mundo. O conhecimento linguístico é aquele referente aos aspectos do sistema linguístico compartilhado socialmente, sem o qual a compreensão é impossível. Já o conhecimento textual é aquele que se refere aos elementos que constituem a estrutura dos tipos e dos gêneros de textos. O conhecimento de mundo, por sua vez, é aquele que se refere às informações que o sujeito adquire em suas experiências de vida, nas situações cotidianas de aprendizagens vivenciadas. Por conseguinte, a interação entre os diferentes tipos de conhecimentos possibilita ao leitor construir os conhecimentos necessários para a compreensão. Para tanto, a mediação é uma ferramenta que contribui para que o processo de compreensão aconteça. E, nessa empreitada, o professor é o mediador, aquele que se interpõe entre o texto e o estudante para que a compreensão se efetive e, concomitante a isso, concorra para a formação do leitor competente.

Nesse panorama, vale dizer que a leitura encanta, mas também desafia, pois nem sempre o leitor mobiliza estratégias que colaboram para sua compreensão. Isso porque agir sobre o texto com base em estratégias não é um processo natural, tampouco fácil de se apropriar, porque consiste num trabalho que exige que o leitor lance mão de diferentes estratégias e empregue diversos níveis de conhecimento para compreender o gênero textual

que tem em mãos. Ademais, “uma concepção de leitura não pode deixar de incluir movimentos da consciência, voltados ao questionamento, à conscientização e à libertação” (Silva, Ezequiel, 2005, p. 24), pois não basta apenas ler, é preciso mobilizar estratégias que favoreçam a produção de sentidos para além do que foi lido, de maneira que o leitor, ao interagir com o texto, reflita e questione sobre o que lê, apropriando-se conscientemente dessa prática. Isso porque, se a leitura é um processo de interação entre texto e leitor, as estratégias são um meio para guiá-lo nessa interação, conforme vemos a professora Maria Campos fazer na narrativa de Queiroz, ao guiar estrategicamente através do mapa a interação dos estudantes com o texto. No próximo tópico, apresento algumas proposições sobre as estratégias de leitura, ancoradas nos estudos de Solé (2012), Kleiman (2016b), Girotto e Souza (2010).

3.2 ESTRATÉGIAS DE LEITURA E SEU PAPEL NA FORMAÇÃO DO LEITOR

Ler e compreender não são a mesma coisa. Nem todo aquele que lê compreende e a compreensão, por sua vez, requer a mobilização de estratégias para se efetivar. Na concepção de Girotto e Souza (2010), bons leitores são aqueles que sabem utilizar estratégias de leitura de forma consciente quando leem. São aqueles que não se contentam em ficar na superficialidade do texto, pois compreendem que ler é atribuir sentidos e, assim, mobilizam estratégias que não somente ajudam a ir mais fundo nas camadas do texto, mas também permitem estabelecer conexões com outros textos e vivências, de modo que a leitura seja uma ação significativa e, sobretudo, para que se lhe atribua sentidos. Mas em que consistem essas estratégias de leitura? Para Kleiman (2016a), as estratégias de leitura dividem-se em estratégias cognitivas e metacognitivas. Em suas palavras:

Quando falamos de estratégias de leitura, estamos falando de operações regulares para abordar o texto. Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor. Isto é, do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira com que ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê. As estratégias do leitor são classificadas em estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas. As estratégias metacognitivas seriam aquelas operações (não regras), realizadas com algum objetivo em mente, sobre os quais temos controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar a nossa ação [...] As estratégias cognitivas da leitura seriam aquelas operações inconscientes do leitor, no sentido de não ter chegado ainda ao nível consciente, que ele realiza para atingir algum objetivo de leitura (Kleiman, 2016a, p. 74-75).

Para ela, as estratégias de leitura podem ser inferidas a partir da compreensão que a criança manifesta em relação ao texto, de suas respostas em relação às perguntas que lhe são feitas, com base em seu comportamento, tanto verbal, ao expor/argumentar com suas palavras as ideias do texto, quanto o não verbal, evidenciado através dos gestos e expressões que denunciam o que compreendeu, se compreendeu ou não. Ainda de acordo com a autora do livro “Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura”, ao lermos, precisamos mobilizar estratégias tais como ler e reler, marcar palavras desconhecidas, grifar um trecho do texto e associá-lo a algum conhecimento prévio ou até mesmo rememorar outras leituras. Tais estratégias são mobilizadas para que o leitor interaja com o texto e atribua sentidos ao que lê.

Essas estratégias estão classificadas como cognitivas e metacognitivas. As do primeiro tipo são aquelas já automatizadas, que o leitor mobiliza de forma inconsciente. O leitor as adquire na interação com o outro e com o meio no qual está imerso, portanto, enquanto nativas, falantes e leitoras de uma língua as utilizam inconscientemente, pois fazem uso cotidianamente dessas estratégias ou observam outras pessoas fazendo uso delas e, assim, passam a dominar e conhecer as regras e estruturas de sua língua materna, automatizando-as. Vale destacar que essas estratégias constituem a base do pensamento e seu conhecimento é imprescindível para futuras aprendizagens.

Já as do segundo tipo, as estratégias metacognitivas, são aquelas que o leitor mobiliza conscientemente ao realizar duas operações: autoavaliar constantemente a própria compreensão e determinar um objetivo para a leitura. O controle consciente dessas duas operações colabora para que o leitor monitore conscientemente sua compreensão sobre o texto e compreenda para que está lendo. A essas operações estão ligadas atividades que visam mais eficiência na leitura, isto é, as estratégias de que o leitor lança mão quando busca compreender o que lê: volta ao texto e o relê, sublinha um trecho do texto, recorre ao dicionário para pesquisar o significado de uma palavra que não conhece, resume, faz esquemas etc. São as estratégias que o leitor recorre a fim de solucionar o problema, ou seja, a não compreensão.

Ao discorrer sobre as estratégias de leitura, Solé (2012) destaca a necessidade de definir os termos habilidade, destreza, técnica e procedimento, associados às estratégias de leitura, uma vez que estes possuem semelhanças, mas também diferenças. Para a autora, esses termos podem ser compreendidos num único, pois, de acordo com documentos oficiais, utiliza-se o termo procedimento para se referir a todos eles. Desse modo, vale destacar sua relevância, visto que, tanto na obra da autora quanto na literatura especializada e na tradição psicopedagógica, fala-se de “estratégias de leitura” definindo-as como um procedimento para

interagir com o texto.

Se, ao nos referirmos a procedimentos, nós os comparamos a processos que realizamos no cotidiano, como, por exemplo, ler uma receita seguindo o passo a passo na íntegra, ler e escrever a resposta de um *e-mail*, estamos tratando de uma ação automatizada, que é controlada por instruções, com capacidade de pensamento estratégico, que, embora não funcione como “receita” para ordenar a ação, possibilita avançar seu curso em função de critérios de eficácia.

Nesse sentido, quando o leitor enfrenta desafios para realizar a leitura de modo compreensivo, seu pensamento estratégico entra em ação e cria mecanismos que visam resolver o problema, possibilitando continuar a leitura. Mas, para que isso aconteça, é necessário que o professor ensine a criança a desenvolver esse pensamento. Desse modo, as estratégias de leitura precisam ser ensinadas concomitantemente ao ensino da leitura e da escrita, uma vez que o texto, conforme já referendado, constitui-se como uma espécie de “mapa” (Kleiman, 2016a, p. 89), o qual oferece pistas que guiam o leitor na busca pelo sentido, podendo as estratégias de leitura serem concebidas como meios para decifrar as pistas que o texto oferece. Isso porque,

se as estratégias de leitura são procedimentos e os procedimentos são conteúdos de ensino, então é preciso ensinar as estratégias para a compreensão dos textos. Estas não amadurecem nem se desenvolvem, nem emergem, nem aparecem. Ensinam-se – ou não se ensinam- e se aprendem - ou não se aprendem. Se considerarmos que as estratégias de leitura são procedimentos de ordem elevada que envolve o cognitivo e o metacognitivo, no ensino elas não podem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas. O que caracteriza a mentalidade estratégica é a sua capacidade de representar e analisar os problemas e a flexibilidade para encontrar soluções. Por isso, ao ensinar a estratégia de compreensão leitora, entre os alunos deve predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para situações de leituras múltiplas e variadas. Por esse motivo, ao abordar estes conteúdos e ao garantir sua aprendizagem significativa, contribuimos com o desenvolvimento global de meninos e meninas, além de fomentar suas competências como leitores (Solé, 2012, p. 70).

Em vista disso, ensinar a manipulação de estratégias para a compreensão dos textos é oportunizar ao estudante reagir aos conteúdos que lhe são apresentados, pois um leitor competente manipula estratégias que o auxiliam no entendimento, na interpretação, na apropriação e na produção de sentidos para os textos com os quais interage. Assim sendo, possibilitar o diálogo de procedimentos de ordem elevada que envolvam o cognitivo e o metacognitivo é fomentar o desenvolvimento, a fluidez e a competência leitora.

Pensando na criança em processo inicial de aprendizagem da leitura formal, assim como há necessidade de ensiná-la a utilizar as regras que organizam o sistema de escrita alfabético, também é necessário ensiná-la a utilizar estratégias que possam guiá-la na leitura, pois ainda que esta não decifre o texto autonomamente, poderá, apoiada nas estratégias de leitura, produzir sentidos para o que está escrito, a partir da leitura de outrem.

Nesse panorama, Isabel Solé identifica três tipos de estratégias de leitura, a saber: as primeiras, são aquelas “que permitem que nos dotemos de objetivos de leitura e atualizemos os conhecimentos prévios relevantes (**prévias à leitura/ durante ela**)” (Solé, 2012, p. 74, grifos nossos). As segundas são as que “permitem estabelecer inferências de diferente tipo, rever e comprovar a própria compreensão enquanto se lê e tomar decisões adequadas ante erros ou falhas na compreensão (**durante a leitura**)” (Solé, 2012, p. 75, grifos nossos). Em terceiro lugar, “as dirigidas a recapitular o conteúdo, a resumi-lo e a ampliar o conhecimento que se obteve mediante a leitura (**durante a leitura/ depois dela**)” (Solé, 2012, p. 75, grifos nossos).

Esses tipos de estratégias se caracterizam como metacognitivas e contribuem para que o leitor monitore a forma como está compreendendo a leitura e, assim, atribua sentidos ao que está lendo, pois a todo instante é instigado a estabelecer uma relação dialógica com o texto. Isso o oportuniza a se reencontrar com outros textos e vivências, pois o leitor se implica com a leitura numa espécie de espiral, possibilitando a interação com o texto, o aprofundamento e a apropriação do conteúdo, construindo camadas de conhecimento nesse diálogo. Nessa perspectiva, utilizar as estratégias de leitura antes, durante e depois da leitura é possibilitar ao leitor lançar mão de um conjunto de conhecimentos, valores e ideologias que lhe possibilitam tecer uma relação intensa com o texto e, ao mesmo tempo, desfrutar de experiências significativas de compreensão em torno das dimensões da leitura.

Visto que as estratégias de leitura não aparecem espontaneamente, nem emergem como a curiosidade da criança, tampouco se desenvolvem de acordo com sua maturidade, ao contrário disso, precisam ser ensinadas para que as crianças aprendam a mobilizar tanto as estratégias já automatizadas quanto estratégias que as ajude a avaliar sua própria compreensão e, assim, utilizá-las com autonomia e propriedade em diferentes situações de leitura.

A autora ainda enfatiza que, ao ensinar estratégias de compreensão, contribuimos para a formação de leitores autônomos, capazes de aprender a partir dos textos que leem, pois saberão utilizar as estratégias adequadas para a compreensão. E isso pode ser feito mesmo antes da aprendizagem das regras que organizam o sistema de escrita alfabética, quando, por exemplo, uma criança pega um livro e lê as imagens que ilustram sua capa e busca se apoiar

nessa estratégia, para formular hipóteses sobre seu conteúdo.

Portanto, ao apresentar um texto aos estudantes, o professor, que é um leitor mais experiente, oportuniza e cria situações com a leitura que os provoca a ativar conhecimentos prévios sobre determinado assunto, a estabelecer previsões sobre o texto, convidando-os a participar ativamente dessas situações. Para tanto, promover perguntas interessantes que estimulam a criança a pensar sobre o que leu e quais sentidos atribuiu ao texto é fundamental para garantir experiências formativas sociais/culturais/educacionais enriquecedoras com a leitura de forma compreensiva. Assim sendo, a compreensão, que é um processo interno ao sujeito, pode ser aprimorada e desenvolvida por meio do uso de estratégias de leitura, mas, para que isso aconteça,

[...] os alunos têm de assistir a um processo/modelo de leitura que lhes permita ver as estratégias em ação em uma situação significativa e funcional[...] É fundamental que as tarefas de leitura compartilhada cujo objetivo é ensinar as crianças a compreender e a controlar sua compreensão, se encontrem presentes na leitura desde os seus níveis iniciais, e que os alunos se acostumem a resumir, a fazer perguntas, a resolver problemas de compreensão a partir do momento em que começam a ler algumas frases, e até mesmo antes, quando assistem à leitura que outros fazem para eles (Solé, 2012, p. 116).

Nesse viés, o professor tem um papel importante em garantir que as leituras oferecidas sejam objeto de compreensão dos estudantes não apenas quando a leitura é feita por ele mesmo, na qualidade de leitor modelo, mas também quando é feita pelo próprio aprendiz, ainda em suas primeiras tentativas de ler. E isso precisa ser ensinado, pois a criança não percebe, por si só, que a leitura demanda esforço para fazer sentido, daí a importância de se trabalhar e explorar textos significativos, que despertem o interesse da criança. Como bem nos lembra Solé (2012), “a finalidade última de todo ensino é que os aprendizes deixem de sê-lo e dominem com autonomia os conteúdos que foram objeto de instrução”. Assim, é esperado que o leitor assuma uma postura ativa e compreensiva frente às leituras que lhe são apresentadas. Logo,

[...] para que um mau leitor deixe de sê-lo, é absolutamente necessário que possa assumir progressivamente o controle do seu próprio processo e que entenda que pode utilizar muitos conhecimentos para construir uma interpretação plausível do que está lendo: estratégias de decodificação, naturalmente, mas também estratégias de compreensão: previsões, inferências, etc, para as quais precisa compreender o texto[...] o uso do contexto, da interpretação que seria possível aventurar para algo que não sabe exatamente o que significa, pode contribuir poderosamente para dotar a criança de recursos para construir o significado e, paulatinamente controlar sua própria compreensão (Solé, 2012, p. 126-127).

Aliás, é na sala de aula, durante as práticas de leitura de que participa, que o estudante tem a oportunidade de experimentar e observar a forma como o professor mobiliza o uso de estratégias de leitura, o que pode lhe possibilitar consolidar essa competência. Ademais, a construção desses conhecimentos contribui, nas palavras da autora, “poderosamente”, para que a criança se muna de recursos que a ajude a controlar gradativamente sua própria compreensão e, assim, assumir progressivamente o controle do seu próprio processo de compreensão da leitura. Dessa forma, a criança estará entendendo que pode lançar mão desses conhecimentos para construir uma interpretação plausível para o que lê.

Para nos outros está claro que la comprensión no consiste em que se formen imagenes en nuestra mente de todos los objetos mencionados en cada frase leida. La comprensión no se reduce a la reproducción figurativa del objeto y ni siquiera a la del nombre que corresponde a la palabra fónica: consiste más bien en el manejo del próprio signo, em referirlo al significado, al rápido desplazamiento de la atención y al desglose de los diversos puntos que pasan a ocupar el centro de nuestra atención[...] el proceso que se define como comprensión habitual consiste em establecer relaciones, em saber destacar lo importante y passar de los ementos aislados al sentido del todo (Vygotsky, 1983, p. 199).

Para Vygotsky (1983), a compreensão não se detém em formar em nossa mente as imagens que nomeiam cada palavra lida numa sentença, pois a compreensão não se reduz à reprodução figurativa do objeto, tampouco se detém apenas no significado fônico das palavras, consiste em manusear o signo. Isso porque compreender um signo implica ir além de reconhecer o objeto ou a palavra que o representa, mas em entender a relação com seu significado dentro de um sistema simbólico mais amplo.

Por conseguinte, compreender um signo envolve a capacidade de relacioná-lo a outros conceitos e símbolos dentro de um sistema de significados partilhados pela cultura em que o sujeito está inserido. Nesse entendimento, compartilhar com o discente a participação ativa na leitura é possibilitar que ele compreenda que o significado do signo está atrelado a um sistema simbólico amplo no qual desempenha uma função.

Portanto, quanto mais a criança é convidada a participar ativamente de atividades com a leitura, maiores são as oportunidades para compreender a função que o signo desempenha dentro de um sistema de significados. Nessa empreitada, o mediador, na qualidade de leitor experiente, é o responsável por provocar a criança a refletir sobre o signo e relacioná-lo a outros conceitos e símbolos fomentando, assim, a interação entre o leitor e o texto e, como resultado, a compreensão.

Para essa finalidade, a interação com o texto se inicia na pré-leitura, quando o

professor começa a provocar a criança a pensar sobre as palavras que compõem o título e a estabelecer relações com as imagens, suas experiências e outros textos, levantar hipóteses e relacioná-las à leitura que será iniciada. É na pré-leitura, ainda, que o leitor começa a formular as primeiras hipóteses sobre o texto que será lido ou ouvido, as quais poderão se confirmar ou não, ao longo da leitura.

Desse modo, fomentar a criança a inferir sobre o que irá encontrar na leitura é impulsioná-la a estabelecer intertextualidade, gerar expectativa, interesse ou não em relação ao conteúdo que lhe será apresentado, ademais, na liberdade de folhear o livro terá um breve panorama sobre o que irá encontrar no texto. A importância disso atrela-se ao fato de que “bons leitores geralmente ativam conhecimentos prévios que podem então ser relacionados às ideias do texto. O exercício de ativar essas informações interfere, diretamente, na compreensão durante a leitura” (Giroto; Souza, 2010, p. 50). Isso porque, à medida em que a leitura vai avançando, o leitor utiliza estratégias que lhe permitem ressignificar, validar ou não o que antes era hipótese. Um leitor experiente

toma nota ou interrompe a leitura para refletir sobre o que leu. Em outros momentos prevê o que vai acontecer. Isto significa que a hipótese inicial sobre o que havia no texto, baseada no conhecimento prévio do aluno, pode ser reavaliada e atualizada, conforme ele inicia a compreensão daquilo que lê. À medida que o leitor prossegue com a leitura, identifica informações importantes sobre o texto. O aluno, dessa forma, lê as partes novas com mais atenção, o que mostra que bons leitores procuram por informações relevantes, bem como processam tais informações de maneira diferente: releem, sublinham, parafraseiam-nas. (Giroto; Souza, 2010, p. 51).

Essas estratégias realizadas durante a leitura, para além de colaborarem para a compreensão do texto, evidenciam a formação do leitor proficiente, posto que este mobiliza uma série de estratégias conscientemente para compreender o que leu e atribuir novos sentidos, ressignificar, anular e confirmar hipóteses ao longo da leitura, para, então, depois da leitura, processar “novamente o texto, seja relendo-o, seja sumarizando-o. O leitor irá refletir sobre o que acabou de ler e, provavelmente, avaliar a credibilidade do material lido” (Giroto; Souza, 2010, p. 52). Junta-se a essa análise outro aspecto relevante sobre ler mobilizando estratégias de leitura: a fluidez. Durante a leitura, a fluidez é um fato a se considerar para que o leitor alcance melhor compreensão.

Logo, se a fluidez proporciona uma melhor compreensão, pode, também, desenvolver e potencializar no estudante o gosto pela leitura. Desse modo, desenvolver atividades que fomentem turnos de fala constitui uma estratégia importante para impulsionar a fluidez, a

participação e o protagonismo das crianças durante as atividades com a leitura. Sobre as atividades desenvolvidas para despertar o gosto pela leitura, Lajolo (2011) nos chama atenção para algumas práticas que estão presentes no contexto escolar:

entre as atividades hoje mais frequentemente sugeridas para despertar e desenvolver o gosto (quase sempre chamado de hábito) pela leitura, encontram-se a transformação do texto narrativo em roteiro teatral e subsequente encenação; a reprodução, em cartazes ou desenhos, do tema, da história ou de personagens do livro; a criação, a partir de sucata, de objetos ou colagens de alguma forma relacionados à história; as pesquisas que aprofundam algum tópico que o texto aborda; o prosseguimento da história, sua reescrita com alteração do ponto de vista; entrevista (real ou simulada) com autor ou personagens do livro; jogral ou coro falado quando se trata de poemas; e tantas outras, familiares a quem tem intimidade com a literatura infantil. A frequência com que essas atividades são sugeridas em fichas de leitura, encarte, suplementos e similares só se compara à sofreguidão com que, quando ausentes, são solicitadas pelos caros mestres, às voltas com a árdua tarefa não só de fazer com que seus alunos leiam, mas, principalmente, de fazer alguma coisa com o que seus alunos efetivamente leram! (Lajolo, 2011, p. 51).

Ao elencar tais atividades, a autora tece uma crítica à forma como as atividades com o texto narrativo por vezes têm sido praticadas no contexto escolar, as quais são empobrecidas quando reduzidas a uma única finalidade, no caso, preencher fichas de leitura. Tal atividade pouco colabora para o engajamento do leitor, uma vez que a finalidade das fichas de leitura consiste em verificar se a leitura foi realizada ou não pelo estudante. Dessa forma, não são postas em prática estratégias que apoiem o estudante no desenvolvimento da proficiência leitora, visto que os discentes não são convidados a participar ativamente do exercício dialógico, tampouco da atividade interativa que a leitura propõe. Ainda no que tange às atividades de leitura, Girotto e Souza (2010) compartilham do mesmo pensamento que Lajolo tem sobre as fichas de leitura. Para elas,

ao discorrer sobre o ato de ler, utilizando estratégias de leitura, é preciso ainda focar outro aspecto: o de que a compreensão depende da fluência na leitura, ou seja, o leitor necessita de instruções precisas para progredir nessa compreensão. O responsável por determinar tais instruções é o professor, cujas ações, muitas vezes, ainda estão direcionadas para o trabalho da leitura do texto literário como pretexto para ensinar gramática ou temas/ normas de conduta com a obrigatoriedade da “literatura-fichas de leitura”. (LAJOLO, 1988). O leitor, desconhece a finalidade da leitura, o porquê de sua ação, concebe a atividade proposta como destituída de sentido. Esse tipo de atividade que, muitas vezes, sequer considera as vozes das crianças, seus desejos e interesses, as desmotiva (Girotto; Souza, 2010, p. 52).

O avanço na compreensão demanda intenção e o uso de estratégias para que o estudante seja capaz de compreender e dialogar com os textos. Quando o trabalho com a leitura de textos, sobretudo os literários, é realizado para verificar se a leitura foi realizada ou como pretexto para o estudo da língua portuguesa, como, por exemplo, o ensino de regras gramaticais, além de provocar uma visão reducionista do texto e destituir a função real da literatura, não colabora para a formação do leitor proficiente. Isso porque nesse tipo de trabalho o texto é visto como um amontoado de informações com a finalidade de realizar atividades reprodutivas de perguntas e respostas e a literatura, por sua vez, é vista como pretexto para iniciar algum projeto, ensinar valores ou moral, destituindo, dessa forma, tanto o caráter dialógico da relação texto/ leitor quanto o caráter estético da literatura.

Nesse sentido, como bem nos lembra Bakhtin (2020), onde não há palavra não pode haver relações dialógicas. Portanto, é imprescindível que, na relação entre texto e leitor, o diálogo seja estabelecido, pois é na conversa sobre o texto que a criança tem a possibilidade de participar de forma mais ativa ao ouvir diferentes pontos de vistas, se posicionar e perguntar, pois as perguntas

são o coração do ensino e aprendizado[...] é a estratégia que lança os leitores adiante. Quando os leitores têm perguntas, são menos capazes de abandonar o texto. Leitores proficientes fazem perguntas **antes, durante e depois** de lerem [...] nós precisamos comemorar as perguntas das crianças e ajudar a facilitar suas respostas⁸ (Harvey; Goudvis, 2008, p. 45, grifos nossos apud . Girotto; Souza, 2010, p. 56).

É importante esclarecer que Girotto e Souza (2010) apoiam-se nas estratégias propostas pelas autoras estadunidenses Harvey e Goudvis (2008), pois estão embasadas na metacognição, atividade relevante para que o leitor avalie a própria compreensão, que é de extremo interesse para esta pesquisa. Portanto, é através da estratégia de perguntar que a criança se envolve, concorda, discorda e aprende sobre o que lhe é perguntado e ensinado, por isso, são o coração do ensino e do aprendizado. Ensinar a criança a perguntar é um compromisso ético do professor, pois, enquanto sujeito que preza pela aprendizagem e formação de cidadãos críticos, reflexivos, que questionam e argumentam, contribui para que, de fato, exerçam sua cidadania. Desse modo, romper com o silêncio durante as explicações e realizações de atividades com o texto é assegurar ao leitor o direito de formular perguntas de seu interesse antes, durante e depois da leitura que contribuam e, ao mesmo tempo, provoquem-no a adentrar nas camadas profundas do texto, de modo que essa tessitura seja

⁸ Tradução de Girotto e Souza (2010).

instigante o bastante a ponto de o leitor desejar prosseguir na leitura.

Nesse mesmo entendimento, de acordo com Brandão e Rosa (2010), uma importante estratégia que pode ser utilizada pelo professor para compreensão do texto e formação do leitor é a conversa sobre ele a partir de perguntas de compreensão as quais são elencadas em categorias: a primeira categoria refere-se a “perguntas de ativação de conhecimentos prévios”, quando o professor convida o discente a participar do texto, antes mesmo de iniciar a leitura [...] e têm o objetivo de convidar os leitores ou ouvintes a entrar no texto” (Brandão; Rosa, 2010, p. 79). A segunda refere-se a “perguntas de previsão sobre o texto”, as quais são semelhantes às de conhecimento prévio e convidam a criança a realizar inferências sobre o texto (Brandão; Rosa, 2010, p. 79).

A terceira refere-se a “perguntas literais ou objetivas”, que objetivam retomar informações explícitas do texto. Nessas perguntas “[...] é preciso ter cuidado para não desconsiderar as capacidades do leitor” (Brandão; Rosa, 2010, p. 79). A quarta categoria refere-se a “perguntas inferenciais”. Nesse caso, o estudante precisará ler nas entrelinhas do texto, indo às camadas mais profundas de sentido e não apenas de forma superficial, “[...] outras perguntas inferenciais, porém, poderão exigir que ele preencha vazios e estabeleça relações entre conhecimentos extratextuais e o texto” (Brandão; Rosa, 2010, p. 80). A quinta categoria refere-se às “perguntas subjetivas”. Nessa categoria, a criança se torna protagonista, pois a espontaneidade será fundamental, para que opine sobre questões abordadas.

Assim, podem ser feitas questões “em que o leitor/ouvinte deve apontar sua preferência [...]”, “perguntas de avaliação em que ele é levado a expressar uma opinião”, “finalmente há perguntas que extrapolam o texto, solicitando que o leitor/ouvinte associe o texto a experiências suas” (Brandão; Rosa, 2010, p. 81).

A prática com as perguntas de compreensão colabora com a produção de sentidos, pois, quando a criança pergunta, está pensando sobre a ação que praticou e, conseqüentemente, pode estabelecer conexões entre o texto, sua vida e os conteúdos ensinados, (re)significando os sentidos dados a essa aprendizagem através das perguntas que favoreceram a interação com o texto e, assim, atribuir sentidos à experiência estética. Portanto, a forma como o texto é apresentado e as perguntas formuladas é o que proporciona vivências singulares a cada criança e, nessa perspectiva, a literatura abre um leque de possibilidades a serem exploradas. Desse modo, o texto extrapola o literal fundindo-se ao real e esse momento pode se tornar único, singular e irrepetível para o jovem leitor. Por conseguinte, vale destacar o repertório de estratégias de compreensão que as autoras Giroto e Souza apresentam para que sejam mobilizadas durante as práticas com a leitura. Para elas,

tão importante quanto ensinar o aluno sobre a leitura, a partir das perguntas, é ensiná-lo sobre o conhecimento prévio, pois o conhecimento prévio que o estudante traz para a leitura sustenta todos os aspectos da aprendizagem e entendimento. Se os leitores não têm nada para articularem a nova informação, é bem difícil que construam significados. Quando têm uma boa bagagem cultural sobre um tópico, são capazes de entender o texto (Giroto; Souza, 2010, p. 66-67).

Ensinar a criança a mobilizar conhecimentos prévios é um meio para se manter engajada durante a atividade com o texto, narrando suas vivências e compartilhando experiências com seus pares. Logo, quando o sentimento de familiaridade ao tema lhe é despertado, a voz da criança pode passar a integrar uma das muitas vozes que compõem o texto. O uso dessa estratégia, além de permitir ao leitor conectar fatos em diferentes tempos e espaços, possibilita que suas experiências e vivências se tornem um elemento central para iniciar a leitura através das quais os conhecimentos apreendidos ganham novos significados.

Com base nessa estratégia, “histórias corriqueiras do dia a dia e as experiências são úteis para introduzir novas formas de pensar sobre a leitura” (Giroto; Souza, 2010, p. 67), porque ler é ir além do que está na superfície do texto, é significar, ressignificar e atribuir novos sentidos às experiências com ele. Isso faz com que as experiências do leitor se tornem um importante caminho para que ele se conecte ao texto. Essa conexão pode acontecer de três formas, ainda, segundo as literatas.

A primeira diz respeito às conexões estabelecidas de texto para texto, que podem acontecer já na leitura do título ou em fragmentos do texto que remetem o leitor a outras leituras e outros textos, ou seja, quanto mais textos a criança conhecer, mais repertório terá para estabelecer essa conexão. A segunda refere-se às conexões estabelecidas entre o próprio leitor e o texto. Nesse tipo de conexão se aprofundam as relações dialógicas entre o leitor e o texto, no qual este se identifica com situações semelhantes a que vivencia no momento ou já tenha vivenciado. E, por último, as conexões entre texto-mundo, as quais dizem respeito a acontecimentos referentes ao mundo que os cerca, como um fato que tenha ocorrido em seu bairro, cidade ou mais global, como, por exemplo, a crise sanitária a qual o mundo atravessa no momento em que este texto é escrito, a pandemia de covid-19. Essas estratégias, segundo as autoras, são básicas para a compreensão do que se lê.

Para as autoras, as estratégias de inferências são realizadas com mais frequência do que pensamos, pois a todo momento inferimos sobre algo: as condições climáticas, o estado de ânimo de uma pessoa a partir da leitura que fazemos do seu tom de voz, sua expressão facial ou corporal etc. Nesse tipo de estratégia, a criança se arrisca a inferir de acordo com as pistas que lhe são dadas, seja pelo título, por uma frase-chave, pelo significado de uma

palavra ou pelas ilustrações contidas na capa do livro. Para elas, há três formas de inferir: i) “inferir o significado de palavras desconhecidas”; ii) “inferir pela capa e ilustrações assim como pelo texto”; iii) “reconhecer o enredo e inferir os temas da narrativa” (Giroto; Souza, 2010, p. 78-82).

Outra estratégia apresentada denomina-se visualização. A visualização permite saborear sensações e sentimentos não necessariamente somente através das imagens, mas através da degustação de palavras do texto, os quais deslocam o leitor de seu lugar e permitem que ele se transporte mentalmente a outros lugares e que seja capaz de sentir gostos, cheiros, sensações e outras emoções ou, ainda, imaginar o cenário em que se passa a história. Essa estratégia revela de um certo modo um grau de interação entre o leitor e o texto, posto que, ao se transportar para o enredo, busca-se compreender as ideias do texto. De acordo com elas, “visualizar, personaliza a leitura, mantém o leitor engajado e, muitas vezes, evita que ele abandone um livro prematuramente” (Giroto; Souza, 2010, p. 91). Isso porque, na visualização, o leitor cria imagens mentais que colaboram para a construção de sentidos sobre o que leu ou ouviu e, assim, fundamentado na compreensão, prossiga na leitura, evitando o abandono precoce do livro.

A próxima estratégia abordada diz respeito à sumarização. Sumarizar “é aprender a determinar a importância, é buscar a essência do texto” (Giroto; Souza, 2010, p. 93). Nesse tipo de estratégia, a realização de uma leitura mais atenta se faz necessária, a fim de determinar as suas ideias essenciais e alcançar o objetivo proposto para a leitura. Isso não é fácil, pois essa ação demanda que o leitor leia e pense sobre o texto e, assim, faça escolhas conscientes sobre o que é relevante destacar. E isso precisa ser ensinado, pois, como bem lembrado pelas autoras, “o que é relevante para o leitor, não é necessariamente a ideia principal do texto”. Portanto, distinguir uma função da outra é corroborar para que o leitor passe a “usar as evidências do texto para formar opiniões e entender as grandes ideias e situações do texto, articulando com suas próprias opiniões” (Giroto; Souza, 2010, p. 100-101).

A síntese é a última estratégia que compõe o conjunto apresentado pelas autoras. Essa estratégia não consiste apenas em resumir, ao contrário, vai além disso, pois, ao ler um texto, como o leitor não se lembra de todas as informações, recorre a estratégias que o auxiliam a lembrar do que considera relevante. Corroborando com a perspectiva das autoras, vale esclarecer a diferença entre resumir e sintetizar. Segundo elas, “resumir é recontar a informação e parafraseá-la”; sintetizar, por sua vez, “acontece quando os leitores relacionam a informação com o próprio pensar e modelam com seus pensamentos” (Giroto; Souza, 2010,

p. 103).

O uso da síntese como estratégia possibilita ao leitor, ao mesmo tempo, exercitar sua mente, organizar o pensamento e refletir sobre os aspectos do texto que precisam ser lembrados, uma vez que, ao relembrar as ideias e conectá-las, o leitor tem a possibilidade para construir novos sentidos sobre o que leu. Salienta-se que, nesse processo, o leitor acrescenta suas palavras às do autor, sendo, assim, uma estratégia que colabora para sua emancipação enquanto leitor, pois compreende que também pode completar e ressignificar as ideias expostas.

Isso posto, as estratégias de leitura desempenham um importante papel para a formação do leitor não somente por apontar caminhos que lhe possibilitam monitorar e compreender como está lendo, mas também para que esteja consciente de que a consequência da incompreensão é não produzir sentidos para o que leu. À vista disso, vale destacar o pensamento que Kleiman (2016a) e outros autores compartilham sobre as estratégias metacognitivas. Em suas palavras:

Se concordamos com autores que dizem que as estratégias metacognitivas da leitura são, primeiro, autoavaliar constantemente a própria compreensão, e segundo, determinar um objetivo para a leitura, devemos entender que o leitor que tem controle consciente sobre essas duas operações saberá dizer quando ele não está entendendo um texto e saberá dizer para que ele está lendo um texto. As atividades em que o leitor poderá se engajar quando ele não entender o texto são diversificadas e flexíveis, e constituem o indício do funcionamento de uma estratégia para conseguir mais eficiência na leitura: por exemplo, se o leitor perceber que não está entendendo, ele poderá voltar para trás e reler, ou poderá procurar o significado de uma palavra-chave que ocorre no texto, ou poderá fazer um resumo do que leu, ou procurar um exemplo de um conceito. Enfim, dependendo do que ele detectar como causa, ele adotará diversas medidas para resolver o problema. Para a realização desses diversos comportamentos faz-se primeiro necessário que ele esteja ciente de sua falha na compreensão (Kleiman, 2016a, p. 74-75).

Por conseguinte, quando o leitor lança mão das estratégias metacognitivas, torna-se capaz de realizar duas importantes ações: a primeira refere-se à possibilidade de colocar em prática o uso de estratégias que colaboram para que constantemente autoavaliar a própria compreensão durante a leitura. Nesse momento, o leitor está atento ao que lê e, quando sente que não compreendeu algo, mobiliza estratégias as quais o ajudam a monitorar o que, como e se está ou não compreendendo o que lê. A segunda refere-se a determinar um objetivo para a leitura, pois, ao ler um texto, o leitor precisa entender a finalidade da sua leitura, se é para entretenimento, informação, estudo etc. Ciente desse objetivo, o leitor almeja alcançá-lo.

Portanto, quando ele opera de forma consciente essas ações, percebe em que momento da leitura necessita pausar, retomar ou mobilizar outras estratégias que lhe possibilitem efetivar tal objetivo.

Nessa perspectiva, realizar atividades que promovam o engajamento intelectual do leitor é primordial para que ele mobilize estratégias as quais lhe possibilitem prosseguir compreendendo o que está lendo e, assim, adquira mais eficiência na leitura, porque a “característica mais saliente do leitor proficiente é sua flexibilidade na leitura” (Kleiman, 2016a, p. 76). Desse modo, o ensino e a modelagem de estratégias de leitura proporcionam ao leitor chegar ao lugar que deseja, já que consiste na tentativa de

reproduzir as condições que dão a esse leitor proficiente essa flexibilidade e independência, indicativas de uma riqueza de recursos disponíveis. O leitor experiente tem duas características básicas que tornam a sua leitura uma atividade consciente, reflexiva e intencional: primeiro, ele lê porque tem algum objetivo em mente, isto é sua leitura é realizada sabendo para que esta lendo, e, segundo, ele compreende o que lê, o que seus olhos percebem seletivamente é interpretado, recorrendo a diversos procedimentos para tornar o texto inteligível quando não consegue compreender (Kleiman, 2016a, p. 76).

O ensino e a modelagem das estratégias metacognitivas, para além de simples atividades, contribuem para a formação do leitor proficiente, posto que a leitura é vista como uma atividade que demanda intenção, reflexão e consciência por parte do leitor a fim de que o exercício da leitura não seja realizado de forma superficial, mas, sim, intensa e profunda. Esse leitor desenvolve também atitudes diante dos objetivos específicos traçados para a leitura, seja através de escolhas pessoais, como, por exemplo, selecionar o que deseja ler, seja através de predições sobre o conteúdo em que pode apoiar-se nos conhecimentos enciclopédico, social, cultural, pragmático e textual.

Nesse sentido, o leitor mais experiente é o responsável por criar condições tanto para que o leitor inexperiente realize as predições, quanto defina os objetivos da leitura. Tais iniciativas são essenciais à medida em que colaboram para que a criança ative conhecimentos e mobilize-os antes e durante a leitura. Assim, “a leitura deixa de ser uma análise de palavras para passar a ser uma conscientização sobre os usos (e abusos) da linguagem mediante a leitura” (Kleiman, 2016a, p. 79).

Portanto, definir objetivos implica refletir sobre os aspectos linguísticos do texto, utilizar os conhecimentos que se tem sobre o tema e identificar a intenção do autor, pois praticar tais exercícios é ensinar ao estudante a analisar o texto, “na procura de marcas

linguísticas dessa intencionalidade” (Kleiman, 2016a, p. 81). No intuito de orientar o discente por meio de um modelo ideal de atividade leitora a qual facilite a entrada do leitor no texto, a autora propõe que o objetivo desse modelo idealizado consista no objetivo de elaborar

uma espécie de mapa textual (que os próprios alunos elaborariam junto aos seus colegas, orientados por um leitor experiente) que facilitaria a entrada no texto. Esse mapa faria com que as dificuldades na leitura[...]fossem reduzidas: palavras-chaves (e, mais importante, os conceitos que elas representam) já fazem parte da discussão inicial e são escritas pelo professor à medida que elaboram esse mapa[...]predições sobre os temas, subtemas, a organização dos mesmos e até sobre o tipo de argumento utilizado pelo autor.[...] Após a elaboração de hipóteses, entretanto, e de posse do mapa textual resultante desse trabalho, a primeira leitura do texto fica mais fácil, até para o aluno com problemas de leitura, que pode assim começar a ler com um objetivo específico [...] o de confirmar ou desconfirmar suas hipóteses (Kleiman, 2016a, p. 89-90).

Construir um mapa textual implica para o professor, enquanto leitor mais experiente, ensinar os estudantes a mobilizar conhecimentos sobre o tema, levantar hipóteses, confirmá-las ou não antes, durante e após a leitura. Assim sendo, o estudante passa a reconhecer que as marcas linguísticas são pistas que precisam ser decifradas, pois compreende que o texto é formado por informações implícitas e explícitas que, ao serem preenchidas e interpretadas, dão lugar à produção de sentidos.

É certo que o texto está repleto de elementos não ditos, que o leitor deve preencher, mas esses espaços não se oferecem à imaginação arbitrária: o texto tem que ter previsto a interpretação do leitor através de seus próprios mecanismos de geração de sentido. O texto implica um ‘leitor modelo’, mas o prevê como um ‘leitor cooperativo’, e, nesta antecipação, o autor escolheu desde uma língua, uma enciclopédia, um gênero ou um léxico, até uma competência interpretativa que não apenas se pressupõe, como o texto se encarrega de construir através de suas pistas (Colomer, 2003, p. 96) .

Desse modo, quando o leitor preenche as lacunas do texto, está realizando uma atividade consciente que demanda sua interação por meio de conhecimentos que já foram apropriados dos quais se destacam os conhecimentos de mundo, linguístico e textual, cooperando, assim, para a construção de outros sentidos para o que lê. Essa atividade potencializa o desenvolvimento do leitor proficiente, pois nela se efetua uma leitura eficiente na qual o leitor precisa estabelecer conexões ao ler as entrelinhas.

De acordo com o que foi tecido neste capítulo, iremos analisar as situações de leitura observadas nas turmas em que esta pesquisa foi realizada. Para tanto, apoiamo-nos nas

estratégias de leitura que se classificam em: i) estratégias de antecipação (prévias à leitura/ durante ela) (Solé, 2012, p. 74); ii) estratégias de monitoramento (durante a leitura) (Solé, 2012, p. 75) e iii) estratégias de avaliação (durante a leitura/ depois dela) (Solé, 2012, p. 75).

As primeiras estratégias são aquelas que funcionam com um convite para que o leitor acione seus conhecimentos prévios com base nas hipóteses que formula sobre o texto, permitindo “que nos dotemos de objetivos de leitura e atualizemos os conhecimentos prévios relevantes” (Solé, 2012, p. 74). Já as segundas são aquelas em que o professor realiza perguntas durante a leitura a fim de verificar se e como o estudante está compreendendo o texto, ou seja, “permitem estabelecer inferências de diferente tipo, rever e comprovar a própria compreensão enquanto se lê e tomar decisões adequadas ante erros ou falhas na compreensão” (Solé, 2012, p. 75). Por fim, as últimas dizem respeito ao processo em que o leitor tece considerações sobre o que leu/ouviu, são “dirigidas a recapitular o conteúdo, a resumi-lo e a ampliar o conhecimento que se obteve mediante a leitura” (Solé, 2012, p. 75).

A partir das reflexões que arquitetam esta seção, deu-se a construção do quadro 4, a seguir, que será utilizado como ferramenta de análise dos eventos observados nas três salas de aula nas quais a presente pesquisa foi realizada. No referido quadro são considerados os tipos de estratégias de leitura, o modo como foram mobilizadas pelas professoras e o modo como as crianças (os leitores) interagiram com tais estratégias.

Quadro 4 - Estratégias metacognitivas de leitura: antecipação, monitoramento e avaliação

ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS DE LEITURA	ANTECIPAÇÃO		MONITORAMENTO		AVALIAÇÃO	
	Do leitor	Do mediador	Do leitor	Do mediador	Do leitor	Do mediador
PROCEDIMENTOS DE LEITURA	Formulação de hipóteses; Mobilização do conhecimento de mundo; Mobilização de experiências anteriores de leitura.	Elaboração de Perguntas que visam à: estimulação e formulação de hipóteses; Ativação dos conhecimentos de mundo do leitor; Mobilização de outras leituras já realizadas	Manipulação do texto: (avança, retrocede, sublinha, comenta, recorre à ilustração).	Elaboração de perguntas literais (objetivas); Formulação de perguntas, inferências; Faz destaque (chama atenção para aspectos da ilustração); Oferece informações que favorecem inferências lexicais.	Estabelece conexões entre o texto e suas experiências pessoais; Manifesta opiniões sobre os personagens e o enredo; Sintetiza o enredo; Confirma ou refuta suas hipóteses iniciais	Elaboração de perguntas (subjctivas de avaliação); Retoma as hipóteses iniciais formuladas pelos leitores/ouvintes; Sumariza o texto

Fonte: Este quadro foi elaborado pelas autoras com base nas leituras e reflexões que arquitetam esta seção (2023).

Como visto, as estratégias de leitura têm um papel fundamental para a formação do leitor proficiente, à medida em que sua manipulação consciente é um meio para que o leitor monitore sua própria compreensão e atribua sentidos outros para o que lê. Um leitor proficiente é aquele que aprende a não ficar na superficialidade do texto, mas adentra nas camadas profundas dele, pois entende que pode recorrer a um conjunto de estratégias que lhe possibilitam dialogar com o texto e responder às suas dúvidas, obter um nível maior de compreensão, ressignificar a leitura, além de aguçar o caráter crítico e, assim, aumentar sua capacidade intelectual. Nessa atividade, tem a possibilidade de exercitar a capacidade de pensar e interpretar diferentes realidades desvelando camadas de sentidos para a leitura que tem em mãos. Essas camadas de sentidos podem ser potencializadas e experimentadas através da leitura literária.

Desse modo, no próximo tópico, apresentamos algumas proposições sobre a leitura literária, apoiadas nos estudos de Candido (2012), Lajolo (2018), Bakhtin (2017/2020), Colomer (2007).

3.3 LEITURA LITERÁRIA

Toda criança tem o direito de ler as nuvens, os bichos, as pessoas, os lugares, as coisas. Toda criança tem o direito de aprender a ler e a viajar no universo das palavras que moram nos livros. [...] Toda criança tem o direito de transportar os livros para sua cabeça. Toda criança tem o direito de brincar com as palavras, as histórias, as poesias, as fábulas, os contos. [...] Toda criança tem o direito de crescer com os livros fazendo parte de sua vida e de suas histórias. Toda criança tem o direito de ler, escrever e reinventar o mundo (Piúba, 2009, p. 5).

Na epígrafe acima, uma ênfase é dada à palavra direito demarcando centralidade para elementos que sejam garantidos e acessíveis às crianças. No Brasil, ter direitos é prerrogativa determinada por lei a todo cidadão desde o nascimento, conforme preconiza a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). Desse modo, pensar sobre direitos é pensar sobre aquilo que é extensivo a todos, desde sua chegada ao mundo, a começar pelas garantias mais básicas, como saúde e alimentação, às mais amplas, como, por exemplo, o direito de ir e vir. Logo, podemos dizer que a palavra direito implica, primeiramente, pensar naquilo que é indispensável e seja garantido a todos nós, seres humanos.

Piúba (2009) destaca alguns direitos que julga serem essenciais às crianças, dentre esses: ler as coisas que estão no mundo, explorar a criatividade, a imaginação e aguçar o gosto

pela leitura através dos enunciados que as cercam. Nesse entendimento, contribuir para que essa prática se torne um exercício constante na vida das crianças, em especial através da literatura, é importante para a formação de futuros leitores, pois um leitor competente interage com os enunciados à sua volta atribuindo-lhes sentido. Nessa perspectiva, a literatura colabora para que isso aconteça, porque não está apartada da realidade, ao contrário disso, alimenta-se da vida.

Esse conjunto de direitos destacados pelo autor, noutras palavras, é o que o intelectual brasileiro Antonio Candido chama de direito à literatura. Para o autor, a literatura é compreendida através de várias formas de manifestação, por isso ele a define da seguinte maneira:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação (Candido, 2012, p. 3).

O crítico defende a literatura como um direito universal de todo ser humano. Para ele, a literatura é vista de forma ampla, pois não se detém na ficção ou na poesia, mas sim perpassa todas as culturas, desde as eruditas às populares, nas diferentes sociedades, em seus respectivos níveis sociais, imprimindo, assim, as subjetividades dessas sociedades, disseminando os conhecimentos e a cultura desses povos. Desse modo, constitui-se como um bem cultural manifestado por todo ser humano. Sua presença é indispensável porque não há sujeito que viva sem entrar em contato com elementos de toque poético, com o mundo da fantasia e da fabulação. Isso porque somos sujeitos de cultura e, como tal, somos atravessados por ela. Nesse contato, a literatura nos permite a apropriação de diferentes linguagens e culturas que colaboram para a humanização do sujeito.

Por desempenhar uma função socializadora, a literatura é uma representação cultural da vida, por conseguinte, trata das coisas humanas e nos possibilita experimentarmos, através e por meio dela, sentimentos, emoções, conhecer diferentes realidades e, inclusive, experimentar nos colocarmos no lugar do outro. Esse lado humanizador da literatura pode colaborar para a formação do leitor, por trazer realidades próximas à sua, conforme destacado por Lajolo (2018) ao analisar o conceito de literatura ao longo dos tempos. Para ela,

a literatura de hoje fala de vários mundos: alguns parecidíssimos com o nosso, onde, por exemplo, tem gente que morre de fome nas ruas; mas também fala de mundos muito diferentes, habitados por espíritos, anjos, vampiros, energias e demônios. A literatura traz para o nosso lado mundos prometidos pela ciência, com seres artificiais sofisticados e com seres naturais manipulados em laboratórios. Há histórias com palavras e imagens e histórias só com imagens. Poemas que são imagens e imagens que são poemas, poemas curtos empilhando palavras, poemas cumpridos espaçando palavras, poemas com rimas, poemas sem rimas (Lajolo, 2018, p. 14).

A familiaridade com realidades próximas às das crianças faz da leitura literária uma mola propulsora no fomento à leitura para a criança, pois ela pode se interessar em continuar a leitura de uma narrativa ao se identificar com uma personagem, querer saber o desfecho da história ou, ainda, torcer para que determinada personagem tenha um final feliz ou não. Isso pode ocorrer em razão de a literatura criar “imagens perfeitamente específicas de pessoas, nas quais o *eu* e o *outro* se combinam através de uma imagem singular, o *eu* na forma do *outro* ou o *outro* na forma do *eu*” (Bakhtin, 2020, p. 349).

Esse reconhecimento do outro na forma do eu ou vice-versa aproxima o leitor do texto, pois a leitura literária se nutre da vida e, com isso, o leitor pode se reconhecer na figura de um personagem, explorar diferentes pontos de vista que lhe permitam argumentar, questionar, criar alternativas e buscar soluções para determinadas situações, no intuito de estar aberto a novas perspectivas sobre a vida e sobre as relações que tece com o outro. Consequentemente, se a leitura literária alimenta-se da vida, quando o leitor a usufrui, é capaz de saciar seus anseios, findar frustrações e vislumbrar novos horizontes. Assim, quando o leitor se nutre da leitura literária, fortalece uma interação prazerosa e intensa com o texto.

Portanto, reconhecer que a literatura é um direito essencialmente humano, a qual fala de mundos parecidos com o nosso, é reconhecer também sua singularidade e o papel central que ela ocupa no processo de inserção da criança nas linguagens oral e escrita, pois “a literatura é parte inseparável da cultura, não pode ser entendida fora do contexto pleno de toda a cultura de uma época” (Bakhtin, 2017, p. 11). Por conseguinte, apresentar leituras literárias que representem a cultura local, a fase escolar na qual se encontram, os dilemas enfrentados em cada faixa etária pode auxiliar a criança a compreender que situações presentes nessas leituras podem ser as mesmas que atravessam seu cotidiano.

No caso das crianças que frequentam as turmas de 1º ano do Ensino Fundamental, a leitura literária pode ser significativa, pois alguns livros retratam elementos que elas vivenciam tanto na cultura escolar quanto na cultura letrada através das práticas sociais

cotidianas das quais participam, especialmente, ao serem desafiadas a realizar, formalmente, as tentativas de lerem as primeiras palavras. Assim, quando o professor se preocupa em selecionar leituras literárias que levam em consideração a cultura e o contexto de que os estudantes fazem parte, apresenta às crianças textos que representam a cultura de uma época significativa para elas. Pelo fato de a estarem vivenciando, o livro literário é um objeto de cultura importante para que as crianças realizem práticas com a leitura que as desafiem e, ao mesmo tempo, sirvam de modelo para compreenderem formas elaboradas de usos da linguagem. A esse respeito, Colomer (2016) salienta que

as crianças recebem a literatura de forma oral ou escrita em formato de papel e, às vezes, em formato de tela. Em qualquer dessas formas, a literatura constitui um instrumento de cultura de primeira ordem. A literatura na Educação Infantil se transforma em uma verdadeira “escada” que ajuda os pequenos a dominarem formas cada vez mais complexas de usos da linguagem e da narração, assim como de representação artística: personagens mais numerosos, estruturas narrativas mais densas, finais abertos, gêneros literários mais diversificados, etc. Isso é feito oferecendo às crianças um “corrimão” que se coloca à sua altura e ao mesmo tempo lhes desafia e lhes dá apoio para que subam cada vez mais alto (Colomer, 2016, p. 97).

Embora Colomer destaque a etapa da Educação Infantil, o mesmo se aplica para as crianças das turmas de 1º ano do Ensino Fundamental, uma vez que nessa etapa é esperado que as crianças superem com sucesso os desafios da transição entre essas etapas, sendo indispensável “um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo” (Brasil, 2018, p. 53), o que pode ser possibilitado às crianças por meio da literatura.

Desse modo, a prática com a leitura literária na escola pode colaborar para que, no processo de aprendizagem e consolidação da leitura, a criança descubra que ler é uma atividade carregada de sentidos, que trata de histórias que podem dialogar com suas vivências e com o cotidiano, as quais dão acesso a outras realidades e culturas, não sendo, portanto, uma tarefa sofrida. Principalmente nessa etapa escolar, em que a criança inicia o processo formal da leitura, é esperado que ela desenvolva, dentre as competências leitoras, a capacidade de compreender e produzir sentidos para o que lê.

Nesse entendimento, práticas com a leitura literária⁹ podem fomentar a formação de

⁹ Para Paulino (s.d., s.p.), “a leitura se diz literária quando a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa. O gosto pela leitura acompanha seu desenvolvimento, sem que outros objetivos sejam vivenciados como mais importantes, embora possam também existir. O pacto entre leitor e texto inclui, necessariamente dimensão imaginária, em que se destaca a linguagem como foco de atenção, pois através dela se inventam mundos, em que nascem seres diversos, com suas ações, pensamentos e emoções. A linguagem se mostra não apenas um meio de comunicação,

leitores que sejam capazes de melhor interagir e responder aos enunciados, pois a leitura literária abre espaço para que o leitor dialogue com a obra, forme opinião, reflita sobre os discursos que circulam na sociedade e sobre o seu papel frente a eles. Isso porque, “a literatura nos prepara para ler melhor todos os discursos sociais” (Colomer, 2007, p. 36). Isso porque a construção dos discursos das personagens presentes nos livros de literatura nos permite preencher lacunas, ler as entrelinhas e pensar com mais vagar sobre determinadas situações e discursos sociais, como também pode potencializar de forma sensível e humana os discursos que são proferidos nos diversos contextos e práticas sociais dos quais participamos. Como bem nos lembra Bakhtin (2017, p. 13), “a literatura é um fenômeno complexo e por demais multifacetada”.

Nesse escopo, ela possibilita ao leitor, para além do ato de ler, imaginar, apropriar-se do uso da linguagem em diferentes situações e culturas, interpretar a realidade, assumir outras identidades, compreender melhor o mundo e o outro e produzir sentidos para além das linhas escritas. Isso porque, no texto literário, forma e conteúdo se encontram e possibilitam ao leitor/ouvinte uma experiência estética com a leitura, a qual o convida à apreciação: saborear, sentir, ouvir, ser tocado e tocar o outro, numa interação intensa e profunda com o texto. Nutrir essa experiência estética é “experimentar a forma como minha relação axiológica ativa com o conteúdo, para prová-la esteticamente: é na forma e pela forma que eu canto, narro, represento, por meio da forma eu expresso meu amor, minha certeza, minha adesão” (Bakhtin, 2014, p. 58).

Experimentar a forma como os valores éticos, estéticos, morais e espirituais se relacionam ao conteúdo do texto literário provoca o leitor a se posicionar frente aos acontecimentos desencadeados na narrativa. Esse, seduzido a participar da leitura, coloca em jogo seu sistema de valores e, através de seus sentimentos e emoções, coopera de forma tensa e intensa ao se implicar com o texto. Isso acontece porque, na sensibilidade da “forma eu encontro a mim mesmo” (Bakhtin, 2014, p. 58), já que “a forma artisticamente criativa dá formas antes de tudo ao homem, depois ao mundo, mas mundo somente enquanto mundo do homem” (Bakhtin, 2014, p. 69).

Logo, embrenhar-se no âmago da leitura literária é desfrutar de leituras que nos possibilitam pensar sobre e além das nossas experiências com a vida. Detentora de uma linguagem elaborada, imprime subjetividades, diz o indizível, exprime o inexprimível,

mas um objeto de admiração, como espaço da criatividade. Misturada à vida social, a leitura literária merece atenção da comunidade, por constituir uma prática capaz de questionar o mundo já organizado, propondo outras direções de vida e de convivência cultural”. (Glossário CEALE). Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/leitura-literaria>. Acesso em: 17 jan. 2023.

sensibiliza e nos afeta de forma particular, pois, ao nos identificarmos com textos que reproduzem identidades, situações, costumes, hábitos, singularidades, enfim, tudo aquilo que nos toca enquanto seres humanos, somos afetados genuinamente por essa leitura. Nesse sentido, oferecer aos estudantes experiências estéticas através dos livros nutre e, ao mesmo tempo, proporciona experiências significativas que podem contribuir para o desenvolvimento do hábito e do gosto pela leitura, assim como também para a formação do leitor proficiente.

Desse modo, propiciar aos estudantes a incursão à biblioteca e acesso aos livros de literatura é fomentar a prática leitora e oportunizar-lhes formas outras de entender o mundo, de experimentar diferentes realidades, de se humanizar e, sobretudo, de compreender que a leitura é uma prática social. Para tanto, facultar ao estudante a escolha dos textos que deseja ler contribui para e com sua formação leitora, à medida em que, ao considerar suas escolhas e partir de seu interesse, oportuniza-se experiência para que reaja com voz ativa e responsiva aos demais textos que lhe serão apresentados, uma vez que “[...] é por dar voz e vez ao leitor que a literatura se torna um importante instrumento de emancipação do sujeito, uma vez que não permite a existência de uma única concepção ou maneira de ver o mundo” (Souza; Corrêa; Vinhal, 2011, p. 152).

Nesse mesmo entendimento, dentre as tarefas da escola e do professor, insere-se a missão de ofertar à criança o acesso a uma variedade de gêneros literários e assegurar “o controle de um certo nível de qualidade de leituras” (Colomer, 2007, p. 127). Os leitores maduros podem sugerir títulos que colaboram para que o leitor em formação tenha experiências profundas e significativas com a leitura, as quais possam despertar a curiosidade e possíveis questionamentos que levem o estudante a ler mais. Por isso, apresentar livros com textos atraentes para a faixa etária das crianças, planejar situações que as desafiem a utilizar conhecimentos prévios e participar ativamente das interações texto/leitor, bem como vivenciar experiências estéticas com as obras literárias são relevantes nesse percurso formativo, pois aguçam o intelecto e o desenvolvimento da personalidade leitora das crianças.

Ademais, práticas com o texto literário que privilegiam a dimensão estética podem oferecer às crianças uma série de benefícios e experiências enriquecedoras com a leitura. No diálogo sobre uma história e com a mediação da professora, por exemplo, a criança pode ser instigada a analisar as personagens e discorrer sobre elas, defender um ponto de vista, argumentar, posicionar-se, fazer conexões com outras leituras, colocar-se no lugar do personagem. Assim, imersas nessa prática, podem compreender que a leitura não termina ao findar o livro, mas pode continuar por meio de outras leituras, de outros textos e contextos, especialmente, quando são convidadas a vivenciar experiências estéticas com diálogos sobre

os textos lidos que ofereçam ao leitor espaços de escuta e turnos de fala para realizarem tais conexões. Com isso, a criança inicia, por meio dessas vivências, sua personalidade leitora, já que “os momentos essenciais para definição da influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento da sua personalidade consciente, são a vivência” (Vygotsky, 2018, p. 75).

Nessa perspectiva, a influência do meio é um elemento a ser considerado na formação do leitor proficiente, pois a criança, apoiada nas leituras e nas experiências que esse meio lhe oportunizar, poderá desenvolver competências leitoras. Quanto mais contato com os livros, com atividades que contemplam a dimensão estética e reflexões com diálogos sobre a leitura, mais vivências significativas com o texto a criança terá. Vale dizer que a vivência não ocorre da mesma forma para todos, pois cada sujeito é único e, conseqüentemente, será afetado de maneira singular.

Assim sendo, um ambiente que promove vivências e experiências estéticas enriquecedoras com a leitura contribui para a formação do leitor proficiente. No caso da escola, quanto mais cedo esse ambiente for ofertado, mais cedo as crianças terão a oportunidade de participar de práticas de leitura, especialmente por meio da leitura literária com a qual elas podem ter contato desde a Educação Infantil, pois é nessa etapa que são garantidas às crianças as condições necessárias para desempenhar papel ativo no ambiente de aprendizagem, tendo a liberdade de realmente vivenciar, construir, participar e experimentar práticas de leitura pelo prazer de ler.

Ademais, a leitura literária contribui para que a criança se aproprie do uso da linguagem em diferentes situações e seja capaz de atuar diante das diferentes linguagens, uma vez que a criança, ao ouvir histórias, não fica indiferente ao texto, ela interage e coopera a partir de suas experiências. Portanto, vivências com a leitura literária podem estimular a capacidade de o estudante relacionar o que lê, suas experiências pessoais, com a realidade social/cultural e política do mundo que o permeia. Logo, se a literatura se alimenta da vida, ela considera o sujeito e, em razão disso, sempre tem algo a lhe dizer. Por esse motivo,

na escola a leitura literária tem a função nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem (Cosson, 2021, p. 30).

A escola, enquanto instituição social que zela pela aprendizagem e pelo ensino da leitura, é uma das responsáveis por estimular o hábito da leitura, sendo um de seus objetivos

formar o leitor proficiente. À vista disso, a leitura literária desempenha papel crucial nessa formação, pois possibilita que a criança desenvolva de forma sensível habilidades cognitivas como memória, atenção, linguagem e a criatividade. Ela também contribui para o amadurecimento das habilidades ligadas à inteligência emocional, dentre essas, a empatia, a autoconfiança, a paciência, a comunicação e o autoconhecimento. Igualmente o faz com as habilidades linguísticas associadas à leitura, escrita, escuta e fala. Dessa forma, a leitura literária colabora com a formação de um sujeito integral que interage, lê e compreende modos outros de dizer, oferecendo sua contrapalavra de forma responsiva.

É esse leitor que a escola pode vir a formar ao promover práticas e experiências com a leitura que convidam o estudante a ocupar o seu lugar de atuação e participar efetivamente de forma dialógica, perguntando, complementando com os conhecimentos que tem sobre determinado assunto e produzindo outros sentidos para o que leu. Essas práticas podem ser potencializadas quando realizadas a partir de leituras com o texto literário porque é um texto que traz elementos da vida. Assim sendo, é um convite para que o leitor participe do diálogo, pois, independentemente de sua vontade, vive numa sociedade em que a todo o momento recebe um fluxo de informações, seja virtual ou pessoalmente, portanto, sempre terá algo a dizer.

Nesse encaminhamento, vale destacar o estudo de Cosson (2011) sobre os modos de ler literatura na escola. Para ele, quando a escola proporciona o contato com o texto literário, promove diferentes modos de ler literatura, os quais surgem do diálogo entre quatro elementos (texto, autor, leitor, contexto) e os três objetos que geram a leitura (texto, contexto e intertexto), ou seja, implica referenciar elementos e objetos da leitura. Assim sendo, os primeiros dizem respeito a quatro elementos: i) texto: compreendido como uma “teia de sentidos registrada em signos” (Cosson, 2011, p. 3); ii) autor: é o responsável por propor “a teia para a leitura” (Cosson, 2011, p. 3); iii) leitor: aquele que encarrega-se de “se apropria do texto para atualizar os sentidos propostos” (Cosson, 2011, p. 3); iv) contexto: referente “aos espaços em que o texto é atualizado” (Cosson, 2011, p. 3).

Esses quatro elementos, ao interagirem, podem ser compreendidos como um diálogo, pois “ler enquanto diálogo é sempre uma conversa com a experiência dos outros. Nesse sentido, ler é participar de uma conversa em que o leitor se encontra com o outro e trava relações com ele” (Cosson, 2011, p. 4). Já o segundo, concernente aos objetivos da leitura, que são os responsáveis por gerar a leitura, dizem respeito a três dimensões: texto, contexto e intertexto, os quais, ao serem combinados com os elementos da leitura, instituem modos distintos de ler literatura, somando-se a esses, o total de doze modos.

Pelo contexto, combinado com o objeto de leitura, temos quatro formas de ler literatura: i) leitura contexto-autor: trata de “uma leitura de cunho bibliográfico” (Cosson, 2011, p. 5); ii) leitura contexto-leitor: privilegia as conexões “entre o texto e as experiências do leitor”(Cosson, 2011, p. 5);; iii) leitura contexto-texto: “se detém em explorar na obra sua temática” (Cosson, 2011, p. 5); iv) leitura contexto-intertexto:” apoia-se na leitura da obra para discutir questões que permeiam a sociedade” (Cosson, 2011, p. 5).

Já pelo texto como objeto de leitura, temos mais quatro formas de ler a obra literária, quais sejam: i) Leitura-texto autor: “refere-se às marcas da identidade e o estilo do autor” (Cosson, 2011, p. 5); ii) Leitura texto-leitor: o foco da leitura consiste na trama, nas “imagens sensoriais e nos efeitos do texto sobre o leitor” (Cosson, 2011, p. 5); iii) Leitura texto-contexto: “se detém na análise da materialidade da obra, contempla aspectos desde o papel até o projeto editorial” (Cosson, 2011, p. 5); iv) Leitura texto- intertexto: diz respeito à “língua literária da obra, daquilo que ela diz sobre a literatura e sobre a forma de expressar sentidos por meio da língua enquanto um código” (Cosson, 2011, p. 5).

Por fim, pelo intertexto como objeto de leitura, temos outras quatro formas distintas: i) Leitura intertexto-autor: é aquele em que o leitor avança na biografia intelectual do escritor buscando o “rastros das leituras de outros textos que levaram a elaboração daquela obra” (Cosson, 2011, p. 5); ii) Leitura intertexto-texto: Identifica as referências, citações e alusões a outros textos “que compõem a tessitura da obra” (Cosson, 2011, p. 6); iii) Leitura do intertexto- leitor: “é aquela em que a aproximação entre o texto lido e outros textos é feita a partir da história de leitura do leitor” (Cosson, 2011, p. 6) ; iv) Modo de ler intertexto-contexto: “visa identificar na leitura da obra os arranjos dos gêneros e dos estilos literários” (Cosson, 2011, p. 6).

Refletir sobre os modos de ler o texto literário é estabelecer princípios que auxiliem e apontem o que se lê quando o leitor se posiciona frente a uma obra literária, pois ler o texto literário é possibilitar ao leitor as condições necessárias para dialogar com a obra, com a experiência do outro e com as suas próprias experiências, já que é importante esclarecer o que se lê quando lemos um texto literário. Assim, mais que recuperar o nome do autor e fragmentos do texto para preencher fichas de leitura, é importante que o leitor desenvolva uma relação profunda e significativa com a linguagem, em especial a literária, de modo que, por meio dela, o leitor estabeleça conexões com outros textos, contextos e intertextos enriquecendo o diálogo e ampliando a compreensão a partir dos modos de ler o texto literário. Em suma,

a literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro (Todorov, 2009, p. 76).

É através dessa lente que a leitura literária potencializa a formação do leitor de diversas maneiras, pois não está apartada da realidade humana, e, dessa forma, colabora para que o leitor desenvolva o pensamento crítico, a imaginação, a criatividade, a leitura, a escrita e a compreensão de que a leitura pode nos transformar. Além do mais, por meio da leitura literária, o leitor entra em contato com diferentes linguagens, narrativas e estilos de escrita, o que lhe possibilita aumentar a capacidade de comunicação, compreender como se estrutura a língua, significar e ressignificar os símbolos da linguagem.

Discorrer sobre os possíveis caminhos para a formação do leitor é compreender que nesse percurso o leitor precisa ser guiado por ferramentas poderosas, dentre essas, o texto. Para tanto, o professor é o mediador, é aquele que com o apoio das estratégias de leitura o guiará até a via da proficiência. Esse caminho pode ser construído através da leitura literária, pois a literatura, como nos ensina Todorov, pode muito. E, assim, embrenhado nesse caminho, o leitor iniciante pode construir suas próprias memórias afetivas sobre esse processo inaugural de relação com a leitura, como as memórias construídas por Queiroz, por meio das leituras que lhe foram possibilitadas na escola.

Considerando o exposto neste capítulo, em que buscamos discorrer o arcabouço teórico que se volta a pensar a formação do leitor sob visões complementares, trazemos, no próximo capítulo, as escolhas metodológicas que possibilitaram compreender os movimentos ocorridos no campo de pesquisa, assim como as especificidades que caracterizam cada um desses movimentos.

4 A METODOLOGIA COMO MEIO PARA ABORDAR O CAMPO DE PESQUISA E SEUS DESAFIOS

Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás da beirada da noite.

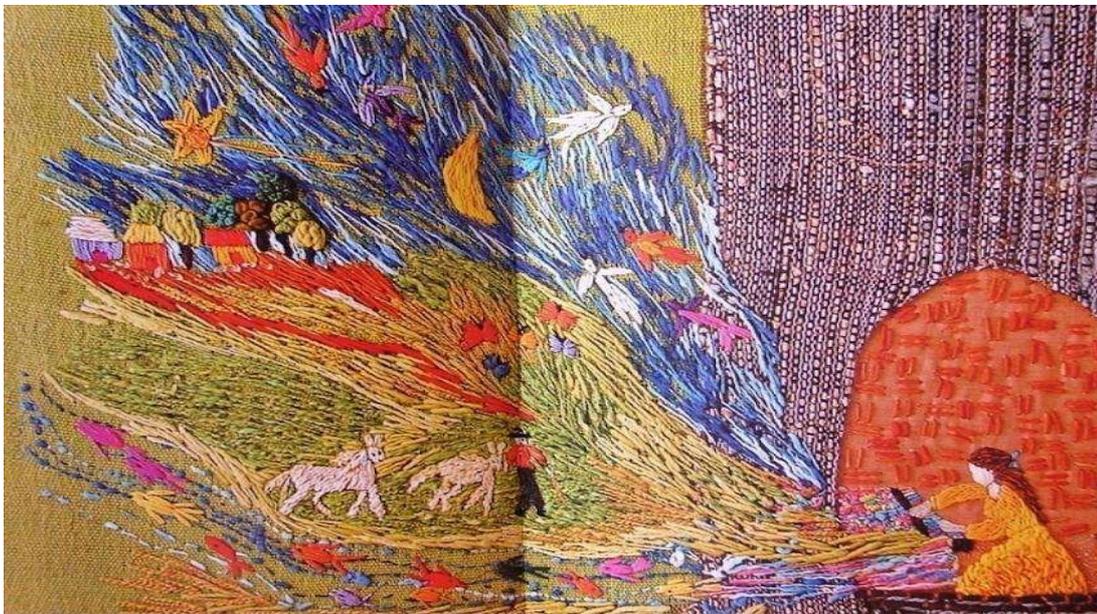
E logo sentava-se ao tear. Linha clara, para começar o dia. Delicado traço da cor de luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte.

Depois lãs mais vivas, quentes lãs iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava.

Se era forte demais o sol, e no jardim pendiam as pétalas, a moça colocava na lançadeira grossos fios cinzentos do algodão mais felpudo. Em breve, na penumbra trazida pelas nuvens, escolhia um fio de prata, que em pontos longos rebordava sobre o tecido. Leve, a chuva vinha cumprimentá-la à janela.

Mas se durante muitos dias o vento e o frio brigavam com as folhas e espantavam os pássaros, bastava a moça tecer com seus belos fios dourados para que o sol voltasse a acalmar a natureza (Colasanti, 2004, s.p.).

Fotografia 3 - Foto do livro “A moça tecelã”



Fonte: Colasanti (2004)¹⁰

Tecer é um processo minucioso, que requer criatividade, paciência, dedicação, um intrincar-se com a vida por meio de um olhar atento e sensível. Nisso, reside a beleza da arte da tessitura, como também da arte da palavra. Da mesma forma que tecer a tela implica o uso

¹⁰ O livro “A moça tecelã”, da autora Marina Colasanti, foi publicado em 2004, pela editora Global.

de instrumentos, como o tear e a linha, o pesquisador precisa construir instrumentos que ampliem sua visão sobre o campo e o auxiliem a mobilizar conhecimentos para exercer sua atividade de pesquisa.

Na caminhada da pesquisa, o pesquisador busca os instrumentos mais apropriados para dialogar com o campo, no qual a vida acontece e pulsa, posto que “a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar etc. Nesse diálogo, o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos” (Bakhtin, 2020, p. 348). Assim, campo e pesquisador são afetados mutuamente, pois estão imbricados nesse diálogo. E, ao final da caminhada, o pesquisador já não é mais o mesmo, pois, uma vez afetado pelo fluxo da corrente verbal, transforma-se nas relações que foram tecidas com o outro.

Nesse sentido, esta pesquisa não pode se pautar noutro viés, a não ser o de cunho qualitativo, numa abordagem histórico-cultural, por esta evidenciar a importância da linguagem nas relações de interação entre os sujeitos. Tanto a perspectiva dialógico-discursiva da linguagem, de Mikhail Bakhtin, quanto a perspectiva histórico-cultural, de Lev Semenovich Vygotsky, são meios para pensarmos a pesquisa em Ciências Humanas. Assim, o objetivo deste capítulo é apresentar as escolhas metodológicas que guiaram a busca pelo alcance dos objetivos da investigação e o campo da pesquisa. No próximo tópico, à luz da filosofia da linguagem, discorreremos sobre a pesquisa em Ciências Humanas.

4.1 A PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS: COMO BAKHTIN NOS AJUDA A OLHAR O CAMPO

O senhor Palomar encontra-se na praia, de pé, e observa uma onda. Não se pode dizer que esteja absorto na contemplação das ondas. Não está absorto, porque sabe muito bem aquilo que faz: pretende observar uma onda e observa-a. [...] vê despontar uma onda lá ao longe, vê-a crescer, aproximar-se, mudar de forma e de cor, enrolar-se sobre si própria, quebrar-se, desvanecer, refluir. [...] Em resumo, não se pode observar uma onda sem ter em conta os aspectos complexos que concorrem para sua formação e aqueles outros, igualmente complexos, a que essa mesma onda dá lugar (Calvino, 1994, p. 5).

Assim como a onda se movimenta em direção à praia, o pesquisador se movimenta em direção ao outro, ciente de que, ao dar esse passo, assume responsabilidades com seus atos, ao

se implicar com o outro, pois “o objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado” (Bakhtin, 2020, p. 395).

Desse modo, a pesquisa em Ciências Humanas nos convoca a vislumbrar possibilidades, contemplar o mundo, observar os fenômenos que nele acontecem, suas complexidades, bem como as implicações do homem com esses fenômenos, como vimos no excerto de Calvino. Logo, podemos dizer que a pesquisa em Ciências Humanas implica uma forma singular de olhar. Olhar para o mundo, para o outro, para o conhecimento, para as relações que estabelecemos com a vida, com a sociedade, com a cultura, com os saberes, enfim, com os diferentes modos de produzir conhecimento, pois

[...] o conhecimento que o homem pode ter do mundo natural é diferente do conhecimento que os homens podem ter de si mesmos, sobre sua natureza, suas criações e formas de vida. Ao levar em conta a particularidade do encontro do pesquisador com o seu outro e, conseqüentemente, a especificidade do conhecimento que pode ser gerado a partir dessa condição, o que se destaca é a produção de um conhecimento inevitavelmente dialógico e alteritário (Souza; Albuquerque, 2012, p. 3).

Assim, o encontro do pesquisador com o outro é marcado pela novidade, por elementos que atravessam essa relação e aguçam os sentidos, provocando conhecimentos outros gerados a partir do diálogo, em que a atribuição de sentidos se dá num encontro tecido pelas relações dialógicas entre os sujeitos, porque o “homem é um ser social e, fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades, as características que são resultado do desenvolvimento metódico de toda humanidade” (Vygotsky, 2018, p. 90).

É partindo desse pressuposto que esta pesquisa considera a importância dos sujeitos que participaram deste estudo, pois são seres expressivos e falantes que, dos seus lugares únicos de existência, produzem formas outras e singulares de ver e estar no mundo. Por isso, realizar a pesquisa com as turmas aqui denominadas Teatro, Poesia e Prosa e suas respectivas docentes, Eva, Ruth e Sylvia¹¹, possibilitaram-nos compreender os fenômenos e as singularidades que colaboram para a formação do leitor.

Meu encontro com o outro, sujeitos desta pesquisa, deu-se num espaço social que privilegia a aprendizagem, ou seja, a escola. Esse espaço social, contudo, não tinha mais sua estrutura física, com paredes e salas. Ao invés disso, a escola passou a funcionar num ambiente virtual por meio de plataformas e as salas de aula passaram a ser *on-line*, conforme será melhor explicado a seguir. Nesse espaço digital, conheci o meu outro, ou melhor, meus

¹¹ Nomes alterados para preservar suas identidades.

outros, com os quais pude compreender como desenvolvem a leitura literária.

Nesse contexto, as relações dialógicas tecidas entre as crianças, as professoras e a pesquisadora foram possibilitadas pelas interações virtuais, mediadas pela tecnologia e não mais face a face, como consequência da pandemia de covid-19. Nesse tipo de interação, como a linguagem digital ganhou destaque, pudemos nos comunicar tanto através da escrita e dos pictogramas da cultura digital quanto através da oralidade. Para que todas as crianças participassem ativamente das aulas, foram estipulados turnos de fala nas turmas Poesia e Prosa, pois eram turmas numerosas, o que indica uma quantidade significativa de estudantes para interagir numa aula de 40 minutos. Já na turma Teatro, não houve a necessidade de estipular turnos de fala, pois o quantitativo era menor, dez crianças, portanto, podiam interagir logo que abrissem o microfone.

Para Bakhtin (2006), o diálogo é uma forma de interação social, é a base da comunicação humana e do conhecimento, o qual possibilita aos sujeitos aprenderem uns com os outros, construindo, assim, significados. E, nessa compreensão, as relações de alteridade permitiram que os estudantes e as docentes do lugar que ocupavam produzissem conhecimentos e atribuíssem sentidos a partir de suas experiências e relações que teceram com o outro. Nesse entendimento,

o objeto específico das Ciências Humanas é o discurso [...] O objeto é um sujeito produtor de discurso e é com seu discurso que lida o pesquisador. Discurso sobre discursos, as Ciências Humanas têm, portanto, essa especificidade de ter um objeto não apenas falado, como em todas as outras disciplinas, mas também um objeto falante (Amorim, 2002, p. 10).

Tal fato é o que torna a pesquisa em Ciências Humanas peculiar, uma vez que esse sujeito, enquanto produtor de discurso, carrega em sua fala a potência de discursos anteriores, os quais são mobilizados num diálogo marcado pela renovação das palavras. Nessa perspectiva, os valores que cada sujeito carrega sobre esse discurso são evidenciados desde sua expressão corporal/facial até o tom valorativo em que é proferido. Desse modo, o pesquisador está “transitando no terreno das descobertas, das revelações, das tomadas de conhecimento, das comunicações, das produções de sentido entre o eu e o outro” (Souza; Albuquerque, 2012, p. 110). Corroborando com a perspectiva bakhtiniana, Souza e Albuquerque (2012) destacam ainda que

qualquer pesquisa que envolva um encontro entre pessoas, que buscam produzir conhecimento sobre uma dada realidade, se dá em um contexto marcado por um processo de alteridade mútua, em que o pesquisador e seus

outros negociam modos como cada um define, por assim dizer, suas experiências na busca de dar sentido à vida. No diálogo entre o pesquisador e seu outro, a alternância de perguntas e respostas, a perplexidade diante dos atos e discursos alheios, assim como os pontos de vista e valores em jogo, fazem da pesquisa um processo vivo de produção de sentidos sobre os modos de perceber e significar os acontecimentos na vida. O pesquisador, nesse contexto, não apenas pergunta para obter respostas que atendam aos objetivos definidos de antemão, mas, ao perguntar e também responder, se posiciona como um sujeito, que, do lugar de pesquisador, traz perspectivas e valores diversos sobre as experiências compartilhadas com os sujeitos da pesquisa. Mas a pesquisa não se esgota no encontro entre o pesquisador e seu outro. É necessário dar forma e conteúdo ao acontecimento vivido no campo da pesquisa (Souza; Albuquerque, 2012, p. 116).

Nesse sentido, o contexto que marca o encontro entre o pesquisador e seus outros é o que possibilita a ambos negociarem sentidos e, a partir de diferentes perspectivas sobre as experiências vividas, compartilhar, confrontar e defender pontos de vista através das relações dialógicas que estabelecem. Isso faz da pesquisa um processo dinâmico e vivo.

Dessa forma, interpretar o contexto, o outro, os fenômenos que ocorrem no campo, na perspectiva do filósofo, é

entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que esse meu lugar se descortina fora dele [...] E mesmo que ele pudesse ver todos esses elementos, como por exemplo, diante de um espelho, não disporia de um enfoque volitivo-emocional apropriado a esses elementos, estes não lhe ocupariam na consciência o lugar que ocupam na consciência do contemplador (Bakhtin, 2020, p. 23-24).

Ao olhar para um contexto específico, o pesquisador se depara com a singularidade que “reside no fato de cada ato humano realizar-se à sua própria maneira (sem prejuízo do que há em comum a todos eles), sendo, pois, uma singularidade irrepitível porque os atos são a tal ponto específicos que cada um deles ocorre uma única vez” (Sobral, 2019, p. 38-39). Desse modo, o pesquisador não se preocupa em criar modelos ou padrões ou fazer generalizações, pois, o que lhe interessa é compreender e interpretar a singularidade que constitui o campo de pesquisa.

Vale lembrar que se considera interpretativista a forma de olhar para as especificidades do campo e interpretá-las, uma vez que não se buscam verdades impostas ou pré-estabelecidas, mas se pretende interpretar a realidade e os sentidos produzidos para ela pelos sujeitos. Isso porque é a leitura e a interpretação do pesquisador, fundamentada em conceitos, métodos e teorias, que ilumina o exercício da pesquisa. Isso porque a pesquisa não é neutra,

nem busca ser definitiva, tampouco tem como objetivo julgar as professoras e suas práticas, no caso específico desta investigação. Entretanto, não se pode esquecer do rigor metodológico, pois os pesquisadores que escolhem a “pesquisa qualitativa, ao se decidirem pela descoberta de novas vias investigativas, não pretenderam, nem pretendem, furtar-se ao rigor e à objetividade, mas reconhecem que a experiência humana não pode ser confinada aos métodos nomotéticos de analisá-la e descrevê-la” (Chizzotti, 2003, p. 232).

Isso porque cada experiência humana é particular, pois é vivenciada por um determinado sujeito, num espaço tempo específico. Assim, a busca por entender determinado contexto, e não por produzir uma verdade, faz com que o pesquisador parta do observado para a reflexão e não vá à realidade para provar um ponto de vista. Inclusive porque

durante a realização de uma pesquisa algumas questões são colocadas de forma bem imediata, enquanto outras vão aparecendo no decorrer do trabalho de campo. A necessidade de dar conta dessas questões para poder encerrar as etapas da pesquisa frequentemente nos leva a um trabalho de reflexão em torno dos problemas enfrentados, erros cometidos, escolhas feitas e dificuldades descobertas (Duarte, 2002, p. 140).

Nesse contexto, de uma pesquisa que vai se construindo, é importante lembrar que ela não é feita sozinha, pois, na pesquisa qualitativa, o pesquisador precisa “ir ao mundo” para entender uma determinada questão, o que “permite a sua aproximação à realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os ‘atores’ que formam a realidade” (Minayo, 2007, p. 61). Logo, convém explicar, na perspectiva de Minayo, que o campo é entendido, na pesquisa qualitativa,

como o recorte espacial que diz respeito à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto da investigação[...] Na pesquisa qualitativa, a interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados é essencial[...] pela sua importância, o trabalho de campo deve ser realizado a partir de referenciais teóricos e também aspectos operacionais, isto é, não se pode pensar num trabalho de campo neutro [...] O que torna o trabalho interacional (ou seja, de relação entre pesquisador e pesquisados) um instrumento privilegiado de coleta de informações para as pessoas é a possibilidade que tem a fala de ser reveladora de condições de vida, da expressão dos sistemas de valores e crenças e, ao mesmo tempo, ter a magia de transmitir, por meio de um porta voz, o que pensa o grupo dentro das mesmas condições históricas, socioeconômicas e culturais que o interlocutor (Minayo, 2006 *apud* Minayo, 2007, p. 62- 64).

Por ser o campo o recorte do objeto de investigação, podemos dizer que é nele que os conhecimentos empírico e científico podem dialogar. Através da observação, da participação

e do diálogo entre os sujeitos, ele possibilita ainda a produção de novos conhecimentos e outras formas de produzi-los, uma vez que não é neutro. De acordo com a perspectiva bakhtiniana (2020), é impossível ser neutro na linguagem, pois as palavras estão sempre vinculadas a contextos culturais, sociais e históricos.

É por meio dela que as pessoas trocam informações e compartilham experiências expressando suas impressões, constroem/reconstroem/desconstroem significados outros para as relações e os diálogos que são tecidos. É ainda na/pela linguagem que pesquisador e sujeito têm a oportunidade de expressar opiniões, ouvir e argumentar sob diferentes pontos de vista, desenvolver a empatia, construir e consolidar laços sociais. Isso faz com que a interação desempenhe um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e social das pessoas, por lhes possibilitar aprender umas com as outras, em especial, a interação verbal, pois constitui “a realidade fundamental da língua” (Bakhtin, 2006, p. 125).

É nesse terreno fértil, chamado campo, que o pesquisador tem a possibilidade de interagir com “seus outros eus”, com o referencial teórico que ilumina sua atividade de pesquisa e mobilizar os conceitos que dialogam com esses, para compreender o cotidiano em determinado contexto. Diante disso, não se pode pensar num trabalho de campo neutro, posto que, nesse encontro, pesquisador e sujeito, enquanto seres sociais, são afetados mutuamente ao interagirem, pois “a palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais” (Bakhtin, 2006, p. 66). Ou seja, através da palavra, crenças, atitudes e modos de fazer de determinado grupo social, que antes nos eram ocultos, são revelados. Daí, a importância de escolher ferramentas de análise que colaborem para que o movimento dialógico entre os sujeitos realmente seja efetivo.

Nesse entendimento, o campo é um lugar potente e fecundo na significação, ressignificação e criação de outras formas e possibilidades de fazer/aprender e praticar novos conhecimentos, pois a interação entre os sujeitos corrobora para que isso aconteça. Retomando o exercício de observação proposto pelo personagem Palomar, traço as linhas finais desta seção, respondendo à provocação do título: os desafios da pesquisa em Ciências Humanas. Assim como a onda quebra na areia e ambas se misturam, forma e conteúdo se encontram na pesquisa em Ciências Humanas, pesquisador, sujeito e campo se entrelaçam e dão forma à pesquisa que, por sua vez, aponta modos outros de produzir conhecimento, a partir de práticas sociais e culturais cotidianas, as quais elucidam os discursos produzidos pelos sujeitos em determinado contexto. Dito isso, vale a pena esclarecermos a concepção de sujeito com a qual operamos.

Os estudos que embasam a tese de Micarello (2006) desenvolvem as reflexões de

Bakhtin e estabelecem um paralelo entre linguagem e docência, afirmando que

o sentido se constrói no encontro/ confronto entre diferentes vozes que se manifestam no ato dialógico e o acesso a ele requer a análise dos enunciados dos sujeitos e da contrapalavra que tais enunciados suscitam em outros sujeitos. Essa concepção de linguagem - que é também uma concepção de sujeito, já que destaca a linguagem como constituidora da subjetividade – desenvolvida por Mikhail Bakhtin, é o eixo em torno do qual se organizam, [...] tanto as opções metodológicas quanto a análise das situações observadas e vividas no trabalho de campo. Essas situações se configuram como elos de uma corrente de discursos, proferidos em diferentes tempos e espaços, que constroem uma identidade do professor (Micarello, 2006, p. 20).

Portanto, a perspectiva dialógico-discursiva da linguagem, fundamentada no pensamento do filósofo, fornece-nos subsídios para compreendermos a linguagem como o meio de interação entre o sujeito e o mundo, assumindo um papel central ao mediar a relação entre eles, posto que “os indivíduos, não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar” (Bakhtin, 2006, p. 109).

A relevância da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky dá-se pelo fato de contribuir para o entendimento de que o homem é um sujeito sócio-histórico-cultural constituído pelas relações com outros seres humanos e com o mundo que o rodeia, uma vez que não nasce completamente formado, mas é moldado pelo contato com influências sociais, culturais e históricas. Ao reconhecermos a importância que as relações sociais, históricas e culturais desempenham na formação do homem, compreendemos melhor a complexidade da sociedade e as mudanças que ocorrem nela ao longo do tempo e, nesse entendimento, a linguagem nos ajuda a organizar o modo como pensamos. Logo,

estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético, numa pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de uma determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças- do nascimento à morte-, significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência (Vygotsky, 2008, p. 68).

Fortemente influenciada pelo método dialético, a abordagem de Vygotsky enfatiza o desenvolvimento humano como um processo complexo, influenciado por fatores históricos, sociais e culturais, que interagem e se transformam ao longo do tempo. Para ele, o desenvolvimento humano é profundamente influenciado pelo ambiente sociocultural em que a pessoa está inserida, incluindo a linguagem, as práticas culturais e as relações sociais. Nesse

entendimento, as vivências que são possibilitadas aos sujeitos impactam e influenciam na aprendizagem. Isso porque a “vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia - a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa- e, por outro lado como eu vivencio isso” (Vygotsky 2018, p. 78).

A vivência, enquanto unidade indivisível, compreende duas dimensões: o meio e a forma como o sujeito vivencia determinada experiência, ou seja, compreende elementos externos e internos que, ao interagirem, possibilitam a esse sujeito criar/recriar significados outros, aprender e se desenvolver permitindo a internalização do conhecimento construído culturalmente. Para tanto, essas experiências são mediadas e compartilhadas com outros indivíduos através da linguagem e o contexto desempenha um papel fundamental na formação humana e na construção das capacidades cognitivas e emocionais.

No próximo tópico são apresentadas as escolas, campo da pesquisa e os docentes, sujeitos que dela participaram.

4.2 O CAMPO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa de campo que deu origem a esta dissertação foi realizada no ano de 2021. Naquele ano, o Brasil e o mundo viviam o auge da pandemia causada pelo vírus Sars-Cov-19, que impôs um longo período de distanciamento social, ao longo do qual as escolas estiveram fechadas e as aulas ocorriam na modalidade a distância. Um cenário devastador, acompanhado por um misto de sentimentos, que por vezes assistimos nas histórias de ficção, contadas nos livros e filmes, de fato, acontecia no mundo real.

Nesse panorama, vários setores da sociedade brasileira pararam suas atividades, dentre esses, a educação. Escolas de todo o país suspenderam as aulas como medida protetiva, na tentativa de conter o vírus. No mesmo ano, o Ministério da Educação (MEC) homologou um conjunto de diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE) que orientam o ensino remoto nas escolas da Educação Básica e instituições de ensino superior durante a pandemia do coronavírus. Numa corrida contra o tempo, a escola precisou se reinventar. O espaço físico passou a ser virtual e as atividades passaram a ser realizadas de forma remota a fim de garantir o vínculo entre família-escola-estudantes e, principalmente, no esforço de resguardar o direito à aprendizagem. Assim, mais do que nunca, a tecnologia passou a fazer parte do cotidiano escolar e a escola, tal qual a conhecíamos, passou a ser um campo desconhecido.

Nas palavras de Nóvoa e Alvim (2021):

[...] Em 2020, tudo mudou. Com a pandemia, terminou o longo século escolar, iniciado 150 anos antes. A escola, tal como a conhecíamos, acabou. Começa, agora, uma outra escola. A era digital impôs-se nas nossas vidas, na economia, na cultura e na sociedade, e também na educação. Nada foi programado. Tudo veio de supetão. Repentinamente (Nóvoa; Alvim, 2021, p. 2).

Foi nesse cenário, considerado como um dos maiores desafios sanitários da humanidade dos últimos tempos, que esta pesquisa foi realizada. Face a esse contexto, com o intuito de realizar a pesquisa de campo que dá origem a esta dissertação, foi realizado um contato, via telefonema e/ou *e-mail*, com escolas públicas e privadas localizadas nas regiões centro e sul da cidade de Juiz de Fora, a fim de identificar as que realizavam as aulas de forma síncrona, por meio de aplicativos de videoconferência que contribuíssem para que houvesse interação entre professores e crianças de forma síncrona. A interação é uma ação importante que nos interessa, uma vez que os objetivos da pesquisa recaem, principalmente, sobre a prática pedagógica, o que envolve algum tipo de interação entre professores e estudantes.

Das escolas mapeadas que realizavam as aulas síncronas de forma sistemática nas regiões mencionadas, foram identificadas: uma instituição da rede pública federal, nove da rede privada e uma da rede pública estadual. Desse total, três instituições permitiram a realização da pesquisa, no entanto, devido à concomitância de horários, optamos por realizar a pesquisa em duas escolas, sendo uma pública federal e a outra privada, as quais serão chamadas “escola pública” e “escola privada”. A opção por esses codinomes se deu pelo fato de representarem suas esferas de atuação. Nessas, foram escolhidas três turmas de primeiro ano, as quais chamaremos pelos respectivos codinomes: “Teatro”, na escola privada; “Poesia” e “Prosa”, na escola pública federal. Os nomes das turmas foram escolhidos por se referirem a gêneros literários, buscando estabelecer uma relação entre conteúdo e forma deste trabalho. As docentes dessas turmas serão chamadas pelos codinomes “Eva”, regente da turma Teatro, “Ruth”, regente da turma Poesia e “Sylvia”, regente da turma Prosa, em alusão às escritoras de literatura infantojuvenil: Eva Furnari, Ruth Rocha e Sylvia Orthof. No recorte das três turmas de 1º ano, foi possível observar, de forma participante, um conjunto de aulas síncronas de Língua Portuguesa, entre os meses de abril a setembro de 2021, ministradas por meio de plataformas digitais.

4.2.1 Escola privada

Em seu site na internet, a escola privada se apresenta através da proposta pedagógica, na qual propõe: “para além de formar alunos pensantes e criativos, visa incentivar a

transformação de conhecimentos em atitudes”¹². Para tanto,

fundamenta-se nas premissas de uma educação cristã comprometida em nortear as atividades da rede de ensino e das escolas, através de objetivos educacionais amplos que promovem por meio do currículo a excelência acadêmica ao contemplar conteúdos fundamentais à prática de uma cidadania responsável, que contribui para o desenvolvimento equilibrado entre a vida: espiritual, intelectual, física, social, emocional e vocacional, preparando os estudantes para o exercício da cidadania de forma competente e compromissada com a sociedade e com Deus (Projeto Político Pedagógico, s.d., s.p.).

A instituição, por entender que educar é preparar para os diversos aspectos da vida, defende o ensino da religião cuja visão transcende denominações e abarca uma experiência de retorno à "amizade com Deus", num relacionamento que promova a qualidade de vida. Assim, ensina o criacionismo, sem impor crenças religiosas, nem omitir a visão evolucionista.

Localizada na zona central do município de Juiz de Fora, a instituição privada atende às seguintes etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, e Ensino Médio, funcionando nos turnos matutino e vespertino. Por ser uma instituição confessional, além dos componentes curriculares obrigatórios para cada etapa da Educação Básica, a escola oferece aulas de Ensino Religioso baseadas nos textos da Bíblia, enfatizando valores e princípios contidos naquele livro. Nessa escola foi observada a turma “Teatro”, cujas aulas foram ministradas no turno vespertino, por meio da plataforma *E-Class*, com a duração de módulos de 50 minutos para cada aula.

É importante dizer que as aulas tiveram início em fevereiro, sendo o período letivo dividido em quatro bimestres. Assim, seriam acompanhadas um total de 30 aulas entre os meses de abril a setembro, porém, a professora precisou se afastar das atividades laborativas por dez dias para tratamento médico. Desse modo, foram observadas 23 aulas. A turma era composta por dez crianças, sendo sete meninos e três meninas. Também participavam dessa turma os professores de aulas especializadas e a professora alfabetizadora, sujeito desta pesquisa, que, como dito, em preservação ao anonimato, será chamada de Eva.

A professora Eva, regente que ministra as aulas na turma Teatro, é formada no curso do Magistério nível médio, graduada em História, especialista em História do Brasil; Gestão Educacional; Psicopedagogia; Gestão Escolar/Orientação/ Coordenação, Neuropsicopedagogia e Neuropsicologia. Atua como docente há 24 anos, dos quais 11 em turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental. Possui vínculo empregatício somente nessa

¹² Fonte omitida para resguardar a identidade da escola.

escola, onde exerce seu cargo ministrando aulas no turno da manhã. A professora informou que tem o hábito de participar de cursos de formação continuada, sendo o último sobre alfabetização e autismo.

4.2.2 Escola pública

Em seu site na internet, a escola pública apresenta-se por meio de sua proposta pedagógica defendendo “uma formação crítica e criativa que se comprometa com a construção de uma sociedade justa, livre e fraterna”¹³. Para isso, alguns desdobramentos se fazem necessários, dentre esses: ênfase na construção do conhecimento; valorização dos conteúdos, enquanto patrimônio-coletivo direito de todos; subordinação dos métodos aos conteúdos; valorização do trabalho interdisciplinar; resgate do papel do professor; reconhecimento e aceitação do desafio de levar os alunos a atingirem patamares mínimos de desempenho, independente de diferenças individuais e sociais, buscando estratégias para superar tais limitações. Assim, o objetivo do colégio é manter um ensino de qualidade. Para isso, dá ênfase à pesquisa e à extensão, por ser universitário, e o desenvolvimento de suas atividades é estruturada da seguinte maneira: i) Órgãos colegiados; ii) Direção; iii) Órgãos pedagógicos; iv) Secretaria; v) Órgãos suplementares.

Localizada na zona central do município de Juiz de Fora, a escola pública é um Colégio de Aplicação de uma universidade federal que atende às seguintes etapas: Ensino Fundamental anos iniciais e anos finais, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), funcionando nos turnos matutino, vespertino e noturno. Nessa escola foram observadas as turmas Prosa e Poesia.

A turma Prosa era composta por 22 alunos, sendo 11 meninas e 11 meninos. As aulas observadas eram ministradas no turno vespertino, das 13h às 13h40min, por meio da plataforma *Moodle*, em versão adaptada para uso de estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Portanto, cada observação teve a duração aproximada de 40 minutos. Também participavam dessa turma os professores de aulas especializadas, os professores de complementação de carga horária e a professora alfabetizadora, sujeito desta pesquisa, que chamarei de “Sylvia”, a fim de preservar o anonimato.

A professora Sylvia, regente que ministra as aulas na turma Prosa, é formada em Pedagogia desde 1992, possui especialização em Educação Infantil, Mestrado e Doutorado em Educação. Atua há 25 anos na docência, 17 dos quais em turmas de 1º ano do Ensino

¹³ Fonte omitida para resguardar a identidade da escola.

Fundamental. É concursada e efetiva na escola, onde exerce seu cargo em regime de dedicação exclusiva. A regente informou ainda que participa de cursos de formação continuada com frequência, sendo a temática do último a literatura infantil com três focos: reescrita de textos, contos com repetição e estratégias de leitura.

A turma Poesia era composta por 22 crianças, sendo 11 meninas e 11 meninos. As aulas observadas eram ministradas no turno vespertino, das 13h40min às 14h20min, pela mesma plataforma *Moodle* usada na turma Prosa. As observações tiveram, portanto, a exemplo do ocorrido na turma Prosa, 40 minutos, aproximadamente. Também participaram dessa turma os professores de aulas especializadas, os professores de complementação de carga horária e a professora alfabetizadora, sujeito desta pesquisa, a qual será chamada de “Ruth”, em preservação ao seu anonimato.

A professora Ruth, regente que ministra as aulas na turma Poesia, é formada em Pedagogia, cursou especialização em Psicopedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação. Exerce a docência há 21 anos, dos quais 19 em turmas de 1º ano do Ensino Fundamental. É concursada e efetiva na escola onde exerce seu cargo em regime de dedicação exclusiva. Participou de cursos de formação continuada como cursista, formadora e coordenadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Na escola pública federal, as aulas tiveram início em abril, sendo o período letivo dividido em três trimestres. Portanto, seriam acompanhadas um total de 30 aulas na turma Poesia e 30 aulas na turma Prosa, entre os meses de abril a setembro. No entanto, na turma Prosa realizei 29 observações, devido à falta de energia no horário de uma das aulas.

Nesta pesquisa, interpretar eventos vividos de forma remota, nessas três turmas, para além de um simples registro, ou ficar do outro lado da tela com a câmera aberta, exigiu olhar atento e escuta sensível para captar situações que, às vezes, escapavam aos olhos das docentes, mas saltavam aos meus olhos. Isso porque, em um período pandêmico, com as aulas sendo dadas remotamente, os olhos e os ouvidos das docentes se concentravam no estudante com o qual interagem no momento, enquanto os meus podiam percorrer o espaço que cada criança ocupava na tela. Assim, pude observar as expressões que denunciavam sentimentos de aflição, tristeza, alegria. Aflição, por não conseguirem realizar a atividade proposta sozinhos do outro lado da tela; tristeza, por estarem longe da escola e dos amigos; alegria, por conseguirem realizar a leitura de alguma palavra ou por interagirem com colegas da turma através do chat utilizando os emojis, o que, para eles, era muito prazeroso. Nesse espaço de interlocução, as crianças puderam mobilizar saberes sobre a língua e construir sentidos para a forma de linguagem que lhes era apresentada no chat, pois a produção de

sentidos estava aberta.

Conforme já dito, da mesma forma que a tecelã, o pesquisador também necessita de instrumentos e aciona seus conhecimentos para realizar a atividade de pesquisa. Nesta pesquisa foram utilizados três instrumentos :i) observação participante, ii) diário de campo iii) entrevista semiestruturada.

A escolha pela observação participante decorreu da “necessidade que todo pesquisador social tem de relativizar o espaço social de onde provém, aprendendo a se colocar no lugar do outro[...] no trabalho qualitativo, a proximidade com os interlocutores, longe de ser um inconveniente, é uma virtude e uma necessidade” (Minayo, 2007, p. 70). Nesse sentido, a observação participante me permitiu desconstruir verdades pré-estabelecidas, ao buscar o ponto de vista do outro, além de me integrar aos contextos os quais desejava compreender.

Esse movimento me possibilitou compreender as especificidades de cada contexto, as singularidades dos participantes, interpretando cada evento em sua irrepetibilidade e atentando para os detalhes: cada gesto, olhar, expressão e entonação.

Já o diário de campo consiste num “caderninho, uma caderneta, ou um arquivo eletrônico no qual escrevemos todas as informações que não fazem parte do material formal de entrevista” (Minayo, 2007, p. 71). A escolha por esse instrumento se deu por possibilitar o registro diário das observações, pois, através de uma escuta atenta e do olhar sensível, torna-se possível a construção de registros potentes de falas, gestos, olhares, silêncios, entonação, enfim, das diferentes formas que as interações e os enunciados assumiram ao longo do período de observação. Assim, por meio do diário de campo, que foi composto por anotações sobre as aulas de Língua Portuguesa, as quais aconteciam através de videoconferência web duas vezes por semana, eram registradas as interações entre a professora, as crianças e as famílias, que acompanhavam os estudantes no decorrer das aulas e, por vezes, acabavam participando também.

Por fim, a opção pela entrevista semiestruturada se deu pelo fato de esse instrumento, em primeiro lugar, possibilitar o diálogo entre os sujeitos da pesquisa. Em segundo lugar, por colaborar para que pudessemos compreender como as professoras, sujeitos desta pesquisa, concebiam determinados conceitos, concepções e práticas. Em terceiro e último lugar, porque, para além da coleta de informação, a entrevista é “tomada no sentido amplo de comunicação verbal e no sentido restrito de coleta de informações” (Minayo, 2007, p. 64-65), possibilitando, acima de tudo, um fluxo dialógico entre os interlocutores, assim como as interações que esses estabelecem na sociedade, pois “uma entrevista, como forma privilegiada de interação social, está sujeita à mesma dinâmica das relações existentes na própria

sociedade” (Minayo, 2007, p. 64-65). No entendimento de que a voz do outro é essencial, escolhemos a entrevista semiestruturada para que o outro se manifestasse sobre as questões apresentadas sem se prender a elas.

Desse modo, o ¹⁴roteiro da entrevista semiestruturada contemplou quatro eixos: i) perfil das docentes; ii) concepções; iii) práticas com a leitura e a literatura; iv) formação leitora. As entrevistas foram fundamentais para alcançarmos um dos objetivos específicos traçados para esta pesquisa, a saber: compreender os critérios utilizados por professoras alfabetizadoras para a seleção das obras literárias trabalhadas nas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental.

Para a realização das entrevistas, foram agendadas três reuniões via plataforma *Google Meet*, em dias e horários que atendessem à disponibilidade das docentes. O roteiro foi compartilhado em tela no momento da entrevista, para que as docentes pudessem ter acesso às perguntas. Cada entrevista teve duração distinta, variando entre 50 minutos e 1 hora e 41 minutos.

É importante destacar que todas as docentes se mostraram interessadas e dispostas em contribuir com a pesquisa, tendo sido muito solícitas ao receberem o convite para a entrevista. Ao longo da conversa, foi perceptível como se delineava o encontro, o qual demarcava as diferentes vozes que o constituíam em diálogos atravessados pela espontaneidade das professoras, que não apenas respondiam às perguntas, mas de fato se colocavam em interação com a pesquisadora, pois cada resposta vinha marcada por um tom valorativo, expressando convicções e ideologias. Também era nítida, no olhar, na fala, nos gestos e expressões das docentes, a dedicação com que desempenhavam seu papel com os estudantes, bem como o esforço que faziam para garantir que a aprendizagem, em especial a da leitura, fosse efetivada pelas crianças.

A primeira a ser entrevistada, ao longo de 1 hora e 41 minutos (16h11min às 17h50min), foi a professora Sylvia. À medida em que respondia às perguntas, a docente trazia lembranças de situações ocorridas em sua vida pessoal e profissional, relacionava um fato a uma teoria, contava de sua vida nas diferentes fases, gesticulava, lembrava saudosa de algumas coisas, ria e se entusiasmava. Eu fui compreendendo um pouco mais sobre esse outro, professora como eu, que também me constituía.

A segunda entrevista foi realizada com a professora Eva e nosso diálogo teve duração de 1 hora e 25 minutos (18h27min às 19h52min). Enquanto nos colocávamos numa interação dialógica, a professora compartilhava generosamente comigo sua história de vida acadêmica e

¹⁴ O roteiro da entrevista semiestruturada encontra-se no Apêndice A.

profissional, as lembranças de dias angustiantes e outros alegres, as conquistas e as dificuldades dos estudantes, a relação com os familiares e de como teve que se reinventar, tecnologicamente, para os desafios do ano atípico.

A última a ser entrevistada foi a professora Ruth. Nossa conversa teve a duração de 41 minutos (14h às 14h41min). Ruth respondeu de forma clara e objetiva às perguntas do roteiro, mantendo uma interação constante e dialógica com as teorias que iluminam seu fazer docente. À medida em que conversávamos, era perceptível sua preocupação em ajudar as crianças a aprender as habilidades previstas para a etapa escolar em que se encontravam, como também se preocupava em verificar como se consolidaram essas aprendizagens, sendo possível compreender as concepções que embasam seu trabalho.

Diante do exposto, o uso dos instrumentos de pesquisa e o quadro 4: Estratégias metacognitivas de leitura: antecipação, monitoramento e avaliação são imprescindíveis para a análise dos dados produzidos e interpretação dos eventos, uma vez que os dados serão analisados a partir da organização escolas/turmas, tendo como suporte o quadro¹⁵ das estratégias metacognitivas.

Ao longo deste capítulo, tecem-se algumas considerações sobre esse terreno desafiador chamado campo de pesquisa. Desafiador, pois compreender as especificidades e as peculiaridades de determinado contexto social implica, para além do olhar atento e da escuta sensível do pesquisador, que se opte por instrumentos de pesquisa que de fato contribuam para o diálogo entre sujeito e pesquisador, bem como para o alcance dos objetivos que se propôs a investigar. Por certo, pesquisar em ciências humanas é tecer a vida, é observar, é anunciar a novidade e as possibilidades, sendo o campo o terreno que possibilita essa tessitura. É sobre o que foi possível aprender no contexto aqui apresentado, com os sujeitos que o integravam, que, no próximo capítulo, são analisados os eventos ocorridos no campo de pesquisa, a partir dos recortes de aulas em que foram utilizadas estratégias de leitura ao abordarem a leitura literária.

¹⁵ Nesta dissertação, este quadro é apresentado no tópico 3.2 Estratégias de leitura e seu papel na formação do leitor. Vide página 69.

5 TECENDO SABERES SOBRE A FORMAÇÃO DO LEITOR

Este capítulo visa empreender uma análise dos eventos observados ao longo do trabalho de campo, no sentido de compreender: i) os critérios utilizados pelas professoras, sujeitos da pesquisa para a seleção das obras literárias trabalhadas em suas turmas; ii) se e como professoras, sujeitos desta pesquisa, procediam ao ensino das estratégias metacognitivas de leitura - estratégias de antecipação, monitoramento e avaliação ao abordarem a leitura literária em suas aulas.

Para tanto, em primeiro lugar, trazemos o contexto macro em que se deu esta pesquisa. Na sequência, o contexto micro, analisando os eventos ocorridos em duas redes de ensino por meio do quadro construído como ferramenta de análise a partir das reflexões que arquitetaram o capítulo 3 desta dissertação. Vale lembrar que, no referido quadro, são considerados os tipos de estratégias de leitura, o modo como foram mobilizadas pelas professoras e o modo como as crianças (os leitores) interagiram com tais estratégias. Assim sendo, na escola privada, analisaremos quatro eventos na turma Teatro e, na escola pública, quatro eventos na turma Poesia e quatro eventos na turma Prosa.

5.1 ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO DE LEITORES NO CONTEXTO DA PANDEMIA

O texto só tem vida contando com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo. Salientemos que esse contato é um contato dialógico entre textos (enunciados) e não um contato mecânico de “oposição”, só possível no âmbito de um texto, (mas não do texto e dos contextos) entre os elementos abstratos (os signos no interior do texto) e necessário apenas na primeira etapa da interpretação (da interpretação do significado e não do sentido). Por trás desse contato está o contato entre indivíduos e não entre coisas (no limite) (Bakhtin, 2020, p. 401).

Fotografia 4 - A menina



Fonte: Licenciado por Pixabay (2015¹⁶).

De acordo com o teórico da linguagem e da literatura, Mikhail Bakhtin, o significado de um texto não é fixo e definitivo, mas fluido e sujeito a diferentes interpretações, porque é influenciado tanto pelo contexto sócio-histórico-cultural em que é produzido e lido, como também pelos outros textos com os quais dialoga. Nesse sentido, cotejar texto e contexto é uma condição para a compreensão e, portanto, para a atividade de pesquisa.

Alfabetizar e formar leitores é desafiador em contextos de ensino presencial. No período do ensino remoto emergencial, esse desafio se tornou ainda maior. Para dimensionar tal desafio, é necessário considerar elementos do macro e microcontexto do período pandêmico, que se mostraram definidores para o entendimento do ensino da leitura, de modo geral e, em especial, da leitura literária. Na análise dos dados desta pesquisa, serão tratados ambos os contextos, os quais são imprescindíveis para compreender a tessitura das pontes que cada docente foi capaz de estabelecer entre si, as crianças e a leitura.

Em relação ao contexto macro, no tempo de realização desta pesquisa, vivíamos o distanciamento social, imposto pela pandemia da covid-19, o qual reverberou, nas escolas em que se realizou esta pesquisa, em formas outras de exercer a docência. Tal contexto trouxe duas questões importantes a serem consideradas na análise: i) o desafio persistente das escolas manterem o contato entre professores e estudantes; ii) as concepções que cada instituição expressa em seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), as quais definem intencionalidades e

¹⁶ Disponível em: <http://pixabay.com.pt/illustration>. Acesso em: 15 jul. 2023.

estratégias que balizam as atuações das docentes e suas práticas pedagógicas.

Sobre o desafio persistente para as escolas de manter o contato entre professores e crianças, é importante destacar que a tecnologia desempenhou um papel crucial na manutenção da comunicação, mas também se refletiu numa forma de interação limitada pelas telas. A falta de contato físico afetou não somente o bem-estar emocional dos estudantes e das regentes, mas também o desenvolvimento de práticas e experiências formativas sociais/culturais/educacionais enriquecedoras com a leitura, já que o tempo de interação era limitado.

Na dinâmica das aulas remotas nas turmas Teatro, Poesia e Prosa, pude observar o esforço das professoras para interagir com as crianças, uma vez que, naquele período da pandemia, o ensino a distância apresentou-se como um obstáculo ao modelo de interação que acontecia nas aulas presenciais.

Em entrevista, quando indagadas sobre o maior desafio naquele tempo, uma das docentes respondeu que seria: *“adaptar as aulas, aprender os recursos tecnológicos. Não tivemos tempo para uma formação adequada, tivemos que aprender fazendo”* (Entrevista com a professora Eva – 20/05/2021)¹⁷.

A resposta da professora Eva demonstra que, para exercer a docência naquele período, três obstáculos precisaram ser vencidos: i) a adaptação ao espaço virtual; ii) a formação tecnológica; iii) o tempo. Sobre o primeiro: adaptar as aulas ao espaço virtual implicou a organização de um espaço em casa, ligar o computador e conectar-se à internet, acessar a plataforma para, então, iniciar a aula por meio da tela, virtualmente. Isso indica que a professora precisava de um tempo extra antes de iniciar a aula para organizar sua aparição em tela. No formato presencial o tipo de preparação para a aula é de ordem completamente diversa.

O segundo concerne à formação tecnológica, a qual precisou ser aligeirada para que as aulas tivessem início, o processo ensino-aprendizagem ficasse o menos comprometido possível e o direito à educação fosse garantido aos estudantes. Essa formação incluía gravar as aulas, aprender a utilizar a plataforma digital, compartilhar e receber arquivos em formato digital, utilizar a lousa virtual, dentre outras habilidades.

Finalmente, o terceiro obstáculo refere-se ao tempo tanto para a organização e realização das aulas *online* no ensino remoto emergencial, como o da própria formação. Nesse formato, as crianças têm aulas no mesmo horário em que estão matriculadas na escola, interagem em tempo real com os pares e professores por meio de aulas síncronas. Para a

¹⁷ A opção de análise deste capítulo foi a de trazer os excertos de fala das professoras em itálico.

professora Ruth, o maior desafio, nas aulas síncronas foi, “*a falta de contato físico e visual. Olhar no olho e entender a aflição. A interferência das famílias durante as aulas, ao chamarem atenção de seus filhos e não entenderem o que estávamos fazendo*” (Entrevista com a professora Ruth– 27/05/2021).

A resposta de Ruth indica que, para exercer a docência naquele período, dois desafios precisariam ser vencidos: i) a falta de contato físico e visual; ii) a interferência das famílias. Sobre a falta de contato físico e visual, a docente defende que são fatores que influenciam na aprendizagem das crianças, o que faz da interação olho no olho um fator fundamental para que perceba o momento exato de reforçar uma explicação ou mudar a metodologia para que o estudante compreenda claramente o que está sendo ensinado. Para ela, a interação, ainda que possibilitada através das ferramentas tecnológicas, não substitui satisfatoriamente o contato físico, pois é na interação face a face que as expressões dos estudantes denunciam a incompreensão e sinalizam para a professora que é hora de intervir.

A interferência das famílias durante as aulas é o segundo desafio que a docente destaca. As famílias tinham intenção de ajudar seus filhos, mas, algumas vezes, ao longo das aulas, respondiam às perguntas que a professora fazia para as crianças e essas reproduziam a resposta. Isso dificultava à docente mensurar o que, de fato, a criança havia aprendido ou não, quais dúvidas e o que as desafiava a pensar sobre a leitura e a escrita, especialmente nesse período em que vivenciavam o processo de alfabetização.

Já para a professora Sylvia, o maior desafio naquele período foi “*o tempo e não ter contato físico com as crianças*” (Entrevista com a professora Sylvia–12/05/2021).

A resposta da docente aponta para dois desafios já tratados nesta dissertação: i) o tempo; ii) o contato físico. O primeiro refere-se ao tempo que muitas vezes foi escasso e limitado para as interações entre as crianças, a professora e os conteúdos, visto que as aulas síncronas, nessa turma, eram de 40 minutos. A transição para o contexto *online* trouxe novos desafios para a gestão do tempo nas aulas, a qual precisou ser reduzida para acomodar mudanças no formato de ensino, com sessões mais curtas para evitar a fadiga das crianças de ficar em frente à tela por horas prolongadas, mas com o cuidado de gerir esse tempo para que todas as crianças pudessem interagir ao longo da aula e garantir a conectividade na plataforma *online*. O segundo desafio refere-se à falta de contato físico, apontado também por Ruth, que afeta diretamente na falta de interação com os conteúdos, diminuição no engajamento dos discentes, exigindo esforços adicionais da docente para manter as crianças envolvidas e motivadas, principalmente nessa etapa escolar em que o domínio da leitura é esperado.

Vemos, nas colocações feitas pelas professoras, que esse momento desafiador impôs

limites para a docência e a questão do distanciamento impactou fortemente na dinâmica escolar. Desse modo, o desafio inédito de alfabetizar as crianças num ambiente virtual estava posto. Naquele período, ambas as escolas adotaram o uso de plataformas, por meio das quais aconteciam as aulas remotas *online* e a interação entre as professoras, as crianças e os conteúdos era possível. Conquanto o uso de plataformas fosse um fato comum às duas escolas e às três professoras, havia divergências na forma de apresentar e oportunizar às crianças a interação com os conteúdos. Por essa razão, foi interessante, para os fins desta pesquisa, observar o trabalho de mais de uma professora em mais de um contexto.

Na escola privada, através da plataforma *E-class*, as crianças e suas famílias tinham acesso às aulas, ao horário das aulas, às avaliações, às notas, à frequência, ao envio e à devolutiva de tarefas, aos conteúdos programáticos, às notificações das disciplinas, às enquetes, à agenda, às informações sobre a vida acadêmica do estudante, como também aos comunicados da escola, inclusive sobre questões financeiras. Nessa escola, as aulas síncronas eram diárias e tinham a duração de 50 minutos.

Na escola pública, através da plataforma *Moodle*, as crianças e suas famílias tinham acesso às aulas, ao horário das aulas, à apresentação da quinzena, aos cadernos interdisciplinares quinzenais, ao envio e à devolutiva de atividades, ao fórum de dúvidas, ao gabarito das atividades, às enquetes, à biblioteca quinzenal (na qual eram disponibilizados a cada quinzena 6 livros para que as crianças tentassem ler sozinhas ou com a ajuda de um adulto), aos áudios e vídeos explicativos para a realização das atividades e aos comunicados da escola. Nessa escola, as aulas síncronas eram diárias e tinham a duração de 40 minutos.

Ao analisar as plataformas, percebemos que a plataforma *E-Class* se constitui um espaço de interação para a realização das aulas síncronas, zelo com a vida estudantil dos estudantes, participação das famílias na vida escolar de seus filhos e apresentação dos conteúdos. A plataforma *Moodle* também se constitui como um espaço de interação para a realização das aulas síncronas, zelo com a vida estudantil dos discentes, participação das famílias, apresentação dos conteúdos. Mas, para além desses elementos, vemos na última um espaço dialógico, que fomenta a leitura e a formação cultural, através dos materiais disponibilizados na biblioteca (livros, vídeos). Isso impacta diretamente na formação do leitor, como também na formação cultural, não apenas das crianças, mas de seus familiares e das professoras que participam da plataforma.

Tais diferenças reverberam na segunda questão que consideramos relevante para a análise do que foi observado, ou seja, as concepções que cada instituição expressa em seu PPP, as quais definem intencionalidades e estratégias que balizam as atuações das professoras

e suas práticas pedagógicas. Logo, vale lembrar que, dentre as intencionalidades expressas nas propostas, a formação do sujeito é uma delas. Essa formação é almejada na escola privada de modo a preparar o estudante para o exercício da cidadania de forma competente e compromissada com a sociedade e com Deus (PPP da escola privada). A escola pública, por sua vez, reconhece e aceita o desafio de levar os estudantes a atingir patamares mínimos de desempenho, independentemente de diferenças individuais e sociais, buscando estratégias para superar tais limitações (PPP da escola pública).

Assim sendo, os contextos de atuação das professoras são um elemento importante a ser analisado, pois nos permitem compreender como intervêm nas possibilidades de trabalho com a leitura. No próximo tópico, apresentamos os critérios que as docentes utilizavam para selecionar as obras literárias trabalhadas em suas aulas durante a pandemia.

5.1.1 As concepções e os critérios utilizados para a seleção de obras literárias

Esta seção visa analisar, primeiramente, concepções que as professoras, sujeitos desta pesquisa, têm sobre leitura literária e, posteriormente, os critérios que utilizam para a seleção das obras que compartilham com as crianças. Analisar tais concepções e critérios torna-se relevante para esta pesquisa à medida em que esses elementos recaem sobre a formação do leitor que é um objeto de interesse desta pesquisa. Assim, vale lembrar que formar leitores é um processo e, como tal, envolve diversos fatores, dentre eles, destacam-se: acesso aos livros, diversidade de gêneros e temáticas, tempo dedicado à realização de práticas de leitura, reflexão e discussão sobre as obras lidas, criação de ambientes que valorizam e celebram a leitura. Articular e garantir que esses fatores sejam efetivados exige a figura de um leitor modelo, pois, para formar bons leitores, é necessário ser leitor.

Pensando na sala de aula, o professor é a figura que desempenha esse papel, pois, na condição de leitor experiente, é ele quem possibilita aos estudantes o acesso às obras, cria espaços de leitura na rotina pedagógica. Ademais, é importante que as crianças vejam o professor como um leitor modelo, que compartilha suas experiências de leitura, recomenda livros, lê e demonstra entusiasmo pela leitura. Em vista disso, o professor é aquele que, para além de incorporar a leitura nas atividades escolares, atua como mediador entre o livro, seu conteúdo e o estudante, pois entende que, “para formar leitores, devemos ter paixão pela leitura” (Kleiman, 2016a, p. 21), contribuindo, assim, para a formação de leitores.

No que tange ao trabalho com a literatura, foi questionado às docentes, na entrevista, qual concepção sustenta suas práticas. Sobre essa questão, Eva afirma: “*De acordo com a*

filosofia da escola, temos uma gama de livros de literatura de vários autores dentro do material produzido pela rede.” (Entrevista com a professora Eva – 20/05/2021).

Com base na resposta de Eva, conclui-se que, em sua prática pedagógica, não há espaço para a expressão de uma concepção de literatura, pois a escolha dos materiais com os quais trabalha advém da filosofia da instituição que zela e prioriza por ensinamentos religiosos, conforme visto na Proposta Pedagógica. Portanto, os textos trabalhados na sala de aula e as práticas de leitura desenvolvidas a partir dos livros de história estão em consonância com tal filosofia.

Ao contrário de Eva, para Ruth, o valor literário das obras é um quesito que guia suas escolhas: *“Primeiramente, uma literatura que seja boa. Buscamos textos que tragam elementos da fantasia, imaginário, conteúdo. A literatura por fruição, que tenha enredo significativo, associação de imagens, amplie o vocabulário e desperte o gosto por ler e ouvir histórias.*” (Entrevista com a professora Ruth – 27/05/2021).

A declaração da regente indica que sua concepção de literatura sustenta-se num conjunto de elementos que integram a variedade de uma obra literária, os quais considera importantes para a escolha, ou seja, a forma e o conteúdo, posto que tais elementos reverberam na formação de um leitor fruidor.

Em conformidade com a perspectiva de Ruth, a professora Sylvia afirma: *“A literatura é arte no sentido amplo. Amo a literatura enquanto expressão do tempo e do espaço, ela é datada, situada e é política. Nossos autores brasileiros são maravilhosos! Temos um repertório fantástico, é direito das crianças terem acesso a essas obras.*” (Entrevista com a professora, Sylvia-12/05/2021).

O enunciado da docente faz pensar no fato de que a literatura é uma manifestação artística que contempla diferentes facetas enquanto meio de expressão. Outro elemento que a docente considera relevante refere-se à diversidade das obras nacionais. O fato de prestigiar autores brasileiros pode contribuir para que as crianças se conectem às histórias, contextos e perspectivas que reflitam suas próprias experiências e realidades. Por último, reconhece que, enquanto professora, tem o dever ético de garantir às crianças o direito de conhecer e acessar tais obras. Isso nos remete ao que afirmou Candido: *“a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito”* (Candido, 2012, p. 3). Notamos que Sylvia se preocupa em assegurar que esse direito seja garantido às crianças e, compreendendo a importância dessa linguagem, prioriza, em seu trabalho, a apresentação de repertório diversificado.

A análise das entrevistas aponta que a literatura é concebida pelas docentes sob duas

perspectivas: na primeira, a literatura é concebida sob o viés de uma função pragmática na qual o texto é utilizado como pretexto para realizar as atividades propostas no livro didático e a leitura dos textos condiciona-se a responder essas atividades. Ratificando quatro questões elencadas por Souza e Cosson (2018) no início desta pesquisa: i) apagamento da literatura; ii) didatização inadequada; iii) separação entre o livro didático e o uso desejado do texto; iv) formação da professora para o trabalho com a literatura.

Já a outra perspectiva aponta que a literatura é concebida numa dimensão mais ampla, enquanto manifestação artística, reconhecendo-a como uma obra estética, a qual, para além de contribuir com as atividades propostas em torno do texto literário, possibilita às crianças o desenvolvimento de habilidades essenciais ao fomento da apreciação estética: ler, ouvir, fruir. Também desempenha funções essenciais à formação do sujeito, uma vez que contempla as dimensões socializadora e humanística e, por fim, impulsiona a formação do leitor frutivo.

Em relação aos critérios que utilizam para a seleção das obras literárias, as participantes foram indagadas sobre quais critérios utilizam para a selecionar as obras literárias para a leitura. Conforme relata a professora Eva, *“temos um projeto de leitura que contempla 40 livros que a rede fornece e os alunos precisam ler. Nem todos os livros tenho acesso. Os livros selecionados precisam dialogar com a filosofia da instituição. Os livros em PDF eu conseguia compartilhar a tela e contar a história em sala”*. (Entrevista com a professora Eva – 20/05/2021).

A resposta de Eva aponta para três aspectos. Primeiro, fica claro que o trabalho com a literatura condicionado aos 40 livros limita tanto a professora quanto as crianças a terem acesso a um repertório variado de títulos na escola, lócus privilegiado para que os estudantes tenham contato com diversos gêneros e temáticas. Depois, o fato de não participar da escolha desse material, por já ser preestabelecido pelo projeto de leitura da mantenedora, reverbera nas práticas que se realizam com o texto literário. Terceiro, não ter acesso a todas as obras revela que há uma ruptura no trabalho com esses textos, pois entre o material que as crianças leem em casa, os textos apresentados em sala de aula e os conteúdos, não há articulação em torno das temáticas. Com isso, perde-se a oportunidade de ampliar a produção de novos sentidos e de enriquecer a experiência das crianças com a leitura, pois não há diálogo efetivo sobre esses textos.

Observa-se que essa não é uma escolha da docente, uma vez que ela não é convidada a participar das escolhas das obras literárias, logo, a interação entre leitor e texto restringe-se a um movimento de perguntas e respostas. Com isso, perde-se a oportunidade de uma boa conversa sobre os textos, a articulação de temas para manter a criança engajada, pois é

“durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto” (Kleiman, 2016a, p. 36). Ou seja, é durante a conversa que aspectos relevantes do texto, os quais sequer o estudante percebeu, ficam em evidência. Isso faz da conversa sobre o texto um importante caminho para a compreensão da leitura, pois, na interação, na partilha de impressões, é que pontos obscuros são iluminados. Isso posto, é possível dizer que a aprendizagem da leitura é uma das maiores fragilidades educacionais, como apontado por Soares, S. (2017), em que se nota uma preocupação acentuada com o aprender a ler decodificando as palavras, em detrimento da compreensão e da concepção interacionista de leitura.

Já para a professora Ruth: “*Selecionamos numa reunião quinzenal. Como critério, se o texto tem motivação, fruição, a parte gráfica, o tema, a qualidade do texto.*” (Entrevista com a professora Ruth – 27/05/2021).

A resposta da docente evidencia que há uma preocupação em torno da escolha das obras a serem trabalhadas ao longo da quinzena, segundo a qual o grupo prioriza e segue critérios específicos que privilegiam a dimensão estética das obras literárias. A concepção apresentada por Ruth corrobora com a perspectiva de autores que embasam esta dissertação. No que tange à leitura, Kleiman (2016a) enfatiza que o tema é o elemento que ajuda os leitores a fazerem conexões, inferências e interpretações quando estão engajados com o texto, sendo fundamental para a compreensão e construção do conhecimento. Ao garantir esses critérios de qualidade, a docente promove o envolvimento das crianças durante a atividade de leitura, pois, além de atender às necessidades e interesses dos leitores, ela os mantém comprometidos com a leitura, uma vez que a motivação e a fruição são elementos que corroboram para que permaneçam enredados.

Ao fazer esse movimento, para além de simplesmente apresentar os livros às crianças, a docente cumpre com o compromisso da escola para a formação do leitor literário. Nessa perspectiva, é possível afirmar que seu dizer e fazer corroboram com a ideia defendida por Colomer quando afirma que “os livros introduzem as crianças a uma nova forma de comunicação na qual importa o como e na qual a pessoa se detém para apreciar a textura e a espessura das palavras e das imagens, as formas com que a literatura e as artes plásticas elaboram a linguagem”(Colomer, 2007, p. 61). A autora destaca que os livros de literatura podem ser uma introdução crucial para que as crianças desenvolvam o hábito e o gosto pela leitura, uma vez que essa linguagem não trata apenas do conteúdo, mas da forma com que as palavras e as imagens são apresentadas aos estudantes, possibilitando-lhes compreender e, ao mesmo tempo, apreciar as sutilezas da linguagem presentes nas obras literárias.

Já a professora Sylvia relata que “*os livros são decididos coletivamente. Levamos nas*

reuniões de planejamento, lemos e compartilhamos”. (Entrevista com a professora, Sylvia-12/05/2021).

A partir de sua resposta é possível concluir que as decisões em torno da escolha das obras literárias são tomadas no coletivo, em diálogo com os pares, conforme dito na Proposta Pedagógica da instituição. Nesse momento, para além de analisarem a qualidade dos livros e planejarem as aulas, as professoras leem, compartilham as impressões sobre os livros umas com as outras. Nesse movimento, além de exercerem a atividade docente de planejar as aulas, considerando a formação do leitor, também se constituem leitoras. Isso porque diferentes olhares contribuem para a produção de outros sentidos.

O olhar exotópico permite compreender a complexidade da interação entre o autor e seus personagens, pois é o autor, enquanto criador, que, através do seu excedente de visão, completa e dá acabamento ao herói. Essa dinâmica, além de enriquecer a narrativa, oportuniza autor e leitor a explorarem questões de identidade, diversidade e compreensão. Do mesmo modo, o professor, na figura do outro, é aquele que, do seu lugar de atuação, oferta o seu excedente de visão, completa e contribui com critérios que julga serem pertinentes. Esse ato de acabamento que o outro nos oferece constitui o conceito arquitetado por Bakhtin, chamado exotopia:

Só do meu lugar singular é possível elucidar o sentido do acontecimento em prol da realização, que se torna mais claro à medida que aumenta a intensidade com que nele me radico. Para mim, o outro coincide consigo mesmo; com essa coincidência -integridade, que lhe dá acabamento positivo, eu o enriqueço de fora e ele se torna esteticamente significativo. (Bakhtin, 2020, p. 117- 118).

Isso posto, conclui-se que as concepções não são escolhas dos sujeitos individuais, uma vez que são construções históricas e sociais expressas nas propostas educacionais das instituições. Esses critérios podem reverberar na forma que as crianças concebem o livro de literatura com a função pragmática ou numa dimensão estética, dependendo da forma que o professor o apresentar. Além disso, se as professoras não têm acesso à diversidade de obras, conseqüentemente, as crianças também não terão. Logo, o desenvolvimento educacional limita-se a um conjunto restrito de histórias e perspectivas, podendo restringir também sua compreensão de mundo, diferentes culturas, valores e experiências.

A seguir, trago os contextos e as dinâmicas das aulas realizadas com obras literárias em que o foco é uma apreciação crítica dos eventos e, em diálogo com esses, discorro sobre o diário de campo e o quadro com as estratégias metacognitivas de leitura. Assim, para

desenvolver as análises, foram construídas três categorias, a saber: i) estratégias de antecipação; ii) estratégias de monitoramento e iii) estratégias de avaliação, que nos permitem compreender o terceiro objetivo específico traçado para esta dissertação: compreender se e como professoras alfabetizadoras procedem ao ensino das estratégias metacognitivas de leitura - estratégias de antecipação, monitoramento e avaliação – ao abordarem a leitura literária em suas aulas.

5.2 NA TELA, A ESCOLA PRIVADA

No contexto privado, temos uma instituição confessional, conforme vimos na apresentação de sua Proposta Educacional, que possui uma filiação religiosa e integra princípios, valores e crenças religiosas em sua filosofia educacional. Nessa instituição, foram acompanhadas 23 aulas síncronas na turma Teatro, como apresentado no capítulo anterior (tópico 4.2.1).

Meu ingresso na turma aconteceu após ser recebida pelo gestor e autorizada pela docente a participar de suas aulas, no dia 26 de abril do ano de 2021. Na dinâmica escolar, ao longo das diferentes 23 aulas, foi possível notar que a professora Eva interagia com as crianças diariamente na plataforma *E-class*, sempre com a câmera e o microfone abertos. Todas as manhãs, Eva iniciava as aulas com um diálogo afetuoso com as crianças, o cumprimento de bom dia, seguido por perguntas que convidavam as crianças a participarem da dinâmica escolar, interagindo. Nesse momento, alguns pais aproveitavam para tirar dúvidas com a professora, justificar ausência, questionar sobre alguma atividade do dever de casa que tiveram dúvidas para realizar. Em seguida, um momento de oração era realizado pela docente ou pelo estudante que desejasse fazê-lo. Importante ressaltar que, além do momento diário de oração, há uma disciplina do currículo da instituição denominada Capela. Essa aula acontece semanalmente com duração de 50 minutos como as demais. Após esse momento, a professora reproduzia em tela a atividade do livro didático e fazia a leitura do enunciado, visto que as crianças ainda estavam no processo inicial de alfabetização .

Em média, três crianças eram mais participativas e respondiam de imediato às perguntas da professora, sentindo-se à vontade para conversar, contar casos e perguntar. No intuito de manter constante interação, principalmente por ser uma turma pequena (10 estudantes), a regente solicitava que abrissem tanto as câmeras quanto os microfones para participarem ativamente das aulas. No entanto, nem todos atendiam ao seu apelo, alguns mantinham a câmera aberta, outros não. Isso confirma o desafio apresentado pela professora

em relação à formação adequada dos recursos tecnológicos, pois, assim como a regente, as crianças e suas famílias também aprenderam na prática, ou seja, fazendo.

No decorrer das aulas, eu mantinha a minha câmera aberta, para que eu pudesse ajudar sempre que solicitada, como também estabelecer a interação e manter o contato visual com todos. Sempre que possível, a docente me convidava para participar dos diálogos com a turma, perguntava minha opinião sobre alguma temática em discussão ou sobre alguma atividade proposta. Em tempo, convém dizer que as crianças também foram receptivas à minha presença.

Como a escola adota livros didáticos anualmente, todos os estudantes adquirem o material no início do ano escolar, sendo possível, desse modo, acompanhar a leitura das atividades propostas com o material impresso em mãos. Para a interação das crianças com os conteúdos que eram apresentados, a docente sempre os projetava em tela, explicava e aguardava as crianças realizarem os registros em seus livros e cadernos, realizando-se o mesmo em relação às práticas com os livros de histórias. Como o nosso intuito é compreender se e como estratégias de leitura são mobilizadas no decorrer da aula, a seguir apresentamos eventos que envolvem práticas realizadas com os livros de histórias, com base nos quais preenchemos o quadro apresentado na página 69 desta dissertação.

Evento 1: “Sopa de quê?!”

Nesse evento a professora realiza a leitura do livro de histórias intitulado: “ Sopa de quê?!” .

Nota de campo 1:

Eva: No projeto de leitura proposto no nosso livro, iremos ler essa história (reproduz em tela). Na capa do livro, nós temos o título, as imagens, o nome do autor, do ilustrador e o nome da editora. A primeira coisa que devemos fazer num livro é ler o título: "Sopa de quê?!" (aponta para a capa chamando a atenção para as imagens que eram reproduzidas na tela). Acompanhem a leitura (Inicia a leitura. Nesse momento passa o cursor sobre o livro digital para que as crianças observem as palavras lidas e acompanhem a leitura.) Quem já comeu sopa de pedra como na história?

Estudante 3: Eu ia derreter a sopa com carbono líquido.

Estudante 4: De legumes. A minha avó faz sopa de legumes.

Estudante 5: No dia que “tava” frio, eu comi sopa com legumes e macarrão.

Estudante 6: Eu gosto de sopa.

Eva: Eu também gosto de uma sopa quentinha. Agora nós vamos fazer a ficha de número dez (10), que está no livro. Primeiro: o título da história: Sopa de pedra (ao mesmo tempo que responde preenche a ficha de leitura que está reproduzida em tela e aguarda as crianças registrarem a ficha em seus livros).

Quem escreveu foi a Sueli Ferreira (ao mesmo tempo que responde preenche a ficha de leitura que está reproduzida em tela e aguarda as crianças registrarem a ficha em seus livros). Quem ilustrou? Ilustra Cartoon (ao mesmo tempo que responde preenche a ficha de leitura que está reproduzida em tela e aguarda as crianças registrarem a ficha em seus livros). Número 1: escreva o nome do personagem principal. No livro fala o estranho. No número 2 :faça um desenho que represente o personagem principal da história

Estudante 3: Eu “tô” com saudade da escola. Quem criou o Coronavírus?

Estudante 4: Eu sei! Foram os chineses.

Estudante 3: Obrigado! “Vou falar para minha mãe dar umas chineladas neles”.

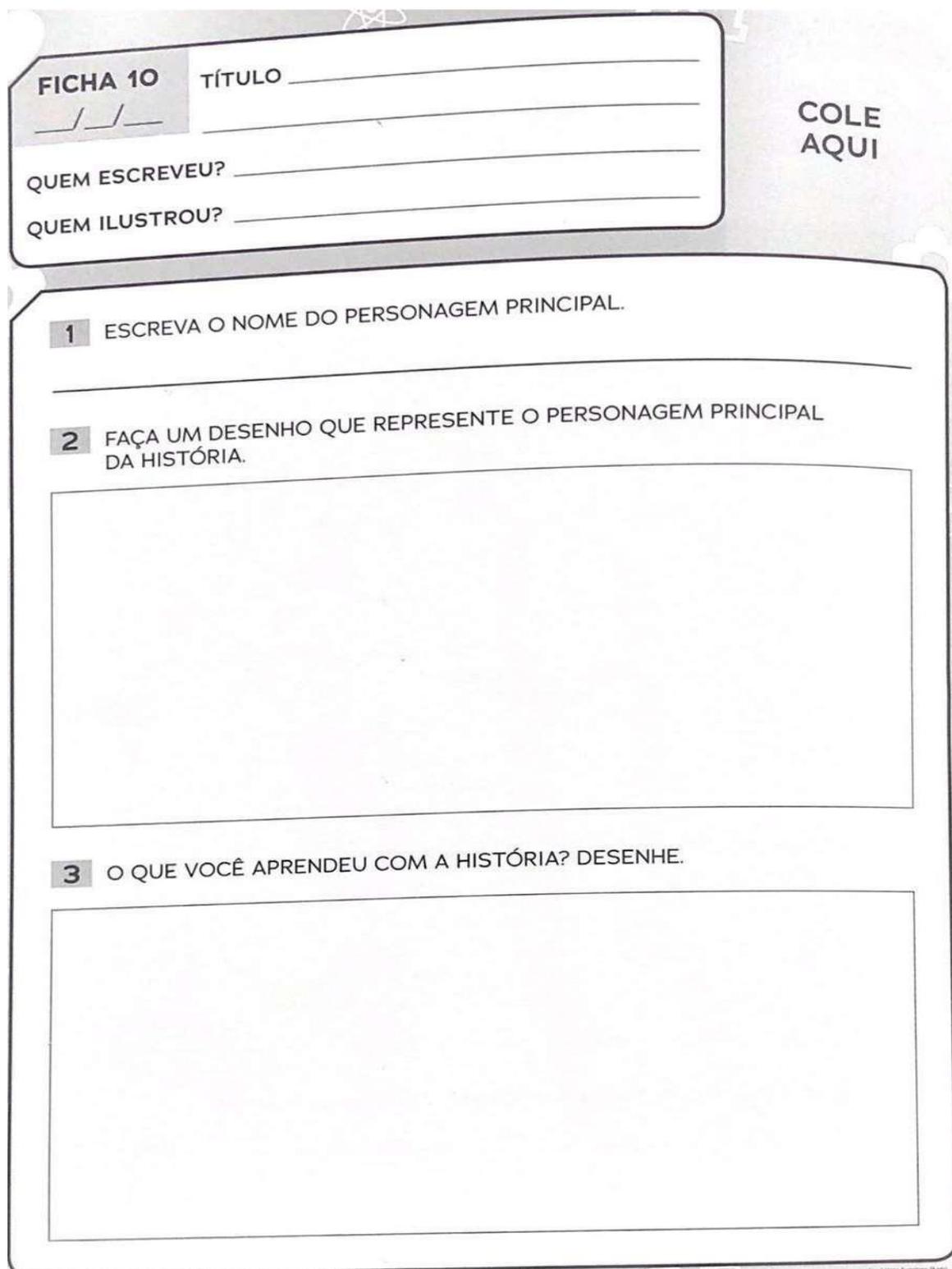
Estudante 5: O Coronavírus é um vírus que veio dos morcegos e os chineses são esquisitos.

Professora: Os chineses não são esquisitos, os hábitos culturais desse povo são diferentes dos nossos. Todos sentimos falta da escola e de outras pessoas que amamos, mas não podemos ter contato pela importância de nos protegermos ficando em casa. Vocês podem aproveitar e escrever uma carta para uma pessoa que estão com saudade Vocês já terminaram de escrever?

Turma: Já.

Eva: O número 3 fica como dever de casa, pois nossa aula já terminou

(Diário de campo, 30/04/2021- 1ª aula)

Figura 1- ¹⁸Ficha de leitura do livro didático

FICHA 10

TÍTULO _____

_____/____/____

QUEM ESCREVEU? _____

QUEM ILUSTROU? _____

COLE AQUI

1 ESCREVA O NOME DO PERSONAGEM PRINCIPAL.

2 FAÇA UM DESENHO QUE REPRESENTA O PERSONAGEM PRINCIPAL DA HISTÓRIA.

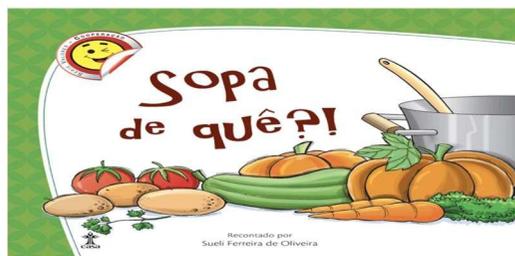
3 O QUE VOCÊ APRENDEU COM A HISTÓRIA? DESENHE.

Copyright 2014 Editora Paralelo

¹⁸ Fonte: omitida para resguardar a identidade da escola.

Quadro 5 - Estratégias metacognitivas de leitura: antecipação, monitoramento e avaliação: nota de campo 01

Figura 2 - Capa do livro “Sopa de quê?!”

Fonte: Oliveira, 2011.¹⁹**Sopa de quê?!**

Resenha da obra: O livro narra a história de um estranho que aparece em uma vila dizendo que sabe fazer a melhor sopa do mundo. Ele reúne a vizinhança e começa a preparar a deliciosa refeição. Que cheiro bom! Qual será o segredo dessa sopa?

ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS DE LEITURA	ANTECIPAÇÃO		MONITORAMENTO		AVALIAÇÃO	
	Do leitor	Do mediador	Do leitor	Do mediador	Do leitor	Do mediador
PROCEDIMENTOS DE LEITURA	Formulação de hipóteses; Mobilização do conhecimento de mundo; Mobilização de experiências anteriores de leitura;	Elaboração de perguntas que visam a: estimulação e formulação de hipóteses; Ativação dos conhecimentos de mundo do leitor; Mobilização de outras leituras já realizadas.	Manipulação do texto: (avança, retrocede, sublinha, comenta, recorre à ilustração).	Elaboração de perguntas literais (objetivas); Formulação de perguntas inferenciais; Faz destaques (chama a atenção para aspectos da ilustração); Oferece informações que favorecem inferências lexicais).	Estabelece conexões entre o texto e suas experiências pessoais; Manifestação de opiniões sobre os personagens e o enredo; Sintetiza o enredo; Confirma ou refuta suas hipóteses iniciais	Elaboração de perguntas subjetivas (de avaliação); Retoma as hipóteses iniciais formuladas pelos leitores/ouvintes; Sumariza o texto

Continuação...

¹⁹ Disponível em:

https://kids.epb.com.br/produto/12922/?gclid=CjwKCAiA5Y6eBhAbEiwA_2ZWlIkI0dmY7iZTYwhhUh5UwnIazbPOvrnYoxUiOAY24gkeD2H363HlChoCB1MQAvD_BwE. Acesso em: 15 jan. 2023.

	<i>Não houve</i>	<i>(P) “Na capa do livro nós temos o título, as imagens, o nome do autor, do ilustrador e o nome da editora. A primeira coisa que devemos fazer num livro é ler o título: Sopa de quê?!”</i>	<i>Não houve</i>	<i>(P) “Acompanhem a leitura (Inicia a leitura. Nesse momento passa o cursor sobre o livro digital para que as crianças observem as palavras lidas e acompanhem a leitura).”</i>	<i>(E1) “Eu ia derreter a sopa com carbono líquido.” (E2) “De legumes, a minha avó faz sopa de legumes.” (A3) “No dia que tava frio, eu comi sopa com legumes e macarrão.” (E4) “Eu gosto de sopa.”</i>	<i>(P) “Quem já comeu sopa de pedra como na história?” (P) “Eu também gosto de uma sopa quentinha.”</i>
--	------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora.

Neste evento, a professora alfabetizadora lê para/com as crianças. Tal ato contribui significativamente para que elas se familiarizem com a forma e o conteúdo enquanto leitoras iniciantes, pois, nesse exercício, a criança tem a possibilidade de observar como o leitor experiente lida com o texto. Nesse encaminhamento, a docente mobiliza estratégias de antecipação. Para tanto, chama a atenção dos estudantes dizendo: “*Na capa do livro nós temos o título, as imagens, o nome do autor, do ilustrador e o nome da editora. A primeira coisa que devemos fazer num livro é ler o título: Sopa de quê?!*”.

No enunciado, a professora, na condição de mediadora, ensina para as crianças uma importante ação quando o leitor se situa perante um texto: explorar os elementos da capa do livro. Com isso, demonstra que esquadrihar os elementos presentes na capa do livro desempenha um papel fundamental para começar a pensar na obra. Essa estratégia pode ser considerada como uma espécie de convite para a leitura, pois, ao entrar em contato com o objeto livro, é a primeira ação que o leitor faz, sendo uma parte essencial da experiência com a leitura. Conclui-se, nesse sentido, que Eva inicialmente “guia” os leitores, entendendo o texto como um mapa, o que nos remete às palavras de Kleiman (2016a) para quem o texto é uma “espécie de mapa textual” (Kleiman, 2016a, p. 89), que, ao ser interpretado, colabora para a compreensão.

A seguir, Eva anuncia: “*A primeira coisa que devemos fazer num livro é ler o título: Sopa de quê?*” (aponta para a capa chamando a atenção para as imagens reproduzidas na tela). Nesse fragmento, a professora/mediadora realiza a estratégia de antecipação: ativação de conhecimentos de mundo). Embora não tenha formulado perguntas sobre o título do texto, o fato de mostrar a capa do livro foi uma estratégia importante para que as crianças mobilizassem conhecimentos de mundo sobre a temática da história, narrando suas experiências com o tema sopa. Nesse sentido, a estratégia cumpriu o papel de preparar as crianças para a leitura.

Na sequência, vemos Eva mobilizar a estratégia de monitoramento: Faz destaque “*acompanhem a leitura*”. O fato de Eva passar o cursor sobre o livro durante a leitura da história possibilita às crianças participarem ativamente desse ato, pois ainda que não dominem o código, a ação de acompanhar concomitantemente a narrativa e a visualização do texto contribui para a elucidação de palavras, reforça a aprendizagem da leitura e a compreensão do conteúdo, já que “a criança pode participar de diversas formas da tarefa de

leitura (olhando as gravuras, relacionando-as com o que lê, formulando e respondendo perguntas, etc), assim constrói-se paulatinamente a ideia de que o escrito diz coisas e que pode ser divertido e agradável conhecê-las, isto é, saber ler" (Solé, 2012, p. 55).

Quando a professora/mediadora pergunta: "*Quem já comeu sopa de pedra como na história?*", vemos que as crianças/leitoras reagem à pergunta da regente mobilizando a estratégia de avaliação: estabelece conexões entre o texto e suas experiências "(E1) *Eu ia derreter a sopa com carbono líquido*" / (E 2) *De legumes, a minha avó faz sopa de legumes.*" (E 3) *No dia que tava frio, eu comi sopa com legumes e macarrão.*" / (E4) *Eu gosto de sopa.*". Ao fazer a pergunta, a regente inicia um movimento dialógico com a turma. As crianças se sentem provocadas à contrapalavra, pois têm o que dizer sobre o assunto. Conclui-se que a mobilização da estratégia de avaliação funciona, porque vemos o leitor participando e contribuindo com suas experiências sobre o tema. Nesse sentido, a troca entre os participantes é essencial para a produção de sentidos e, conseqüentemente, para a formação do leitor.

No entanto, é perceptível que a formação tem uma queda na atividade da ficha de leitura, momento em que a docente perde a conexão com as crianças: "*Agora nós vamos fazer a ficha de número dez (10) que está no livro*". Sobre as fichas de leitura, Lajolo (2018) e Giroto e Souza (2010) advertem que esse tipo de atividade pouco contribui para o engajamento do leitor. O roteiro preestabelecido de perguntas não contempla turnos de fala que convide as crianças a interagirem com seus pares, tampouco articula ideias expostas com experiências de outros textos e contextos. Logo, dificilmente favorece a compreensão do texto. No ato da leitura, o estudante iniciante precisa de um guia que aponte caminhos que lhe possibilite compreender o que está lendo, com que objetivo e para qual função. Do contrário, a função real do texto fica destituída de sentidos, pois não houve uma conversa efetiva que demonstre para a criança que "a leitura é uma prática social que remete a outros textos e outras leituras" (Kleiman, 2016a, p. 13).

É interessante destacarmos que os estudantes/leitores se mantêm na estratégia de avaliação - estabelecer conexão entre o texto e suas experiências. Na primeira oportunidade que a professora abre espaço para o diálogo, quando lê o enunciado: "*Escreva o nome do personagem principal. No livro fala o estranho*", instantaneamente, um aluno traz a experiência do que estava latente sobre a palavra "estranho", demonstrando que nesse momento lhe era estranho: a escola não ser mais no mesmo formato (presencial) e a pandemia. Isso se confirma no fragmento: (E3) *Eu tô com saudade da escola. Quem criou o Coronavírus?*, momento em que a interação é retomada: (E4) *Eu sei! Foram os chineses*"; (E5): *O Coronavírus é um vírus que veio dos morcegos e os chineses são esquisitos*". A

palavra volta para a professora que explica: *“Os chineses não são esquisitos, os hábitos culturais desse povo são diferentes dos nossos”*.

Logo, podemos concluir nesse evento que o atravessamento do diálogo entre os alunos a partir do gatilho da palavra “estranho” denota como a extrapolação para a vivência mais real, de modo que os estudantes extrapolam o texto, ressignificam o termo “estranho” por suas experiências de mundo, no caso, aquelas experiências advindas do contexto da pandemia da covid-19. O fato de a professora ler para as crianças contribui para que assistam a um modelo de leitor experiente e, a partir dessas experiências, construam as suas próprias formas de ler. Entretanto, é perceptível que a atividade com a ficha de leitura pouco contribui para o engajamento do leitor, uma vez que a interação entre leitor e texto se deu enquanto as estratégias eram mobilizadas, momento em que as crianças dialogam umas com as outras e constroem sentidos para compreender o assunto.

Em síntese, mostrar a capa do livro foi uma ação importante para que as crianças mobilizassem conhecimentos de mundo sobre a temática e narrassem suas experiências com o tema. Todavia, a ficha de leitura trata-se de uma estratégia de avaliação que pouco contribui com a formação de um leitor literário que pensa sobre o mundo a partir das palavras literárias. Defende-se, nesta dissertação, a leitura como uma atividade interativa e, nesse exercício, as estratégias metacognitivas de leitura contribuem para que as crianças compreendam como leitores se situam perante o texto. Nesse encaminhamento, as estratégias de antecipação cumpriram o papel de preparar as crianças para a leitura. Já as estratégias de monitoramento permitiram às crianças participar ativamente da atividade de leitura. As estratégias de avaliação possibilitaram aos leitores conectar a leitura a experiências pessoais. Assim sendo, conclui-se que, quando o estudante entra em contato com a literatura, além de ela enriquecer a vida das crianças por meio da exploração de novos mundos e ideias, pode ajudar a trazer à tona experiências e sentimentos latentes, permitindo que a criança se envolva de maneira mais profunda consigo mesma e com o mundo ao seu redor.

Evento 2: “A minha mãe”

Nesse evento a professora realiza a leitura do livro de histórias intitulado: “A minha mãe”.

Nota de campo 2:

Professora Eva: A história de hoje se chama: “A minha mãe”, quem escreveu e ilustrou foi o Anthony Browne. Acompanhem a leitura (reproduz o livro em tela e realiza a leitura do livro de histórias). Professora: Como escreve mãe?

Estudante 1: M- a

Estudante 2: M-a-n-h-e

Estudante 3: M-a-i

Estudante 4: M-ã-e

Professora: Mãe escreve assim: M-Ã-E (escreve a palavra na lousa e soletra para as crianças). A mãe de vocês se parece com a mãe da história, ela é tudo isso?

Turma: É (para responder as crianças abrem os microfones).

Eva: Estudante 1, leia para mim essa frase.

Estudante 1: Eu não consegui ler, porque está escrito com a letra cursiva.

Eva: Vou escrever com letra palito para você conseguir ler.

Estudante 1: A MI

Eva: n-h-a faz nha.

Estudante 1: Minha ma

Eva: Ai está escrito mãe, esse é o til.

Estudante 1: Ótima

Eva: Na frase está escrito: A minha mãe é ótima! Agora nós vamos fazer a ficha de leitura de número onze (11), do livro. A primeira coisa que vamos fazer é copiar o título da história: “A minha mãe”. (ao mesmo tempo que em lê o enunciado escreve a resposta na lousa para que as crianças possam registrar na ficha de leitura e espera terminarem o registro).

Eva: Depois está perguntando, quem escreveu? Foi o autor Anthony Browne. Quem ilustrou? Também foi o Anthony Browne (ao mesmo tempo que em lê o enunciado, escreve a resposta na lousa para que as crianças possam registrar na ficha de leitura e espera terminarem o registro). No número 1, desenhe a capa do livro. Vocês vão fazer o desenho igual a essa capa (aguarda alguns minutos para as crianças desenharem). No número 2, assinale o que você encontra na capa: tem o nome do autor? título? Editora? Imagem? ilustrador?

Estudante 2: O que é pra fazer no número 2?

Eva: Se tiver essas informações, vocês marcam o X. (aguarda alguns minutos para as

Continuação...

crianças realizarem a atividade).

Estudante 2: Tá

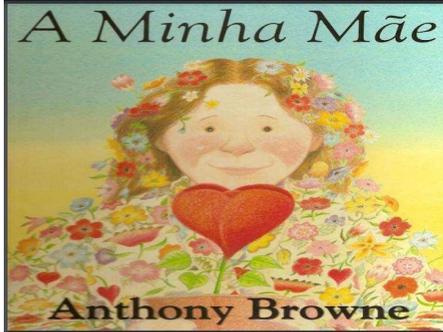
Eva: E o número 3, desenhe uma capa diferente para a história. Agora, é para fazer um desenho diferente dessa capa (aponta para a capa do livro e aguarda alguns minutos para as crianças realizarem a atividade). Terminaram?

Turma: Sim.

Eva: Quem terminou pode guardar o material porque está na hora do recreio, quem está acabando se quiser pode terminar depois.

(Diário de campo, 07/05/2021- 3ª aula)

Quadro 6 - Estratégias metacognitivas de leitura: antecipação, monitoramento e avaliação: nota de campo 02

<p>Figura 3 - Capa do livro “A minha mãe”</p>  <p>Fonte: Browne, 2008²⁰</p>		<p>A minha mãe</p> <p>A minha mãe adora-me! (E vai adorar-me sempre.)</p>				
ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS DE LEITURA	ANTECIPAÇÃO		MONITORAMENTO		AVALIAÇÃO	
	Do leitor	Do mediador	Do leitor	Do mediador	Do leitor	Do mediador
PROCEDIMENTOS DE LEITURA	Formulação de hipóteses; Mobilização de conhecimento de mundo; Mobilização de experiências	Elaboração de perguntas que visam à estimulação e formulação de hipóteses; Ativação	Manipulação do texto: (avança, retrocede, sublinha, comenta, recorre à ilustração).	Elaboração de perguntas literais (objetivas); Formulação de perguntas inferenciais; Faz destaques (chama a atenção para aspectos da ilustração); Oferece informações que	Estabelece conexões entre o texto e suas experiências pessoais; Manifestação de opiniões sobre os personagens e o enredo;	Elaboração de perguntas subjetivas (de avaliação); Retoma as hipóteses iniciais formuladas pelos leitores/ouvintes; Sumariza o texto

Continuação...

²⁰ Disponível em:

https://www.amazon.com.br/Minha-M%C3%A3e-Anthony-Browne/dp/9722119753/ref=sr_1_1?mk_pt_BR=%C3%85M%C3%85%C5%BD%C3%95%C3%91&crd=1A3678W3WT3RT&keywords=A+minha+m%C3%A3e+anthony+Browne&qid=1695651541&sprefix=a+minha+m%C3%A3e+anthony+browne%2Caps%2C222&sr=8-1

Acesso em: 26 ago. 2023.

	anteriores de leitura;	dos conhecimentos de mundo do leitor; Mobilização de outras leituras		favorecem inferências lexicais).	Sintetiza o enredo; Confirma ou refuta suas hipóteses iniciais	
	Não houve	(P) “ <i>A história de hoje se chama: “A minha mãe”, quem escreveu e ilustrou foi o Anthony Browne.</i> ”	Não houve	(P) “ <i>Acompanhem a leitura (reproduz o livro em tela e realiza a leitura do livro de histórias)</i> ”.	(T) “ <i>É</i> ”	(P) “ <i>A mãe de vocês se parece com a mãe da história, ela é tudo isso?</i> ”

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse evento, vemos a regente, no momento de antecipação da leitura, explorar a capa do livro lendo o nome do autor e do ilustrador. Com isso, demonstra, mais uma vez, para as crianças, que essa é uma ação importante que deve ser realizada sempre que se situa perante o objeto livro, pois é nessa ação que o leitor começa a dialogar com o texto que tem em mãos, cria expectativas sobre a leitura e pode inferir sobre o que irá encontrar na história. Em seguida, Eva reproduz o livro em tela e realiza a leitura do livro de histórias, mobilizando a estratégia de monitoramento: *“acompanhem a leitura”*. Reproduzir a história em tela é um exercício que possibilita aos estudantes treinar suas primeiras leituras, pois ainda que não estejam alfabetizados, podem observar como o leitor mais experiente manipula elementos utilizados no ato da leitura, como, por exemplo, o uso da entonação, das expressões, a pausa entre uma palavra e outra e a direção da leitura realizada da esquerda para a direita.

Ao término da leitura, a mediadora mobiliza a estratégia de avaliação *“formula perguntas subjetivas de avaliação”*, que pode ser comprovada nessa fala: *“A mãe de vocês se parece com a mãe da história, ela é tudo isso?”* Quando a professora mobiliza a estratégia de avaliação, ela ativa a memória das crianças sobre as experiências pessoais que elas têm com suas figuras maternas. Assim, de imediato, vemos que, para responder, as crianças abrem os microfones e a turma responde de forma unânime: *“É”*. Através dessa resposta, os leitores mobilizam a estratégia de avaliação: estabelece conexão entre o texto e suas experiências pessoais, pois ainda que a resposta tenha sido objetiva, as crianças demonstram que têm algo a dizer, uma opinião formada sobre suas experiências pessoais com a figura materna.

Vale destacar que a interação das crianças é instantânea quando a docente formula a pergunta, pois é nesse momento que se sentem implicadas à contrapalavra. Isso porque *“toda compreensão é preche de repostas e, nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante”* (Bakhtin, 2020, p. 271). Além do mais, as perguntas *“são o coração do ensino e aprendizado”* (Harvey; Goudvis, 2008, p. 45, apud. Giroto; Souza, 2010, p. 56), Assim sendo, as perguntas constituem-se um meio eficaz para estimular a curiosidade, promover o diálogo e incentivar as crianças a assumir um papel participativo em sua educação.

Outra situação que nos chama atenção nesse evento refere-se à indagação: *Como escreve mãe?* Percebemos que a regente preocupa-se em ensinar o código às crianças e alfabetizá-las, o que é legítimo e de fundamental importância, porque, na etapa de alfabetização, é esperado que os estudantes dominem o código e leiam, tendo em vista que, *“para ter acesso ao texto, é preciso ter acesso ao código”* (Solé, 2012, p. 51). Mas é importante lembrar que, *“ler não é decodificar, mas para ler é preciso saber decodificar”* (Solé, 2012, p.

52). As situações reais de leitura que demandam utilizá-la com frequência, tornam essa atividade complicada para o leitor que lê decodificando, pois, se não desenvolveu as capacidades necessárias para realizar a leitura com autonomia e compreensão, precisa constantemente de um leitor proficiente para acessar a mensagem, noutras palavras, não possui autonomia para explorar a linguagem escrita (Solé, 2012). Além do mais, como destacam Girotto e Souza (2010), ao privilegiar o domínio da técnica, não se criam oportunidades autênticas de leitura para as crianças interagirem com os textos. Daí a importância de haver um equilíbrio entre o ensino da decodificação e o ensino da leitura, pois compreender o que lê é tão importante quanto decodificar as palavras. Do contrário, a leitura, que é uma atividade discursiva, perde o sentido porque não há um diálogo efetivo que possibilite a compreensão.

A atividade de leitura proposta na aula mais uma vez gira em torno da ficha de leitura, conforme o extrato: *“Agora nós vamos fazer a ficha de leitura de número onze”*. Lajolo (2011) nos chama atenção para a frequência com que as atividades de ficha de leitura são sugeridas. A autora discorre sobre o tratamento dado ao texto literário nesse tipo de atividade, que distancia a função do texto narrativo e o limita a exercícios de perguntas e respostas. Essa atividade constitui-se em um desafio para o professor que precisa fazer com que as crianças leiam, mas também realizem atividades significativas a partir do que leram e das interações discursivas que realizaram. E realmente esse era o desafio de Eva, pois vale lembrar que nesse período enfrentávamos a pandemia, ela tinha uma classe para alfabetizar, um material didático a ser consumido e conteúdos a serem vencidos.

Conclui-se que, ainda que as estratégias de leitura tenham sido mobilizadas brevemente, contribuíram, para que as crianças pudessem através da observação aprender e estabelecer experiências sobre e com a leitura. No caso da estratégia de antecipação, as crianças puderam reforçar a importância de explorar os elementos que dão identidade à obra e compreender que a leitura de uma obra começa pela capa. Através da estratégia de monitoramento, as crianças puderam observar através da voz do outro, no caso, da professora, que no ato da leitura, o uso da expressão e da entonação correta podem ajudar a compreender o sentido do texto. Já a estratégia de avaliação possibilitou aos leitores ainda que de forma breve, estabelecerem diálogo entre o texto e suas experiências de vida com suas figuras maternas.

Evento 3: “Tudo começou assim”. Nesse evento a professora realiza a leitura do livro de histórias : “Tudo começou assim”

Nota de campo 3:

Professora Eva: Hoje nós temos uma história bem legal, que se chama “Como tudo começou”. Hoje, vocês vão me ajudar a fazer a leitura dela (Reproduz o livro em tela. Nesse momento passa o cursor sobre o livro digital para que as crianças leiam). Quando pegamos um livro, o que fazemos primeiro?

Estudante 1: Vê as imagens.

Estudante 2: Lê o nome da história.

Eva: o título. A história vai falar sobre o quê? Estudante 3, leia o título da história.

Estudante 3: tu-do co-me (lê silabando)

Eva: çou

Estudante 3: as- si (lê silabando)

Eva: Assim

Eva: O título da história é: “Tudo começou assim”. A autora se chama Stella M Romero. Quem fez as ilustrações foi Leandro Blasco. O que vocês veem na imagem?

Estudante 1: Natureza, homem, fruta, mulher.

Estudante 2: Adão e Eva

Estudante 3: Coelho, macaco, arara, leão, homem, mulher, laranja.

Eva: Na contracapa tem outras informações. Estudante 1, leia a primeira página.

Estudante 1: Tu-do tem um i- ní- cio. Tu-do tem um co- me- ço (lê silabando).

Eva: Prestem atenção nas imagens, vocês se lembram do número que vimos ontem na aula de Matemática? (refere-se ao número 10, pois havia trabalhado o conteúdo dezena) .Vamos contar o número de animais que aparecem nessa imagem.

Turma: Onze animais

Estudante 4: Eu contei 12, homem também é animal. É animal racional.

Eva: Existem duas teorias: uma diz que Deus criou tudo, se chama criacionismo. A outra diz que a vida surgiu de outra forma, se chama evolucionismo. Aqui na escola, nós seguimos a teoria do criacionismo.

Estudante 5: As plantas e as flores que a gente vê já foram pequenas um dia.

Estudante 6: Você esqueceu de uma coisa, eu não sei ler.

Continuação...

Eva: Eu vou te ajudando: E todos os animais também: grandes e pequenos, mansos e ferozes, foram pequenos um dia

Estudante 6: E todos os animais também: grandes e pequenos, mansos e ferozes, foram pequenos um dia

Eva: Estudante 4, continue a leitura.

Estudante 4: Veja isto: Se eu sou filho do meu pai, e o vovô é o pai do meu pai, quem criou o primeiro pai?

Eva: Depois a gente continua a leitura, pois está na hora do recreio.

(Diário de campo, 14/05/2021- 5ª aula)

Quadro 7- Estratégias metacognitivas de leitura: antecipação, monitoramento e avaliação: nota de campo 03

ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS DE LEITURA		ANTECIPAÇÃO		MONITORAMENTO		AVALIAÇÃO	
PROCEDIMENTOS DE LEITURA		Do leitor	Do mediador	Do leitor	Do mediador	Do leitor	Do mediador
		Formulação de hipóteses; Mobilização do conhecimento mundo; Mobilização de experiências anteriores de leitura;	Elaboração de perguntas que visam à estimulação e formulação de hipóteses; Ativação dos conhecimentos de mundo do leitor; Mobilização de outras leituras já realizadas.	Manipulação do texto: (avança, retrocede, sublinha, comenta, recorre à ilustração).	Elaboração de perguntas literais (objetivas); Formulação de perguntas inferenciais; Faz destaques (chama a atenção para aspectos da ilustração; Oferece informações que favorecem inferências lexicais).	Estabelece conexões entre o texto e suas experiências pessoais; Manifestação de opiniões sobre os personagens e enredo; Sintetiza o enredo; Confirma ou refuta suas hipóteses iniciais	Elaboração de perguntas subjetivas (de avaliação); Retoma as hipóteses iniciais formuladas pelos leitores/ouvintes; Sumariza o texto
		(E1) “Natureza,	(P) “A história	(Turma) “Onze	(P) “(Reproduz o livro em	Não houve	Não houve

Figura 4 - Capa do livro “Tudo começou assim”

Fonte: Romero,2016²¹**Tudo começou assim**

Nesse livro, a história da criação é narrada de maneira atrativa e interativa. Em cada página, o leitor é convidado a participar da ilustração da obra, pintando os desenhos com criatividade e bom gosto. Indicado para Leitor Iniciante, fase que é ponto de partida do processo de aquisição da leitura e da escrita. Nela, a relação com os livros é estabelecida por meio do uso dos sentidos e da afetividade. Em geral, mediada por um adulto, a leitura nesse período amplia o gosto pelas descobertas e potencializa a comunicação oral do leitor. Nossos livros para esse segmento mesclam o lúdico e o conhecimento, apresentam histórias com linguagem apropriada ao público-alvo, textos curtos e ilustrações que facilitam a compreensão do conteúdo. (CPB, s/d¹³)

Continuação...

²¹ Disponível em: <https://kids.cpb.com.br/produto/15487/tudo-começou-assim>. Acesso em: 10 ago. 2023.

	<p><i>homem, fruta e mulher”.</i></p> <p><i>(E2) “Adão e Eva”.</i></p> <p><i>(E3) “Coelho, macaco, arara, leão, homem, mulher e laranja</i></p>	<p><i>vai falar sobre o quê?”</i></p> <p><i>(P) “O que vocês veem na imagem?”</i></p>	<p><i>animais”</i></p> <p><i>(E1) “Eu contei doze homem também é animal. É animal racional.”</i></p>	<p><i>tela. Nesse momento passa o cursor sobre o livro digital para que as crianças leiam).”(P) “Vamos contar o número de animais que aparecem nessa imagem?”</i></p>		
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Para analisar esse evento, primeiramente, discute-se sobre a resenha do livro de histórias “Tudo começou assim”. Embora a resenha e a análise da obra em si não sejam objeto desta pesquisa, convém esclarecer que a prática de leitura com o texto literário é um dos objetos que interessa dissertar. Portanto, a leitura da resenha insere-se nessa prática. Assim sendo, em primeiro lugar, observa-se nessa resenha uma apresentação genérica da história. Em segundo lugar, o convite à fruição e à interação com a leitura é substituído por um convite para que as crianças participem da ilustração da obra realizando a pintura dos desenhos. Isso aponta para a ausência de elementos importantes de serem encontrados na resenha de um livro, dentre eles: o toque poético, o convite à imaginação e, principalmente, informar ao leitor sobre a história que irá encontrar no livro. Ou seja, a provocação que o autor faz para que o leitor ao interagir com as breves linhas que compõem a resenha tenha curiosidade e interesse de lê-lo. O que é de fundamental importância quando se trata de um objeto cultural que tem dentre uma de suas finalidades: formar leitores.

Em terceiro lugar, a imagem dos personagens possuem as mesmas características: a mesma cor de pele e tipo de cabelo, formato dos olhos e nariz. Isso demonstra que, nessa obra, a experiência estética com o objeto cultural livro é empobrecida, pois o tratamento dado aos elementos que deveriam potencializar a obra literária demarcam uma qualidade duvidosa. É importante destacar que a relevância desses elementos se dá, à medida em que a representatividade e a diversidade são elementos que fazem da leitura literária uma obra potente que enriquece, por meio da bibliodiversidade, a experiência do leitor.

Nesse sentido, é importante retomar concepções que versam sobre a relevância da qualidade da obra literária e sua forma para a sensibilização do ser humano, defendidas por Colomer (2007) e Bakhtin (2014). Para a autora, é necessário haver “o controle de um certo nível de qualidade de leituras” (Colomer, 2007, p. 127), sendo o controle de qualidade nas leituras fundamental para garantir às crianças acesso a materiais que sejam enriquecedores, relevantes e culturalmente sensíveis. Além disso, segundo o autor russo, na sensibilidade da “forma eu encontro a mim mesmo” (Bakhtin, 2014, p. 58). Isso porque, ao se envolver com uma obra de arte, um texto ou qualquer forma de expressão cultural, as pessoas podem encontrar elementos que ressoam com suas próprias experiências, pensamentos, ideias e emoções. Refletir sobre essas concepções e aplicá-las na escolha dos livros é possibilitar às crianças experiências potentes com as obras literárias, pois a qualidade textual das leituras impacta no desejo de interagir com temáticas que perpassam o universo e as vivências delas.

Vemos que nessa aula a professora convida as crianças a participar como leitoras, propondo, para tal, a realização de uma leitura compartilhada. Na pré-leitura, mobiliza a

estratégia de antecipação: elaboração de perguntas que visam à estimulação e formulação de hipóteses: “*O que vocês veem na imagem?*”. Na condição de mediadora, ao mobilizar essa estratégia, Eva inicia um movimento dialógico importante entre as crianças, que se sentem encorajadas a participar, analisar e nomear as imagens, como vemos através das respostas: (E1): “*Natureza, homem, fruta, mulher*”; (E 2): “*Adão e Eva*”; (E 3): “*Coelho, macaco, arara, leão, homem, mulher, laranja*”. Nesse momento, as crianças tornam-se ativas, as relações dialógicas são estabelecidas e tornam-se protagonistas, pois são provocadas a colocar em prática os conhecimentos que possuem.

Vemos, ainda, que as crianças 1, 2 e 3 interagem a partir da estratégia de monitoramento escolhida pela professora. A partir da estratégia de monitoramento: manipulação do texto, recorre à ilustração, para interagir com o texto, uma vez que, para dar uma resposta plausível ao que lhes é perguntado, nomeiam os elementos que conhecem. O estudante 2 infere, ainda, a partir da leitura das imagens, que o homem e a mulher, por estarem num ambiente cercado pela natureza e por animais, são Adão e Eva. Isso demonstra que o leitor mobilizou uma experiência anterior de leitura sobre tais personagens. Mobilizando ainda a estratégia de monitoramento, Eva reproduz o livro em tela e passa o cursor sobre o livro digital. Por meio dessa estratégia, a professora ensina para as crianças que já são capazes de ler para além das imagens, o texto verbal.

Também é possível perceber que a docente se preocupa em articular os conhecimentos por meio da interdisciplinaridade, como pode ser visto no fragmento: “*Prestem atenção nas imagens, vocês se lembram do número que vimos ontem na aula de Matemática? (refere-se ao número 10, pois havia trabalhado o conteúdo dezena)*”. A regente propõe: “*Vamos contar o número de animais que aparecem nessa imagem?*” A turma reage ao enunciado de Eva respondendo: (T) *Onze animais*. No entanto, o estudante 4 faz a seguinte observação (E4): “*Eu contei 12, homem também é animal. É animal racional*”. Isso demonstra que o estudante possui conhecimento sobre a evolução das espécies, pois compreende que o homem, embora seja classificado como animal, é racional, o que o difere dos demais, mas, para além disso, traz o conhecimento que importa para ele: o homem enquanto animal racional. Mais uma vez, vemos que a criança quando entra em contato com a literatura pode vivenciar uma série de experiências que vão além da simples leitura. Isso acontece porque, como bem nos lembra Bakhtin, “a literatura é um fenômeno complexo e por demais multifacetada” (Bakhtin, 2017, p. 13).

Conclui-se desse evento que o livro de histórias pré-selecionado pela instituição, pouco colaborou para que os estudantes tivessem uma experiência enriquecedora com a

linguagem literária, pois a leitura não viabilizou às crianças produzirem sentidos outros para o que foi lido. A professora, ao criar espaços dialógicos e convidar os estudantes a participar ativamente das práticas de leitura, contribui para que as crianças compreendam que a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto, como afirmam Bakhtin (2020), Solé (2012), Koch e Elias (2018) e Kleiman (2016a). Afinal de contas, “a finalidade última de todo ensino – e isso também ocorre no caso da leitura- é que os aprendizes deixem de sê-lo e dominem com autonomia os conteúdos que foram objeto de instrução” (Solé, 2012, p. 121). E, nesse encaminhamento, a leitura de textos literários pode impulsionar essa finalidade porque a literatura é uma manifestação rica e multifacetada da experiência humana.

Sobre as estratégias de antecipação vale destacar que, através delas, as crianças mobilizaram conhecimentos de mundo, como também experiências anteriores de leitura. Já a estratégia de monitoramento possibilitou às crianças lerem, além das imagens, o texto verbal. Se as estratégias de avaliação tivessem sido mobilizadas, provavelmente, potencializariam o diálogo e as reflexões entre as crianças e o texto, conforme vinha ocorrendo quando a mediadora mobilizou as demais estratégias nessa aula. Nota-se que, mesmo não havendo a mobilização das estratégias de avaliação nesse evento, vemos um quadro mais completo das estratégias de leitura em relação aos eventos anteriores, haja vista que as estratégias de antecipação e monitoramento ao serem mobilizadas provocaram a interação das crianças com o texto. Tal resultado pode ter decorrido pela ausência da ficha de leitura.

Evento 4: “Pipo e Fifi: prevenção sexual na infância”

Nesse evento a professora realiza a leitura do livro de histórias intitulado: “Pipo e Fifi: prevenção sexual na infância”

Nota de campo 4:

Professora: O nome da história de hoje é: Pipo e Fifi prevenção de violência sexual na infância, é da autora Caroline Arcari e ilustrações de Isabela Santos (reproduz o livro em tela e chama atenção para os elementos da capa). Na capa, temos todas as informações que precisamos, nome do autor, ilustrador, editora e o título da história. Quem usa calcinha?

Estudante 1: Menina.

Professora: Quem usa cueca?

Estudante 3: Eu.

Professora: Outro dia conversamos que dinheiro não dá em árvore, mas olha essa árvore cheia de calcinha...

Estudante 3: Tia, é só vender e juntar o dinheiro.

Estudante 4: Ai, na página que tava, olha! O esquilo tava de cueca.

Professora: (Inicia a leitura) No Pipo e na Fifi você pode confiar, um recado importante sobre o seu corpo eles vão dar. Que recado será esse? Olha só como é o estômago do monstrinho e como eles são quando estão peladinhos. Aprendemos que as meninas têm vaginas e os meninos pênis. Nosso segredo tem nome e precisamos saber disso.

Estudante 2: Meninos têm pênis.

Professora: Seu corpo é seu! Se você permitir a pessoa pode dar um beijo ou um abraço, mas, se você não permitir, não pode! Toque do sim: dançar, abraçar, cafuné na cabeça. Toque do não: Beijar ou abraçar a força sem você permitir, nem fazer você sentar no colo, seja quem for... pai, avô, tio...

Estudante 1: Mas se ela insistir.

Professora: Seja quem for, se você não quer, não é não!

Estudante 2: O que esse homem tá forçando a criança fazer?

Professora: Se alguém quiser levar vocês para um lugar escondido, isso não é legal. Vocês precisam contar para um responsável.

Estudante 2: Mas te perguntei o que esse homem tá forçando a criança fazer?

Professora: Ele pode estar pedindo um carinho nas partes íntimas e isso não é legal. Você precisa contar para a pessoa que você confia. Encostar nas suas partes íntimas não pode! Pênis, vagina e bumbum, não pode! Seja pai, irmão, tio, amigo, não! Por isso podem tomar banho sozinhos.

Estudante 2: Esse pai aí não é confiável. (se refere à imagem do homem com a mão no vestido da menina.

Professora: Pelo visto, não. Essa foi a história do Pipo e da Fifi, vocês gostaram deles?

Turma: Sim.

Professora: Agora nós vamos pegar o livro e fazer a ficha 22. A primeira coisa que vamos escrever é a data. E o título do livro, quem lembra?

Estudante 5: Pipo e Fifi

Professora: Quem escreveu a história? O nome da pessoa é com letra maiúscula. Caroline com C grandão. Quem fez os desenhos foi a Isabela Santos.

Estudante 2: Parece que escrevi em chinês (referindo à letra cursiva).

Professora: Mas a escrita em chinês são desenhos mesmo. Agora, vamos descrever dois sentimentos que aparecem na história, lembrando o que são sentimentos: alegria, tristeza, raiva.

Continuação...

Estudante 1: Alegria

Professora: E qual foi o outro sentimento da história, quando o homem estava perto da menina, como ela ficou?

Estudante 2: Com medo

Professora: Vocês vão desenhar o que apareceu na história.

(Diário de campo, 20/08/2021- 16^a aula)

Quadro 8 - Estratégias metacognitivas de leitura: antecipação, monitoramento e avaliação: nota de campo 04

<p>Figura 5 - Capa do livro “Pipo e Fifi: prevenção de violência sexual na infância”</p>  <p>Fonte: Arcari, 2023²²</p>		<p>Resenha: Pipo e Fifi, um premiado livro infantil, é uma ferramenta de proteção, que explica às crianças conceitos básicos sobre o corpo, sentimentos, convivência e trocas afetivas. De forma simples e descomplicada, ensina a diferenciar toques de amor de toques abusivos, apontando caminhos para o diálogo e proteção e ajuda.</p>				
ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS DE LEITURA	ANTECIPAÇÃO		MONITORAMENTO		AVALIAÇÃO	
	Do leitor	Do mediador	Do leitor	Do mediador	Do leitor	Do mediador
PROCEDIMENTOS DE LEITURA	<p>Formulação de hipóteses; Mobilização do conhecimento mundo; Mobilização de experiências anteriores de leitura;</p>	<p>Elaboração de perguntas que visam à estimulação e formulação de hipóteses; Ativação dos conhecimentos de mundo do leitor;</p>	<p>Manipulação do texto: (avança, retrocede, sublinha, comenta, recorre à ilustração).</p>	<p>Elaboração de perguntas literais (objetivas); Formulação de perguntas inferenciais; Faz destaques (chama a atenção para aspectos da ilustração);</p>	<p>Estabelece conexões entre o texto e suas experiências pessoais; Manifestação de opiniões sobre os personagens e o enredo; Sintetiza o enredo;</p>	<p>Elaboração de perguntas subjetivas (de avaliação); Retoma as hipóteses iniciais formuladas pelos leitores/ouvintes; Sumariza o texto</p>

²² Disponível em: https://www.amazon.com.br/Ensinado-Prote%C3%A7%C3%A3o-Contra-Viol%C3%Aancia-Inf%C3%A2ncia/dp/6599122329/ref=sr_1_2?crd=305MR24HG69CI&keywords=pipo+e+fifi+para+beb%C3%AAs+preven%C3%A7%C3%A3o+de+viol%C3%Aancia+sexual&qid=1695651006&sprefix=pipo+e+d%2Caps%2C226&sr=8-2. Acesso em: 10 ago. 2023.

Continuação...

		Mobilização de outras leituras já realizadas.		Oferece informações que favorecem inferências lexicais).	Confirma ou refuta suas hipóteses iniciais	
	<p>(E1) “Menina”</p> <p>(E2) “Eu”</p> <p>(E4) “meninos têm pênis.”</p>	<p>(P) “O nome da história de hoje é: Pipo e Fifi prevenção de violência sexual na infância, é da autora Caroline Arcari e ilustrações de Isabela Santos (Reproduz o livro em tela e chama atenção para os elementos da capa)”</p> <p>(P) “Quem usa calcinha?”</p> <p>(P) “Quem usa cueca?”</p>	<p>(E4) “aí, na página que tava, olha! O esquilo tava de cueca”</p> <p>(E2) “O que esse homem tá forçando a criança fazer?”</p>	<p>(P) “(Inicia a leitura)No Pipo e na Fifi você pode confiar, um recado importante sobre o seu corpo eles vão dar. Que recado será esse?”</p> <p>(P) “Olha essa árvore cheia de calcinha...”</p> <p>(P) “Olha só como é o estomago do monstrinho e como eles são quando estão peladinhos”.</p>	<p>(E3) “Tia, é só vender e juntar o dinheiro.”</p> <p>(E 2) “Esse pai aí não é confiável”.</p> <p>(T) “Sim.”</p>	<p>(P) “Essa foi a história do Pipo e da Fifi, vocês gostaram deles?”</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse evento, Eva inicia a aula exibindo um vídeo sobre prevenção do abuso sexual na infância e solicita às crianças que elas prestem atenção. Em seguida, revisa as atividades do projeto que já realizaram em torno da temática. Na pré-leitura do texto, chama atenção para os elementos da capa e se dirige às crianças na condição de mediadora mobilizando a estratégia de antecipação: elaboração de perguntas que visam à ativação de conhecimento de mundo do leitor: *Quem usa calcinha? Quem usa cueca?* Imediatamente, as crianças/leitores mobilizam a estratégia de antecipação: mobilização do conhecimento de mundo: (E1) *menina*; (E2) *eu*. A resposta das crianças indica que se apoiaram nos conhecimentos de mundo que possuem sobre os gêneros feminino e masculino para responder à professora.

Na sequência, a regente realiza a estratégia de monitoramento: faz destaque, chama atenção para aspectos da ilustração, através da seguinte fala: *Outro dia conversamos que dinheiro não dá em árvore, mas olha essa árvore cheia de calcinha*. Nota-se que, destacar as ilustrações foi uma importante estratégia para que as crianças ativassem conhecimentos prévios sobre compra e venda, conforme verifica-se na resposta a seguir: (E3) *Tia, é só vender e juntar o dinheiro*. Isso indica que, a criança se apoia em experiências pessoais que lhe permitem afirmar que, ao vender, juntará dinheiro.

Ainda por meio dessa estratégia, vemos que as crianças se sentem motivadas a ler as imagens, realizar perguntas, comentar e levantar hipóteses, conforme percebe-se nas falas a seguir: (E4) *ai, na página que tava, olha! O esquilo tava de cueca*; (E2) *O que esse homem tá forçando a criança fazer?* O fato de as crianças terem se apoiado nas ilustrações contribuiu para que pudessem inferir sobre o assunto, construir uma interpretação plausível e produzir sentidos sobre o que acontecia na cena, mas, para além disso, mantiveram-se envolvidos com a leitura.

Sobre a mobilização da estratégia de avaliação, a professora realiza a elaboração de pergunta subjetiva: *“Essa foi a história do Pipo e da Fifi, vocês gostaram deles?”*. Percebe-se que, ainda que a professora tenha realizado a pergunta de forma sucinta, contribuiu para que os estudantes manifestassem suas opiniões dizendo se gostaram ou não da história. A turma por sua vez, responde de forma unânime: (T) *Sim*. Percebe-se ainda um estudante mobilizando a estratégia de avaliação para manifestar sua opinião sobre um personagem, conforme verifica-se no fragmento a seguir: (E2) *Esse pai aí não é confiável*.

Vemos nesse evento que o fato de a professora mobilizar diferentes estratégias contribuiu para que as crianças se mantivessem conectadas ao texto, engajadas e interagindo com seus pares. Nessa perspectiva, vale destacar os estudos de Cosson (2011) sobre os modos de ler na escola, os quais reverberam na formação do leitor, já que, para ele, “ler enquanto

diálogo é sempre uma conversa com a experiência dos outros” (Cosson, 2011, p. 4). Na perspectiva do autor, cada leitor traz sua própria bagagem de experiências para a conversa, o que torna a interpretação de um texto uma experiência pessoal e única. Portanto, a leitura não é apenas um ato passivo, mas uma atividade interativa que nos permite participar de uma conversa intelectual e emocional. Por meio dessa experiência enriquecedora, entramos em contato com diferentes pontos de vista, culturas e histórias, pois estamos constantemente nos relacionando com pensamentos e emoções de outras pessoas, que pode nos levar a novas compreensões.

Ao analisar os eventos das aulas na turma Teatro, podemos concluir que, naquele contexto, a concepção de linguagem é claramente a de língua como um sistema de códigos, o que implica aquilo que se espera do professor, no caso, levar os estudantes ao aprendizado desse código. Mas também reverbera no modo como a leitura entrava no universo dessas crianças, como, por exemplo, a dimensão estética, que na maioria dos textos estava ausente. Outro elemento que nos chama atenção é a construção da textualidade, que se apresenta comprometida o tempo todo em dar um ensinamento moral e, conseqüentemente, a perspectiva da regente em relação aos textos é utilizá-los para a alfabetização. Desse modo, o texto literário estava ausente enquanto construção aberta a significados.

Em relação às práticas de leitura, vemos que as crianças participam quando as estratégias de leitura são propostas, pois é o momento em que as relações entre docente/discente assumem a forma dialógica e, conseqüentemente, a formação do leitor é impulsionada. As estratégias de leitura, por sua vez, são o elo que possibilita às crianças refletir e ampliar a produção de outros sentidos para os textos que lhe foram apresentados, pois é o momento em que se mantêm engajadas e assumem o protagonismo. Nesse sentido, vale refletir sobre a qualidade das estratégias de leitura que foram mobilizadas. Como visto, as estratégias de leitura, quando mobilizadas com o intuito de preencher as fichas de leitura, por serem realizadas de forma objetiva, pouco contribuíram para a interação das crianças com o texto literário. Já as estratégias quando mobilizadas por meio da prática de leitura, convidavam as crianças tornarem-se leitoras, a interagir com suas experiências, realizar perguntas, levantar hipóteses e inferir, ou seja, abriam-se à produção de outros sentidos.

5.3 NA TELA, A ESCOLA PÚBLICA

Em um contexto público federal, temos uma instituição que se confessa pública, laica, que almeja oferecer uma educação mais aberta em termos religiosos e culturais, cujas decisões são tomadas de forma colegiada, conforme consta na apresentação de sua proposta educacional. Após o aceite da minha carta de apresentação pela gestão escolar, o contato com a coordenadora pedagógica e autorização das docentes Ruth e Sylvia, obtive a permissão para participar das aulas, a partir do dia 26 de abril de 2021, sendo inserida como um dos membros da plataforma *Moodle*. Assim, pude realizar a pesquisa nas duas turmas de 1º ano: Poesia e Prosa, nas quais acompanhei um total de 59 aulas. Ciente de que o contexto público é o mesmo, mas as turmas são constituídas por sujeitos singulares, discorro, a seguir, sobre as singularidades de cada turma, trazendo, primeiramente, a turma Poesia e, em seguida, a turma Prosa.

5.3.1 Turma Poesia

Durante o período em que participei da turma Poesia, pude acompanhar 30 aulas regidas pela professora Ruth. Ao longo desses encontros, foi possível observar que essas aconteciam de forma dinâmica e bem interativa. Antes de iniciar a aula, Ruth convidava as crianças a ler. A professora postava na tela um quadro de combinados²³ com o qual orientava sobre como deveriam se comportar na classe virtual em dois momentos: antes e durante as aulas. No primeiro, as orientações diziam respeito àquilo que os discentes deveriam ou poderiam fazer antes do início da aula: i) ligar a câmera; ii) ligar o microfone; iii) conversar com os amigos; iv) fazer xixi e beber água. Já as orientações para o segundo momento versavam sobre como os estudantes deveriam fazer uso e manusear as ferramentas tecnológicas durante as aulas: i) desligar a câmera; ii) desligar o microfone; iii) levantar a mão no chat para falar.

O objetivo dessas orientações era que as crianças compreendessem o uso de ferramentas virtuais, contribuindo, assim, para a interação entre a regente, os estudantes e os conteúdos, de modo que todos pudessem participar e as interferências fossem mínimas, para não comprometer as interações e as explicações dos conteúdos. Isso porque o planejamento das aulas contemplava turnos de fala, para que todas as 22 crianças pudessem interagir com as

²³ O quadro pode ser visto no Anexo desta dissertação.

atividades propostas ao longo dos 40 minutos. É importante dizer que a plataforma utilizada pela instituição sofreu instabilidades algumas vezes. Por isso, como medida de precaução para não sobrecarregar a plataforma, Ruth solicitava para os estudantes mantivessem fechados microfone e câmera e só os abrissem quando solicitados. Em contrapartida, a interação no chat era livre.

Assim, o fluxo de interações da turma, inclusive a minha, ocorria tanto na tela, quando convidados a abrir câmeras e microfones, quanto no espaço de interlocuções denominado chat. Nele, as crianças se aventuravam a tecer as primeiras escritas e os famosos pictogramas (emojis) e também liam as palavras que emolduravam o chat. Para que essa dinâmica acontecesse, a docente projetava a atividade em tela e convidava grupos de crianças para participar e interagir com os conteúdos, mas respeitando as individualidades de cada um. Para tanto, criava e oportunizava igualmente turnos de fala. Nesse momento, a professora apresentava às crianças a atividade do caderno quinzenal que iriam realizar, lia o enunciado, explicava e solicitava ao primeiro grupo para que abrisse a câmera e o microfone para participar, enquanto os demais também interagiam no chat. Assim, era possível que a regente dialogasse e interagisse ao mesmo tempo com a classe.

Dito isso, vale lembrar que o nosso intuito é compreender se e como estratégias de leitura são mobilizadas no decorrer da aula, a seguir, apresentamos eventos que envolvem práticas realizadas com os livros de literatura, com base nos quais preenchemos o quadro apresentado na página 69 desta dissertação.

Evento 5: “Palavras muitas palavras...”

Nesse evento a professora realiza a leitura da obra literária intitulada: “Palavras, muitas palavras...”.

Nota de campo 5:

Professora: Na aula passada, nós lemos uma quadrinha. Agora, vamos ler ela novamente (a professora reproduz a quadrinha em tela, passa o laser sobre o texto e realiza a leitura²⁴ de eco junto com as crianças), sentada numa cadeirinha.

Turma: Sentada numa cadeirinha.

Professora: Seu lindo nome escrevi.

Continuação...

²⁴ Leitura de eco consiste na professora, enquanto leitora mais experiente, realizar a leitura de um verso e, em seguida, as crianças retornarem o eco.

Turma: Seu lindo nome escrevi.

Professora: Lembrando letra por letra.

Turma: Lembrando letra por letra.

Professora: Suspirando adormeci.

Turma: Suspirando adormeci.

Professora: Vocês perceberam que têm palavras na quadrinha com o mesmo som? Olha! Escrevi, rima com adormeci. Lembrando, rima com suspirando.

Turma: Sim.

Professora: Agora, vocês vão escutar uma história que se chama “Palavras, muitas palavras...”, a autora se chama Ruth Rocha e a editora é a “Quinteto editorial” (reproduz a história em tela, explora os elementos da capa e realiza a leitura). Quem gostou da história vai colocar um emoji lá no chat (todos os discentes interagem no chat digitando os pictogramas de emoji com carinho feliz).

Professora: Vocês prestaram atenção no nome da autora da história? Vocês conhecem alguém que o nome começa igual à letra do nome da autora?

Estudante 1: O seu, tia Ruth.

Professora: Muito bem!

Estudante 2: O trava-língua do dever de casa era da letra R.

Professora: Parabéns! Isso mesmo, o trava-língua era da letra R.

(Diário de campo, 29/04/2021- 2ª aula)

Quadro 9 - Estratégias metacognitivas de leitura: antecipação, monitoramento e avaliação: nota de campo 05

ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS DE LEITURA		ANTECIPAÇÃO		MONITORAMENTO		AVALIAÇÃO	
	Do leitor	Do mediador	Do leitor	Do mediador	Do leitor	Do mediador	
PROCEDIMENTOS DE LEITURA	Formulação de hipóteses; Mobilização do conhecimento de mundo; Mobilização de experiências anteriores de leitura	Elaboração de perguntas que visam à estimulação e formulação de hipóteses; Ativação dos conhecimentos de mundo do leitor; Mobilização de outras leituras já realizadas.	Manipulação do texto: (avança, retrocede, sublinha, comenta, recorre à ilustração).	Elaboração de perguntas literais (objetivas); Formulação de perguntas inferenciais; Faz destaques (chama a atenção para aspectos da ilustração; Oferece informações que favorecem inferências lexicais).	Estabelece conexões entre o texto e suas experiências pessoais; Manifestação de opiniões sobre os personagens e o enredo; Sintetiza o enredo;	Elaboração de perguntas subjetivas (de avaliação); Retoma as hipóteses iniciais formuladas pelos leitores/ouvintes; Sumariza o texto	

Continuação...

²⁵ Disponível em:

https://www.amazon.com.br/Palavras-Muitas-Ruth-Rocha/dp/8516085619/ref=sr_1_1?__mk_pt_BR=%C3%85M%C3%85%C5%BD%C3%95%C3%91&crd=3NXCBFJN7RPMP&dib=eyJ2IjojMSJ9.TPo_VGpEOt0ITFZSOUST4PY0pxasXBu6MGO3gtm8dLK6anh_oPjliD54isS056w61F6bpo0g2eoygd2yxCG7pM_qnwjYH_8EB_OXfYkubDRBzsMkdAq8E4yyXK_fboATofm3endMKzzpum8NG033qQ_eTHuE2SYUCKCE1mj8Xur4vjCJXZ7BzyRIM0rB0LLbg&dib_tag=se&keywords=Palavras%2C+muitas+palavras&qid=1705190282&sprefix=palavras+muitas+palavras%2Caps%2C201&sr=8-1. Acesso em: 4 set. 2023.

					Confirma ou refuta suas hipóteses iniciais	
	<p>(E 1) “O seu, tia Ruth”.</p> <p>(E2) “O trava-língua do dever de casa, era da letra R.”</p>	<p>(P) “Na aula passada, nós lemos uma quadrinha. Agora, vamos ler ela novamente.”</p>	<p>Não houve</p>	<p>(P) “reproduz a quadrinha em tela, passa o laser sobre o texto e realiza a leitura eco junto com as crianças).”</p> <p>(P) “Agora, vocês vão escutar uma história que se chama “Palavras, muitas palavras..., a autora se chama Ruth Rocha e a editora é a “Quinteto editorial” (reproduz a história em tela, explora os elementos da capa e realiza a leitura)”.</p>	<p>Não houve</p>	<p>(P) “Vocês prestaram atenção no nome da autora da história? Vocês conhecem alguém que o nome começa igual a letra do nome da autora?”</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

No evento em tela, vemos a professora Ruth realizar três práticas de leitura em momentos distintos. No primeiro momento, realiza um trabalho com o alfabeto. No segundo momento, uma prática de leitura com o gênero textual quadrinha, para a qual realiza a estratégia de antecipação mobilização de leituras já realizadas, ao anunciar: *“Na aula passada, nós lemos uma quadrinha. Agora, vamos ler ela novamente.”* Com isso, a regente prepara as crianças para a prática de leitura. Em seguida, reproduz a quadrinha em tela, passa o laser sobre o texto e realiza a leitura de eco junto com as crianças manipulando o texto, o que caracteriza uma estratégia de monitoramento. Essa estratégia, além de promover a confiança nas crianças para que leiam, ajuda a melhorar o ritmo e a fluência da leitura. Assim, a professora convida as crianças a participar ativamente da atividade de leitura, mantendo-as engajadas. Ao término da prática, a docente chama a atenção das crianças para os sons que se repetiam nas palavras: *“Vocês perceberam que têm palavras na quadrinha com o mesmo som? Olha! Escrevi, rima com adormeci”*. Num terceiro momento da aula, realiza uma prática de leitura com o livro de literatura, apresenta o livro e explora a capa, lê o nome da história, da autora, da editora e realiza a leitura da história. Nesse evento, vemos a professora mobilizando estratégias de antecipação e se constituindo um exemplo para as crianças de como isso pode ser feito. Entretanto, não há uma solicitação pela docente para que as crianças formulem hipóteses, por exemplo, com base na capa do livro. Ao término, solicita às crianças para se manifestarem, no chat, por meio dos pictogramas, se gostaram ou não da história.

Na sequência, vemos a professora perguntar às crianças: *“Vocês prestaram atenção no nome da autora da história? Vocês conhecem alguém que o nome começa igual à letra do nome da autora?”*. A pergunta da professora faz com que os alunos mobilizem o conhecimento de mundo e também façam conexões entre os textos, como pode ser visto no excerto : (E1): *“O seu, tia Ruth”*; (E2): *“O trava-língua do dever de casa era da letra R”*. As respostas das crianças indicam que o discente 1, ao relacionar a letra inicial do nome da autora ao nome da professora, realiza a estratégia de antecipação: mobilização do conhecimento de mundo. Já o segundo estudante, embora não tenha relacionado nomes, também realiza uma estratégia, pois se apoia no texto da aula anterior, no caso o trava-língua da letra R, para responder à pergunta da professora. Nesse caso, a criança mobilizou a estratégia de antecipação: mobilização de experiências anteriores de leitura. Já a professora mobiliza a estratégia elaboração de perguntas subjetivas de avaliação.

Outra questão importante de se destacar, nesse evento, refere-se à diversidade textual presente na aula. O fato de a professora apresentar diferentes textos na mesma aula colabora

para que as crianças, ao interagirem com eles, compreendam melhor os conteúdos que lhes são apresentados, pois, “quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão” (Kleiman, 2016b, p. 23). Isso significa que quanto maior a exposição do aluno a diferentes textos e formas de escrita, maior será sua compreensão e facilidade de leitura. Inclui-se ao conhecimento textual, a compreensão, por parte do leitor, de como os textos são organizados, suas características e a linguagem utilizada nos diferentes contextos.

Com base nesse evento, conclui-se que as estratégias de antecipação foram importantes para que as crianças ativassem conhecimentos prévios de outros textos e até mesmo algumas vivências pessoais, promovendo e ampliando a compreensão. Já a estratégia de monitoramento possibilitou às crianças exercitar a leitura observando e praticando junto com um leitor experiente. E, com a estratégia de avaliação, elas mobilizaram conhecimento de mundo e experiências anteriores de leitura.

Evento 6: “O polvocê”

Nesse evento a professora realiza a leitura da obra literária intitulada: “O polvocê”.

Nota de campo 6:

Professora: Agora, eu vou ler pra vocês uma historinha muito legal, que se chama Polvocê. O autor desse livro é Martin Mckenna, a editora é Saber e ler, foi traduzido por Janice Florido (a professora reproduz a história em tela e realiza a leitura com entonação). Vocês viram que o Jarvis e o Lucas ficaram muito tristes? Como vocês acham que o Jarvis se sentiu?

Estudante 1: Tia, eu acho que ele ficou muito triste.

Estudante 2: Porque ele não queria ser cachorro, aí ele ficou triste.

Estudante 3: Ele ficou bravo!

Estudante 4: O Jarvis, ele ficou com raiva e chorou.

Estudante 5: O Jarvis não quis ser mais amigo do Lucas.

Estudante 6: O Jarvis foi na família dele.

Estudante 7: O Jarvis não podia fazer as coisas de cachorro, ele era polvo, ué!

Estudante 8: Eu acho que o Jarvis ficou de mal com o Lucas e nunca mais voltou.

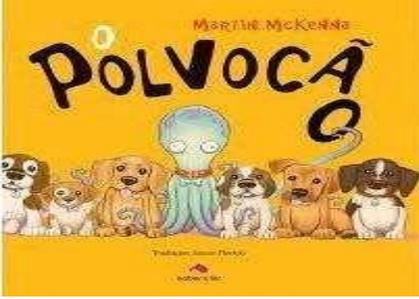
Professora: Sim, o Jarvis ficou triste, ele era um polvo e o Lucas queria que ele agisse como

Continuação...

um cachorro.

(Diário de campo, 08/06/2021- 7ª aula)

Quadro 10 - Estratégias metacognitivas de leitura: antecipação, monitoramento e avaliação: nota de campo 06

<p>Figura 7 - Capa do livro “O polvoção”</p>  <p>Fonte: Mckenna(2013).²⁶</p>		<p style="text-align: center;">O POLVOCÃO</p> <p>Resenha: Um livro muito engraçado sobre Lucas e seu polvo de estimação, Jarvis. Lucas está determinado a treinar seu novo filhote. Deita. Senta. Morto. Era muito simples. Nada poderia dar errado. Mas deu! Por uma simples razão: o cachorro do Lucas é um POLVO. Brilhante, inteligente, mas... um polvo!</p>				
ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS DE LEITURA	ANTECIPAÇÃO		MONITORAMENTO		AVALIAÇÃO	
	Do leitor	Do mediador	Do leitor	Do mediador	Do leitor	Do mediador
PROCEDIMENTOS DE LEITURA	<p>Formulação de hipóteses; Mobilização do conhecimento de mundo; Mobilização de experiências anteriores de leitura</p>	<p>Elaboração de perguntas que visam à estimulação e formulação de hipóteses; Ativação dos conhecimentos de mundo do leitor; Mobilização de outras leituras já realizadas.</p>	<p>Manipulação do texto: (avança, retrocede, sublinha, comenta, recorre à ilustração).</p>	<p>Elaboração de perguntas literais (objetivas); Formulação de perguntas inferenciais Faz destaques (chama a atenção para aspectos da ilustração; Oferece informações que favorecem inferências lexicais).</p>	<p>Estabelece conexões entre o texto e suas experiências pessoais; Manifestação de opiniões sobre os personagens e o enredo; Sintetiza o enredo; Confirma ou refuta suas hipóteses iniciais</p>	<p>Elaboração de perguntas subjetivas (de avaliação); Retoma as hipóteses iniciais formuladas pelos leitores/ouvintes; Sumariza o texto</p>

Continuação...

²⁶ Disponível em:

https://www.amazon.com.br/s?k=o+polvocoao&__mk_pt_BR=%C3%85M%C3%85%C5%BD%C3%95%C3%91&crd=1K5FFAAYJGNAM&sprex=o+polvocoao%2Caps%2C291&ref=nb_sb_noss_1 Acesso em: 4 set. 2023.

	Não houve	Não houve	Não houve	<p><i>(P) “Agora, eu vou ler pra vocês uma historinha muito legal, que se chama Polvão. O autor desse livro é Martin Mckenna, a editora Saber e ler, foi traduzido por Janice Florido (a professora reproduz a história em tela e realiza a leitura com entonação)”</i></p>	<p><i>(E1) “Tia, eu acho que ele ficou muito triste.”</i></p> <p><i>(E2) “Porque ele não queria ser cachorro, aí ele ficou triste.”</i></p> <p><i>(E3) “Ele ficou bravo!”</i></p> <p><i>(E4) “O Jarvis, ele ficou com raiva e chorou.”</i></p> <p><i>(E5) “O Jarvis não quis ser mais amigo do Lucas.”</i></p> <p><i>(E6) “O Jarvis foi na família dele.”</i></p> <p><i>(E7) “O Jarvis não podia fazer as coisas de cahorro, ele era polvo, ue!”</i></p> <p><i>(E8) “Eu acho que o Jarvis ficou de mal com o Lucas e Nunca mais voltou.”</i></p>	<p><i>(P) “Como vocês acham que o Jarvis se sentiu? Ele não era um cachorro e o Lucas queria que ele fosse um.</i></p> <p><i>(P) Sim, o Jarvis ficou triste, ele era um polvo e o Lucas queria que ele agisse como um cachorro.</i></p>
--	-----------	-----------	-----------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse evento, Ruth inicia a aula reproduzindo a história em tela, explora aspectos da capa do livro, o que se configura como uma estratégia de monitoramento. Ao término da leitura, vemos a professora perguntar às crianças sobre a avaliação que fizeram da leitura feita por ela a partir da elaboração da pergunta subjetiva de avaliação: “*Como vocês acham que o Jarvis se sentiu?*”. Essa estratégia estimula as crianças e as mantém engajadas na leitura, já que colabora para o desenvolvimento do pensamento.

Para Vygotsky, “o crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem” (Vygotsky, 2008, p. 63). O soviético enfatiza que a criança aprende e desenvolve habilidades cognitivas através da interação e do uso da linguagem. Isso porque o crescimento intelectual dela está intimamente ligado ao uso da linguagem, que corrobora para a construção do conhecimento. Desse modo, a conversa sobre os personagens da história desempenha um papel importante no desenvolvimento intelectual das crianças e, conseqüentemente, nas linguagens oral e escrita, posto que as crianças têm a possibilidade de exercitar a empatia com os personagens da história, colocando-se no lugar deles.

A mobilização das estratégias de avaliação foi fundamental para que as crianças pudessem se expressar relatando suas impressões sobre o texto, opinando sobre as atitudes das personagens e participando do diálogo, pois se sentiram motivadas a interagir, conforme se constata nos fragmentos: (E 7) “*O Jarvis não podia fazer as coisas de cachorro, ele era polvo, ué!*”; (E 8) “*Eu acho que o Jarvis ficou de mal com o Lucas e nunca mais voltou.*” Desse modo, as crianças mobilizaram a estratégia de avaliação: manifesta opiniões sobre os personagens e o enredo.

Ruth considera as hipóteses levantadas pelas crianças demonstrando que suas respostas importam, valorizando suas opiniões, através da estratégia de avaliação: retoma as hipóteses iniciais formuladas pelos leitores/ ouvintes, como pode ser notado na sua fala: “*Sim, o Jarvis ficou triste, ele era um polvo e o Lucas queria que ele agisse como um cachorro*”.

Vemos nesse fragmento que a professora se preocupa em estabelecer o diálogo na relação entre texto e leitor, pois, como nos lembra Bakhtin (2020), se não há palavra, não há diálogo. Nesse sentido, a conversa sobre o texto contribui para que a criança tenha a possibilidade de participar de forma ativa, posicionando-se, argumentando, perguntando e ouvindo diferentes pontos de vista sobre o texto.

Conclui-se desse evento que as estratégias de leitura desempenham um papel relevante para o crescimento intelectual das crianças, por favorecerem o diálogo no grupo. A professora, na condição de mediadora, é aquela que articula os conhecimentos e propõe

situações e atividades enriquecedoras com a leitura, as quais convidam a criança a participar ativamente.

A ausência das estratégias de antecipação não afetou o engajamento das crianças na atividade de leitura, mas, se elas tivessem acontecido, possivelmente, ampliariam a disposição dos discentes, a exemplo do ocorrido com as estratégias de avaliação. As estratégias de monitoramento possibilitaram às crianças se conectar aos personagens e construir opiniões sobre esses por meio da leitura com entonação realizada pela professora. Já as estratégias de avaliação foram cruciais para manter as crianças engajadas e impulsionar a produção de sentidos para o texto.

Evento 7: “As obras literárias da biblioteca”

Nesse evento a professora faz uma visita virtual à biblioteca e conversa com os alunos sobre as obras literárias lidas por eles ao longo da quinzena.

Nota de campo 7:

Professora Ruth: Vamos dar uma olhada na biblioteca. Vocês vão me contar quais desses livros indicariam para algum amigo, por que gostaram, qual personagem acharam mais legal...

Estudante 1: “A turma da Mônica 3”.

Professora: O que vocêalaria para o seu amigo querer ler?

Estudante 1: É divertido! Tem a Mônica, o Cebolinha e a Magali.

Professora: Como o Cebolinha fala, errado ou elado?

Estudante 1: Ele fala embolado.

[...]

Estudante 2: “Léo e a baleia”.

Professora: Por que você gostou dessa história?

Estudante 2: Eu leio todo dia, porque ela me ajuda a ter atenção para aprender a ler e a escrever.

Professora: Do que fala essa história?

Estudante 2: Sobre amizade.

[...]

Professora: Vocês estão falando o resumo da história. No resumo do livro “A casa feia” fala sobre um gato que construiu uma casa, mas todos seus amigos falavam que a casa era feia por

Continuação...

faltar algo... O que será que acontece no final?

[...]

Professora: Quem leu está sabendo contar e recontar, fazer um resumo. Quando a gente lê um livro, precisa pensar o que o livro quer dizer, sobre os autores, os personagens, pesquisar. A estudante 6 não para de mostrar um livro aí na tela dela, pode contar do seu jeitinho.

Estudante 6: O burrinho de brinquedo. O menino tava brincando com a boia de burrinho dele. O burrinho animal tava viajando pelo mundo. Isso (aponta para a imagem) é uma imagem da casa do burrinho. Aqui (aponta para o nome dos autores), tem quem fez a história e aqui é uma imagem

(aponta para a capa).

Professora: O que você entendeu da história?

Estudante 6: Era um burrinho com o seu amigo e o mundo.

Professora: Isso! Era um burrinho que viajou com o seu amigo pelo mundo.

(Diário de campo, 31/08/2021- 22ª aula)

Quadro 11 - Estratégias metacognitivas de leitura: antecipação, monitoramento e avaliação: nota de campo 07

<p>Figura 8 - “²⁷Capa das obras da biblioteca”</p>  <p>BIBLIOTECA Fonte: Plataforma <i>Moodle</i> utilizada no período emergencial de ensino a distância da escola pública, 2021</p>		<p>As obras literárias da biblioteca</p> <p>Neste dia a professora faz uma visita virtual à biblioteca e conversa com os alunos sobre as obras literárias lidas por eles ao longo da quinzena.</p>				
ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS DE LEITURA	ANTECIPAÇÃO		MONITORAMENTO		AVALIAÇÃO	
	Do leitor	Do mediador	Do leitor	Do mediador	Do leitor	Do mediador
PROCEDIMENTOS DE LEITURA	<p>Formulação de hipóteses; Mobilização do conhecimento mundo; Mobilização de experiências anteriores de leitura;</p>	<p>Elaboração Ativação dos conhecimentos de mundo do leitor; Mobilização de outras leituras já realizadas.</p>	<p>Manipulação do texto: (avança, retrocede, sublinha, comenta, recorre à ilustração).</p>	<p>Elaboração de perguntas literais (objetivas); Formulação de perguntas inferenciais; Faz destaques (chama a atenção para aspectos da ilustração); Oferece informações que favorecem inferências lexicais).</p>	<p>Estabelece conexões entre o texto e suas experiências pessoais; Manifestação de opiniões sobre os personagens e o enredo; Sintetiza o enredo; Confirma ou refuta suas hipóteses iniciais</p>	<p>Elaboração de perguntas subjetivas (de avaliação); Retoma as hipóteses iniciais formuladas pelos leitores/ouvintes; Sumariza o texto</p>

Continuação...

²⁷ Fonte: Plataforma *Moodle* utilizada no período emergencial de ensino a distância da escola pública, 2021.

	Não houve	Não houve	Não houve	<p><i>(P) “Do que fala essa história?”</i></p> <p><i>(P) “O que você entendeu da história?”</i></p>	<p><i>(E2) “Sobre amizade.”</i></p> <p><i>(E1) “É divertido! Tem a Mônica, o Cebolinha e a Magali.</i></p> <p><i>(E2) “Eu leio todo dia, porque ela me ajuda a ter atenção para aprender a ler e a escrever”.</i></p> <p><i>(E6) “Era um burrinho com o seu amigo e o mundo.”</i></p>	<p><i>(P) “O que você falaria para o seu amigo querer ler?”</i></p> <p><i>(P) “Por que você gostou dessa história?”</i></p> <p><i>(P) “Isso! Era um burrinho que viajou com o seu amigo pelo mundo.”</i></p>
--	-----------	-----------	-----------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora.

Observa-se que Ruth, nesse evento, contribui para a formação leitora das crianças quando as convida a navegar pela biblioteca, sensibilizando-as a interagir com os livros, compartilhar impressões e indicar as leituras dos textos dos quais gostaram. Esse movimento é de fundamental importância na formação do leitor, pois o contato com as obras literárias e a discussão sobre elas fomentam o hábito e o gosto pela leitura.

Ao longo da aula, a professora convida a turma a mobilizar estratégias de monitoramento por meio da formulação de perguntas literais (objetivas): “*Do que fala essa história?*”. Para responder, a leitora sintetiza o enredo: (E2) “*Sobre amizade*”. O fato de a mediadora mobilizar essa pergunta foi fundamental para que a leitora recuperasse a palavra que melhor apresenta a ideia principal da história. Outro fragmento que ganha destaque nesse evento se refere à resposta: “*Eu leio todo dia, porque ela me ajuda a ter atenção para aprender a ler e a escrever*”. A estudante compreende que é por meio da leitura que ela aprenderá a ler melhor. Nesse sentido, a literatura é a chave que lhe possibilita apropriar-se da linguagem escrita, sendo a escola o locus privilegiado para essa prática, pois a leitura literária, de acordo com Cosson (2021), fornece-nos os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem (Cosson, 2021).

O autor destaca que a leitura literária na escola é uma ferramenta essencial para o desenvolvimento da competência leitora, para a compreensão profunda do mundo e da linguagem, além de expor os leitores a uma variedade de estilos de escrita e repertório linguístico e cultural.

Na sequência, a docente mobiliza a estratégia de avaliação: formulação de perguntas subjetivas (de avaliação): *Por que você gostou dessa história?* Esse movimento dialógico que a mediadora realiza, por meio das estratégias de avaliação, colabora para que as crianças compreendam que ler um texto é um processo envolvente e interativo, para o qual se constroem significados. Mas, para que isso aconteça, Solé (2012) adverte que é fundamental que os alunos assistam a um modelo de leitura e vejam as estratégias de leitura em ação, e, com isso, acostumem-se a questionar, resumir e solucionar problemas de compreensão desde as etapas iniciais de escolarização.

Assim, no evento analisado, a professora objetiva ensinar as crianças a monitorar a compreensão das obras que leram, mostrando que isso é possível e importante desde os níveis iniciais da aprendizagem da leitura. Isso porque as crianças devem começar a aprender a resumir, fazer perguntas e resolver os problemas de compreensão desde o início da escolarização formal.

Nessa direção, de um ensino explícito de estratégias de leitura, a professora chama a atenção da classe: *“Quando a gente lê um livro, precisa pensar o que o livro quer dizer, sobre os autores, os personagens, pesquisar”*.

Imediatamente, em resposta à fala da professora, vemos uma criança realizando esse exercício no diálogo a seguir: *Professora: “A estudante 6 não para de mostrar um livro aí na tela dela. [...] pode contar do seu jeitinho”*.

(E 6): “O burrinho de brinquedo. O menino tava brincando com a boia de burrinho dele. O burrinho animal tava viajando pelo mundo. Isso (aponta para a imagem) é uma imagem da casa do burrinho. Aqui (aponta para o nome dos autores), tem quem fez a história e aqui é uma imagem (aponta para a capa)”.

Esse excerto revela que a estudante compreende a orientação dada pela docente, pois se apoia nas imagens do livro sobre o qual conversam para realizar a leitura. Para além disso, compreende e produz sentidos para o que leu ao mobilizar a estratégia de avaliação: sintetiza o enredo, conforme pode ser constatado no fragmento a seguir.

Professora: “O que você entendeu da história?”

(E 6): “Era um burrinho com o seu amigo e o mundo”.

Professora: “Isso! Era um burrinho que viajou com o seu amigo pelo mundo”.

Percebemos que a docente permanece atenta às interações dos discentes, mesmo para aqueles que não estão com o turno de fala aberto. Entende que a criança 6 demonstra interesse especial pelo objeto livro, tanto que insiste no decorrer da aula, mostrando o livro em sua tela. Quando a docente diz: *“Conta do seu jeito”*, sinaliza para as crianças que há outras formas de ler, pois não lemos apenas as palavras, mas imagens e outros signos. A estudante, por sua vez, se comporta como uma leitora, ainda que não tenha se apropriado das regras que organizam o sistema de escrita alfabética. Nessa condição de leitora, mobiliza estratégias de monitoramento: recorre à ilustração na qual se apoia para realizar a leitura do livro. A mobilização dessa estratégia permite que a criança compreenda a narrativa e produza sentidos para o que leu.

Indubitavelmente, a leitura literária desempenha um papel fundamental na escola por possibilitar a criação de laços e, principalmente, que as crianças narrem suas experiências com os outros com quem convivem. O texto literário é potente por oferecer possibilidades para compreender e se comunicar de maneira proficiente num mundo construído pela linguagem. Podemos dizer, ainda, que o objeto livro foi o gatilho para que as crianças compartilhassem as leituras que estavam realizando.

Conclui-se, da análise desse evento, que assim como no evento anterior, caso as estratégias de antecipação tivessem sido mobilizadas, possivelmente ampliariam a disposição das crianças. A estratégia de monitoramento provocou as crianças a compartilhar e indicar as leituras que realizaram. Em decorrência disso, os estudantes contribuíram para a constituição de novos leitores desde o processo inicial de aprendizagem. Já a estratégia de avaliação promoveu o movimento dialógico entre a professora, as crianças e os textos que foram lidos. À vista disso, as estratégias de leitura são ferramentas potentes para as práticas de leitura com o texto literário, pois alargam a experiência dos leitores com as linguagens oral e escrita, fomentam a formação do hábito e gosto pela leitura e colaboram para a formação dos leitores iniciantes.

Evento 8: “A bruxa Beleza-Pura”

Nesse evento a professora realiza a leitura da obra literária intitulada: “A bruxa Beleza-Pura”.

Nota de campo 8:

Professora Ruth: Na aula passada vocês me contaram o que leram na biblioteca e conhecemos a história da bruxa Beleza-Pura. Hoje, nós vamos fazer o reconto dessa história (reproduz a história em tela e aponta para a capa do livro). Vamos olhar as imagens que estão. Podem abrir a câmera e o microfone, estudantes: 1, 2, 3, 4 e 5.

Professora: Estudante 1, me fala o que você acha que está acontecendo?

Estudante 1: A bruxa está vendo um cartaz na árvore.

Professora: Tem mais alguém na imagem?

Estudante 2: Sapo.

Professora: Esse sapo tá com cara de quê? No que será que ele tá pensando?

Estudante 2: Feliz. Ele acha que vai no baile.

Professora: Quem sabe me dizer quando vamos começar uma história... um conto de fadas... qual o primeiro pedacinho que aparece?

Estudante 2: Era uma vez uma bruxinha.

Professora: A bruxinha está fazendo o quê?

Estudante 4: Leu um cartaz na árvore.

Professora: Aluna 5, esse cartaz era pra quê?

Estudante 5: Convidar para uma festa no castelo.

Professora: Podem abrir os microfones os estudantes 6, 7, 8, 9 e 10. A bruxinha viu um cartaz

Continuação...

convidando para a festa, o que vocês acham que ela vai fazer?

Estudante 6: Acho que ela foi pra casa fazer poção mágica, para ficar bonita.

Estudante 7: Ela fez um feitiço para ficar bonita e ir ao baile.

Estudante 8: Na minha opinião, ela fez a poção.

Estudante 9: Ela queria muito ir nesse baile, aí fez a poção para virar princesa.

Professora: Olha na imagem, no livro tem o desenho da princesa. Como podemos continuar? A bruxinha foi pra onde?

Estudante 10: Ela foi pra casa e ia virar princesa.

Professora: Podem abrir os microfones e câmeras os estudantes 11,12, 13 e 14. O que aconteceu nessa cena?

Estudante 11: Aí, ela fez uma poção de dragão.

Estudante 12: Ela fez a poção errada e encontrou o dragão.

Estudante 13: Ela fez uma poção errada e acordou o dragão.

Estudante 14: O vento virou a página e ela fez a receita errada.

Professora: A bruxinha esqueceu a janela aberta e o vento virou a página do livro de poções e a bruxinha fez o quê? Estudantes 15,16,17, abram as câmeras.

Estudante 15: Ela precisava de um ingrediente da poção e acordou o dragão na caverna.

Estudante 16: Ela precisava de um dente de dragão.

Estudante 17: A bruxa colocou o ingrediente errado na poção, porque o vento virou a página, agora, ela vai precisar do dente do dragão.

Professora: Estudantes 18, 19, 20 e 21, abram as câmeras e os microfones. Ela está correndo do gigante por quê? Por que ela precisava do fio de cabelo de gigante?

Estudante 18: Porque ela roubou um fio de cabelo do gigante para fazer a poção.

Professora: Pela cara do gigante, vocês acham que ele ficou feliz?

Estudante 18: Não.

Professora: Mas ela ainda precisava de mais alguma coisa? Olha a imagem.

Estudante 19: Cocô de morcego.

Professora: Isso!Pra gente ler, a gente pegar as pistas, olhar a imagem.

Estudante 20: Como o morcego fez o cocô se o morcego está de cabeça para baixo?

Professora: Pergunta interessante, pois estamos lendo as imagens.

Estudante 21: Às vezes o morcego faz um cocô por dia e esse foi o cocô da tarde, depois ele descansou.

Professora: Muito bem! Agora vamos ver o que está acontecendo nessa outra imagem (aponta para a imagem). Podem abrir os microfones e as câmeras os estudantes 15, 16, 17 e 18.

Estudante 15: O sapo pulou e fez cocô na poção.

Estudante 16: Ela lembrou que precisava de teia de aranha.

Estudante 17: A poção mágica deu tão certo e ela ficou linda.

Continuação...

Estudante 18: O sapo se apaixonou por ela.

Professora: Como será que ela foi no baile? Estudantes 1, 2, 3, 4, podem abrir os microfones e as câmeras.

Estudante 1: Ela foi devagar, na carruagem.

Estudante 2: Ela foi de Uber.

Estudante 3: Não tinha carro nem Uber.

Professora: Agora, o que aconteceu aqui, nessa imagem?

Estudante 4: Ela chegou no castelo, se arrumou toda, aí era festa à fantasia e deram uma máscara de bruxa pra ela. Ela podia ter ido igual era.

Professora: Verdade! Você acha que ela ficou feliz?

Estudante 5: Animada por todas as aventuras, ela ficou triste porque ninguém avisou que era uma festa à fantasia.

Professora: Quando a gente faz um convite, precisa de todas as informações.

Estudante 6: Eu acho que o rei e a rainha esqueceram de alguma coisa quando escreveram. Como todo mundo sabia que era festa à fantasia se não estava no cartaz?.

Professora: Eu só vou perguntar se as crianças 7 e 8, entenderam uma coisa: ela quem?

Estudante 7: A bruxinha.

Professora: O viu, quem?

Estudante 8: O Ogro Gigante.

Chat: Professora, eu quero tentar ler. A senhora deixa?

Professora: Claro que pode.

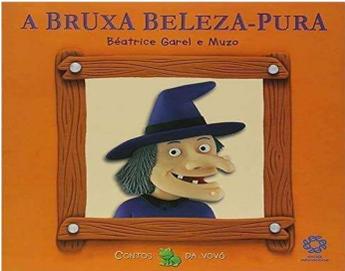
Estudante 9: A poção má-gi-ca (lê silabando).

Professora: Poção mágica (repete a frase para que a criança ganhe fluência).

Professora: A poção deu tão certo que a bruxa virou uma linda rainha. Mais alguém quer ler?

(Diário de campo, 02/09/2021- 23^a aula)

Quadro 12 - Estratégias metacognitivas de leitura: antecipação, monitoramento e avaliação: nota de campo 08

<p>Figura 9 - Capa do livro “A Bruxa Beleza-Pura”</p>  <p>Fonte: Garel, 2017.²⁸</p>		<p>Resenha: A Bruxa Beleza-Pura sente uma vontade louca de ir dançar no castelo. Como? É muito fácil, basta um pouco de mágica...</p> <p>Mas será que ela pensou em tudo?</p>				
ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS DE LEITURA	ANTECIPAÇÃO		MONITORAMENTO		AVALIAÇÃO	
	Do leitor	Do mediador	Do leitor	Do mediador	Do leitor	Do mediador
PROCEDIMENTOS DE LEITURA	<p>Formulação de hipóteses; Mobilização do conhecimento mundo; Mobilização de experiências anteriores de leitura;</p>	<p>Elaboração de perguntas que visam à estimulação e formulação de hipóteses; Ativação dos conhecimentos de mundo do leitor; Mobilização de</p>	<p>Manipulação do texto: (avança, retrocede, sublinha, comenta, recorre à ilustração).</p>	<p>Elaboração de perguntas literais (objetivas); Formulação de perguntas inferenciais; Faz destaques (chama a atenção para aspectos da ilustração);</p>	<p>Estabelece conexões entre o texto e suas experiências pessoais; Manifestação de opiniões sobre os personagens e o enredo; Sintetiza o enredo; Confirma ou refuta</p>	<p>Elaboração de perguntas subjetivas (de avaliação); Retoma as hipóteses iniciais formuladas pelos leitores/ouvintes; Sumariza o texto</p>

Continuação...

²⁸ Disponível em:

https://www.amazon.com.br/BRUXA-BELEZA-PURA-LIVRO-BARATO-LTDA/dp/8576667991/ref=sr_1_1?mk_pt_BR=%C3%85M%C3%85%C5%BD%C3%95%C3%91&crd=35KO4PXE7P1SZ&keywords=a+bruxa+beleza+pura&qid=1695726225&srefix=a+bruxa+beleza+pura%2Caps%2C281&sr=8-1 . Acesso em: 4 set. 2023.

		outras leituras já realizadas.		Oferece informações que favorecem inferências lexicais).	suas hipóteses iniciais	
	(E2) “2: Era uma vez uma bruxinha.”	(P) “Quem sabe me dizer quando vamos começar uma história, um conto de fadas, qual o primeiro pedacinho que aparece?”	(E1) “A bruxa está vendo um cartaz na árvore”; (E4) “Leu um cartaz na árvore.”; (E5) “Convidar para uma festa no castelo.” (E2) “Sapo.” (E2) “Feliz”; (E3) “Ele acha que vai no baile.”; (E6) “Acho que ela foi pra casa fazer poção mágica, para ficar bonita.”; (E7) “Ela fez um feitiço para ficar bonita e ir ao baile”. (E8) “Na minha opinião, ela fez a poção.” (E9) “Ela queria muito ir nesse baile, aí fez a poção para virar	(P) “Vamos olhar as imagens que estão aparecendo.” (P) “O que você acha que está acontecendo?” (P) “Tem mais alguém na imagem?” (P) “Esse sapo tá com cara de quê?” (P) “No que será que ele tá pensando?” (P) “A bruxinha viu um cartaz convidando para a festa, o que vocês acham que ela vai fazer?” (P) “E o que a bruxinha vai fazer agora?” (P) “Ela está correndo do gigante por quê? Por que ela precisava do fio de cabelo de gigante?” (P) “Como será que ela foi no baile?” (P) “A bruxinha está fazendo o quê?” (P) “Esse cartaz era	(E4) “Ela chegou no castelo, se arrumou toda, aí era festa a fantasia, deram uma máscara de bruxa. Ela podia ter ido igual era.” (E5) “Animada por todas as aventuras, ela ficou triste porque ninguém avisou que era uma festa à fantasia.”	(P) “Você acha que ela ficou feliz?” (P) “Nossa história ficou assim: era uma vez uma bruxinha...”

Continuação...

			<p><i>princesa.</i></p> <p><i>(E10) “Ela foi pra casa e ia virar princesa.”</i></p> <p><i>(E11) “Aí, ela fez uma poção de dragão.”</i></p> <p><i>(E 12) “Ela fez a poção errada e encontrou o dragão.”</i></p> <p><i>(E13) “Ela fez uma poção errada e acordou o dragão.”</i></p> <p><i>(E14) “O vento virou a página e ela fez a receita errada”.</i></p> <p><i>(E15) Ela precisava de um ingrediente da poção e acordou o dragão na caverna.”</i></p> <p><i>(E16) “Ela precisava de um dente de dragão.”</i></p> <p><i>(E 17) “A bruxa colocou o ingrediente errado na poção, porque o vento virou a página,</i></p>	<p><i>pra quê?”</i></p> <p><i>(P) “A bruxinha foi pra onde?”</i></p> <p><i>(P) “O que aconteceu nessa cena?”</i></p> <p><i>(P) “Pela cara do gigante, vocês acham que ele ficou feliz?”</i></p> <p><i>(P) “Mas ela ainda precisava de mais alguma coisa? Olha a imagem.”</i></p> <p><i>(P) “Você acha que ela ficou feliz?”</i></p> <p><i>(P) “Ela quem?”</i></p> <p><i>(P) “O viu, quem?”</i></p>		
--	--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

Continuação...

			<p><i>agora ela vai precisar do dente do dragão.”</i> <i>(E18) “Não.” “O sapo se apaixonou por ela.” (E19)</i> <i>“Cocô de morcego”.(E1)</i> <i>“Ela foi devagar, na carruagem.”(E2)</i> <i>“Ela foi de Uber”</i></p> <p><i>(E3) “Não tinha carro nem Uber.”</i></p> <p><i>(E7) “A bruxinha.”</i></p> <p><i>(E8) “O Ogro”</i></p>			
--	--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

No evento em tela, a professora Ruth realiza práticas de leitura e escrita com a obra literária: “A bruxa Beleza-Pura”, que teve como desdobramentos a produção de um convite e de um livro. Assim sendo, convém explicar que analisaremos apenas a prática de leitura por ser o nosso objeto de interesse. Nesse evento, observa-se que, a dinâmica da turma ocorria num fluxo dialógico intenso entre a professora, as crianças e o texto, pois a todo instante a docente convidava as crianças a interagir com o texto por meio das estratégias de leitura.

Antes da leitura, a professora mobiliza estratégias de antecipação ao perguntar: (P) “*Quem sabe me dizer quando vamos começar uma história, um conto de fadas, qual o primeiro pedacinho que aparece?*” Por meio dessa estratégia, ela prepara as crianças para o gênero literário com o qual irão interagir, o conto de fadas.

Sobre as estratégias de monitoramento, ao longo da leitura, a professora chama atenção para aspectos da ilustração: “*Vamos olhar as imagens que estão aparecendo*”. Por meio dessa solicitação, a regente ensina as crianças que as imagens também são textos, que ajudam a produzir sentidos para o que está sendo lido: “*Tem mais alguém na imagem? “Esse sapo tá com cara de quê?”* Para responder, o leitor manipula o texto, recorre à ilustração: (E2) “*Sapo*” e “*Feliz*”. Vemos, assim, que a compreensão e a produção de sentidos são elementos que ganham atenção ao longo da aula, tanto por parte das crianças como por parte da professora. Isso pode ser confirmado nesse outro fragmento: “*Eu só vou perguntar se a estudante 7 entendeu uma coisa: Ela quem?*”; “*O viu, quem?*”.

Outro elemento que chama a atenção nesse evento se refere à pergunta de um dos estudantes: “*Como o morcego fez o cocô se o morcego está de cabeça para baixo?*” Vemos nesse excerto que a docente legitima e endossa a indagação do estudante: “*Pergunta interessante, pois estamos lendo as imagens*”. Validar a participação dos alunos quando fazem perguntas é muito importante e faz parte do processo de ensino e aprendizagem. Esse ato possibilita às crianças estimularem o pensamento crítico, a criatividade, a curiosidade e a busca de respostas pelo conhecimento, envolve-as ativamente, ajudando-as a se tornar aprendizes autônomas. Ademais, a cultura do questionamento na sala de aula precisa ser reforçada para criar um ambiente dinâmico e interativo, onde o conhecimento individual é construído de forma coletivamente, daí a importância da interação e das estratégias de leitura. Assim, incentivar as crianças a fazer perguntas antes, durante e depois da leitura, é promover um ambiente de aprendizado enriquecedor, estimulante e participativo. De mais a mais, as perguntas “são o coração do ensino e aprendizado[...] é a estratégia que lança os leitores adiante” (Harvey; Goudvis, 2008, p. 45, apud Girotto ; Souza, 2010, p. 48).

Nesse encaminhamento, quando o leitor está engajado com o conteúdo, faz perguntas

em todas as etapas do processo de leitura: antes de começar a ler, para direcionar sua atenção, durante a leitura, para monitorar a compreensão, e, depois da leitura, para refletir sobre o que aprendeu. Portanto, as perguntas não são apenas ferramentas para obter informações, mas sim motores que impulsionam a reflexão e a aprendizagem mais profunda, por conseguinte, é necessário ensinar às crianças a praticar a cultura do questionamento e a manipular estratégias de leitura que lhes permitam compreender e atribuir sentidos para o que leem. O ensino dessas práticas é crucial para a formação do leitor proficiente, por isso, há necessidade de ensiná-las, conforme assevera Solé (2012). A autora considera que as estratégias de leitura são procedimentos específicos que os leitores utilizam para compreender textos, uma vez que não nascem naturalmente no processo de leitura, é necessário que sejam ensinadas e também que os discentes aprendam a manipulá-las. Detenhamo-nos ainda no evento para analisarmos como a professora e as crianças manipulam as estratégias, pois ele traz todas as que foram elencadas como objeto de análise desta pesquisa.

Ainda sobre as estratégias de monitoramento, a professora/mediadora faz perguntas objetivas, inferenciais e, ainda, chama a atenção para aspectos da ilustração: *“No que será que ele (sapo) está pensando?”*; *“Como será que ela foi no baile?”* *“Esse cartaz era pra quê?”*

Em resposta às crianças/leitores apoiam-se também em estratégias, manipulando principalmente as ilustrações, mas também aspectos do texto verbal.: (E1) *“Ela foi devagar, na carruagem”*; (E2): *“Ela foi de Uber”*; (E 3): *“Não tinha carro nem Uber.* (E5) *“Convidar para a festa no castelo”*. Notamos que as perguntas que a regente faz contribuem para que as crianças aprendam a inferir principalmente articulando o texto verbal e não verbal. A professora/mediadora faz destaques, chama atenção para aspectos da ilustração: *“O que aconteceu nessa cena?”*; *“Ela está correndo do gigante por quê?”*; *“Olha a imagem!”*. Elabora perguntas literais (objetivas): *“Esse cartaz era pra quê?”*; *“Ela quem?”*; *“O viu, quem?”*

Face a essas perguntas, os estudantes respondem apoiados por estratégias de monitoramento: manipulam o texto, comentam recorrendo à ilustração: (E1) *“A bruxa está vendo um cartaz na árvore”*; (E17) *“A bruxa tá correndo do gigante”*; (E18) *“Porque ela roubou um fio de cabelo do gigante para fazer a poção”*; (E 19) *“cocô de morcego”*. Apoiadas nas estratégias de monitoramento, vemos que as crianças sentem-se encorajadas a interagir e a participar dessa atividade de forma autônoma, agindo como leitoras. Na fase de alfabetização, dentre as habilidades que a criança consegue desempenhar sozinha, a leitura de imagens é uma delas. Essa atividade requer do leitor atenção para ler as pistas que lhe são deixadas, preparando-o para aprender a ler as entrelinhas dos enunciados e a interpretar o

mundo à sua volta. Esse é um exercício importante quando se pretende formar leitores, pois oportuniza ao aluno compreender que a atividade de leitura vai além das palavras. Ademais, esse leitor observador aprende a desvelar diferentes camadas de sentidos, pois terá uma leitura atenta e crítica dos textos com os quais interage.

Sobre as estratégias de avaliação realizadas nessa aula, a professora/mediadora faz duas: i) formulação de perguntas subjetivas de avaliação: “*Você acha que ela ficou feliz?*”; ii) sumarização do texto: “*Nossa história ficou assim: “Era uma vez uma bruxinha [...] Ela poderia ter sido ela mesma e fim!*”. Nessa categoria os leitores realizam as estratégias de avaliação: 1) manifestação de opiniões sobre os personagens e o enredo (E4) “*Ela chegou no castelo, se arrumou toda, aí era festa à fantasia, deram uma máscara de bruxa. Ela podia ter ido igual era*”; (E5) “*Animada por todas as aventuras, ela ficou triste porque ninguém avisou que era uma festa à fantasia*”. A estratégia de avaliação convida o leitor a refletir sobre o que leu, atividade na qual a mediadora provoca as crianças a estabelecer diálogos com as suas experiências de mundo.

Vemos ainda nesse evento que a compreensão é uma meta da professora, pois se mantém atenta e monitorando se as crianças compreenderam ou não, como se nota neste extrato: “*Ela quem?*”; “*O viu, quem?*”. Ao que as crianças respondem: (E7) “*A Bruxinha*”; (E8) “*O Ogro*”. De acordo com Kleiman (2016a), o monitoramento constante é uma parte fundamental da estratégia, pois os leitores devem estar atentos às pistas que indicam se estão acompanhando o texto com sucesso, resumindo, fazendo conexões ao responderem as perguntas sobre o texto.

Conclui-se sobre o evento que a biblioteca é um espaço privilegiado de práticas vivas de leitura, onde, por meio das partilhas, troca de impressões e indicações de obras literárias a palavra circula, toma vida, enreda o outro e ganha significado. O texto de imagem promove os primeiros ensaios das crianças com as estratégias de leitura, as quais promovem o desenvolvimento de uma cultura do questionamento que possibilita às crianças a compreensão e o professor é aquele que se interpõe entre o texto e o estudante, criando oportunidades para que as crianças leiam com autonomia essas pistas. Desse modo, as estratégias de antecipação contribuíram para que as crianças mobilizassem experiências anteriores de leitura. As estratégias de monitoramento encorajavam as crianças a interagir e participar de forma autônoma. Apoiadas nas ilustrações, inferiam articulando texto e imagem. Por sua vez, as estratégias de avaliação possibilitaram às crianças refletir sobre o que leram, aumentar a compreensão e estabelecer diálogo com experiências de mundo.

Logo, incentivá-las a fazer perguntas antes, durante e depois da leitura é promover um

ambiente de aprendizado enriquecedor, estimulante e participativo. Para isso, organizar o tempo e criar turnos de fala é de fundamental importância quando se pensa em formar leitores, pois o diálogo é o que possibilita ao leitor interagir com os textos, contextos e intertextos. Já as estratégias de leitura, quando mobilizadas, colaboram para a formação do leitor autônomo e crítico que se mantém engajado na leitura. Nessa empreitada, a leitura de imagens ganha destaque por contribuir para que as crianças tenham autonomia para ler pistas textuais e as entrelinhas.

Nesse contexto, ao analisar os eventos das aulas na turma Poesia, podemos concluir, ainda, sobre a construção da textualidade, que os textos trabalhados nessa turma promoviam o engajamento dos discentes, uma vez que as crianças puderam interpretá-los a partir de seus conhecimentos prévios, suas experiências anteriores pessoais de leitura com outros textos e contextos, pois a dimensão estética é um convite à fruição. A concepção de linguagem é claramente interacionista, pois a todo instante a professora convoca as crianças à contrapalavra e à interação. Nesse sentido, a linguagem desempenha um papel multifacetado no desenvolvimento das crianças, a qual contribui para a formação da identidade, interação com o mundo e compreensão dos contextos que se inserem. É na e pela linguagem que as crianças são capazes de se expressar, de se relacionar com os outros e de se tornar sujeitos de linguagem. O texto literário promove o engajamento e a autonomia das crianças nas práticas de leitura e escrita. Já as estratégias de leitura, para além de fomentarem o diálogo, são o eixo condutor que possibilitam ao estudante interagir, compreender, constituir-se leitor e escritor. O fato de todas as estratégias terem sido mobilizadas nesse evento atestam a potencialidade de sua manipulação para a formação do leitor.

Em relação às práticas de leitura realizadas na turma Poesia, fica claro que essas convidam as crianças a participar ativamente como leitoras, uma vez que a mediação realizada pela professora provoca as crianças à contrapalavra. A concepção de texto no sentido amplo, cunhada por Bakhtin (2020) e utilizada pela regente, corrobora para que os estudantes tenham experiências com a leitura que alarguem a produção de outros sentidos. Nesse encaminhamento, a professora, enquanto mediadora, exerce papel fundamental na articulação de conteúdos e promoção da formação leitora das crianças, o que é impulsionado pela literatura. Por fim, vale refletir que a qualidade com que as estratégias de leitura que foram mobilizadas durante as práticas de leitura possibilitaram às crianças compreender o que liam, produzir sentidos outros, interagir com os textos apresentados, participar de forma ativa e responsiva, agir como leitores e desejar ler.

5.3.2 Turma Prosa

Meu ingresso na turma Prosa ocorreu no dia 26 de abril de 2021, período em que, ao longo de 29 aulas, pude participar das interações entre a professora Sylvia e os estudantes. Durante esse período, foi possível observar que as aulas nessa turma aconteciam de forma dialógica e tinham como marca a linguagem musical, pois as crianças dessa classe adoram música. A regente iniciava os encontros com animação, cantando e acompanhando o ritmo da música com o corpo, ao som de intérpretes renomados, como Toquinho, Vinícius de Moraes, dentre outros. As crianças, por sua vez, adoravam esse momento e, através da tela, acompanhavam a letra das músicas e os movimentos de dança que a docente fazia.

Dadas as instabilidades que ocorreram na plataforma, o planejamento de Sylvia contemplava turnos de fala para que todos os estudantes pudessem interagir. Assim, ao longo da aula, a regente agrupava as crianças formando o que ela chamava de equipes. Com as equipes formadas, solicitava a participação de seus integrantes, os quais podiam, no momento da convocação, abrir a câmera e o microfone para participar das atividades. Já os demais estudantes, enquanto aguardavam a vez de participar com câmera e microfones abertos, interagiam livremente no chat, ato praticado, inclusive, por mim.

Esse planejamento era de fundamental importância para que as interações ocorressem e a aula fluísse no seu tempo, evitando contratempos ou sobrecarga da plataforma. O fato de administrar a participação de 22 crianças em um módulo de 40 minutos, numa plataforma digital, exigiu esforços adicionais da professora para que os estudantes realizassem interações significativas com os conteúdos. Para cumprir essa demanda, a regente precisou organizar turnos de fala, criar espaço de reflexão sobre os conteúdos que eram ministrados e avaliar o que as crianças aprenderam ou não. Para isso, a regente propunha atividades que convidavam as crianças ao protagonismo por meio do que ela nomeava, desafios.

Vale lembrar que o nosso intuito nesta pesquisa é compreender se e como estratégias de leitura são mobilizadas no decorrer da aula. A seguir, apresentamos eventos que envolvem práticas realizadas com os livros de literatura, com base nos quais preenchemos o quadro apresentado na página 69 desta dissertação.

Evento 9: “O povocão”

Nesse evento a professora realiza a leitura da obra literária intitulada: “O povocão”.

Nota de campo 9:

Professora Sylvia: A música do vídeo “Bento e Totó - Troca letra desenho infantil” mostrava que, se trocasse uma letra por outra, formaria outra palavra. Para eu transformar o pato no gato, o que eu faço?

Turma: Troca o p e g.

Professora Sylvia: Hoje nós vamos fazer a leitura de uma história muito engraçada (reproduz a história em tela). O título do livro se chama: “O polvocê”, o autor da história se chama Martin Mackenna, quem traduziu a história foi a Janice Florido, da editora Saber e Ler (realiza a leitura com entonação e emoção, prendendo a atenção das crianças). E, agora, o que vocês acham que vai acontecer? Eu não vou contar o final da história agora, vocês irão imaginar o que pode ter acontecido com Jarvis (personagem). Depois faça um desenho bem bonito no caderno e na próxima aula vocês irão contar como imaginaram o final da história.

(Diário de campo, 06/05/2021- 4ª aula)

Professora Sylvia: Na aula passada vocês escutaram a história do Polvocê e, como dever, vocês tinham que desenhar um final para a história e hoje, vão me contar como imaginaram o final. Estudante 1, o que você imaginou como final?

Estudante 1: Jarvis virou um cachorro e voltou pra casa.

Estudante 2: Caiu a conexão

Estudante 3: Jarvis casou e teve filhinho e continuou morando no mar e não viu Lucas nunca mais.

Professora: Ele enviou convite de casamento pro Lucas?

Estudante 3: Não.

Professora: Eu também não enviaria.

Estudante 4: Jarvis não voltou para casa e Lucas arrumou outro cachorro.

Estudante 5: Jarvis voltou pra casa.

Estudante 6: Jarvis voltou para casa.

Estudante 7: O polvocê voltou e ficou amigo de Lucas.

Estudante 8: Jarvis recebeu o recado dos peixinhos e voltou para casa.

Estudante 9: Não lembrava a história e não fez o desenho.

Estudante 10: Jarvis voltou pra casa.

Estudante 11: Jarvis voltou pra casa e Lucas ficou feliz.

Estudante 12: Jarvis estava passeando e não ouviu os peixinhos gritando, depois ele cansou e voltou pra casa.

Estudante 13: Não participei da aula que a história foi contada.

Professora: Não tem problema, depois pede par sua mãe ler a história e faz um desenho bem

Continuação...

bonito.

Estudante 14: Lucas ficou com o Jarvis e com um cachorrinho, O Jarvis buscou um cachorro para dar a Lucas e Lucas ficou com os dois.

Estudante 15: Jarvis voltou e viveram felizes para sempre

Estudante 16: Quando o pessoal chamou, ele decidiu voltar para casa.

Estudante 17: Jarvis foi para o mar e não voltou nunca mais.

Professora- E o Lucas como ficou?

Estudante 17: Sozinho na casa dele.

Estudante 18: Jarvis voltou pra casa e os dois ficaram juntos.

Estudante 19: Quando Lucas aprendeu que Jarvis não era um cachorro, ele fez um lago.

Professora: Agora que vocês já me contaram como imaginaram o final da história, eu vou fazer um resumo da parte da história que já foi lido pra gente relembrar, aí leio o final que está no livro; Lucas queria um cão, mas ganhou Jarvis....

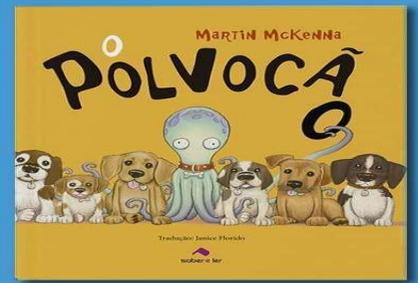
[...]

Professora: Quem falou que o Jarvis voltaria para casa acertou. Agora vocês vão escrever lá no chat, se gostaram ou não do final da história, pode escrever sim ou não. Ou enviar o desenho do emoji de carinha feliz ou triste.

Turma: Digita vários emoji de carinha feliz no chat.

(Diário de campo, 11/05/2021- 5ª aula)

Quadro 13 - Estratégias metacognitivas de leitura: antecipação, monitoramento e avaliação: nota de campo 09

<p>Figura 10 - Capa do livro “O polvoção”</p>  <p>Fonte: Mckenna (2013).²⁹</p>		<p>Resenha: Um livro muito engraçado sobre Lucas e seu polvo de estimação, Jarvis. Lucas está determinado a treinar seu novo filhote. Deita. Senta. Morto. Era muito simples. Nada poderia dar errado. Mas deu! Por uma simples razão: o cachorro do Lucas é um POLVO.</p> <p>Brilhante, inteligente, mas... um polvo!</p>				
ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS DE LEITURA	ANTECIPAÇÃO		MONITORAMENTO		AVALIAÇÃO	
	Do leitor	Do mediador	Do leitor	Do mediador	Do leitor	Do mediador
PROCEDIMENTOS DE LEITURA	Formulação de hipóteses; Mobilização do conhecimento de mundo; Mobilização de experiências anteriores de leitura;	Elaboração de perguntas que visam à estimulação e formulação de hipóteses; Ativação dos conhecimentos de mundo do leitor; Mobilização de outras leituras já realizadas.	Manipulação do texto: (avança, retrocede, sublinha, comenta, recorre à ilustração).	Elaboração de perguntas literais (objetivas); Formulação de perguntas inferenciais; Faz destaques (chama a atenção para aspectos da ilustração; Oferece informações que favorecem inferências lexicais).	Estabelece conexões entre o texto e suas experiências pessoais; Manifesta opiniões sobre os personagens e o enredo; Sintetiza o enredo; Confirma ou refuta suas hipóteses iniciais	Elaboração de perguntas subjetivas (de avaliação); Retoma as hipóteses iniciais formuladas pelos leitores/ouvintes; Sumariza o texto

Continuação...

	Não houve	Não houve	Não houve	<p>(P)“(reproduz a história em tela), o título do livro se chama: “O polvocê”, o autor da história se chama Martin Mackenna, quem traduziu a história foi a Janice Florido, da editora Saber e Ler. (realiza a leitura com entonação e emoção, prendendo a atenção das crianças).</p> <p>(p) “ E agora, o que vocês acham que vai acontecer?”</p> <p>(P) “ Aluno 1, o que você imaginou como final?”</p> <p>(P) “ele enviou convite de casamento pro Lucas?”</p> <p>(P) “Eu também não enviaria.”</p> <p>(P) “E o Lucas como ficou?”</p>	<p>(E1) “Jarvis virou um cachorro e voltou pra casa.”</p> <p>(E2) “caiu a conexão .”</p> <p>(E3) “Jarvis casou e teve filhinho e continuou morando no mar e não viu Lucas nunca mais.”</p> <p>(E3) “ Não.”</p> <p>(E4) “Jarvis não voltou para casa e Lucas arrumou outro cachorro.”</p> <p>(E5) “Jarvis voltou pra casa.”</p> <p>(E6) “Jarvis voltou para casa.”</p> <p>(E7) “O polvocê voltou e ficou amigo de Lucas .”</p> <p>(E8) “Jarvis recebeu o recado os peixinhos e voltou para casa .”</p> <p>(E9) “Não lembrava a história e não fez o desenho .”</p> <p>(E10) “Jarvis voltou pra casa.”</p> <p>(E11) “Jarvis voltou pra casa e Lucas ficou feliz.”</p> <p>(E12) “Jarvis estava passeando e não ouviu os peixinhos gritando, depois ele cansou e</p>	<p>(P)“Lucas queria um cão, mas ganhou Jarvis....”</p> <p>(P) “Quem falou que o Jarvis voltaria para casa acertou.”</p>
--	-----------	-----------	-----------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Continuação...

					<p><i>voltou pra casa .”</i></p> <p><i>(E13) “Não participei da aula que a história foi contada.”</i></p> <p><i>(E 14) “Lucas ficou com o Jarvis e com um cachorrinho, O Jarvis buscou um cachorro para dar ao Lucas e Lucas ficou com os dois.”</i></p> <p><i>(E15) “Jarvis voltou e viveram felizes para sempre.”</i></p> <p><i>(E16) “Quando o pessoal chamou, ele decidiu voltar para casa.”</i></p> <p><i>(E17) “Jarvis foi para o mar e não voltou nunca mais.”</i></p> <p><i>(E17) “Sozinho na casa dele.”</i></p> <p><i>(E18) “Jarvis voltou pra casa e os dois ficaram juntos.”</i></p> <p><i>(E19) “Quando Lucas aprendeu que Jarvis não era um cachorro ele fez um lago.</i></p>	
--	--	--	--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

No evento em tela, a professora Sylvia inicia a aula com uma narrativa envolvente, a qual seduz os olhos e os ouvidos das crianças através das imagens que reproduz em tela e pela entonação de sua voz. No momento em que anuncia: “*Hoje nós vamos fazer a leitura de uma história muito engraçada*”, prepara as crianças para a leitura, desperta nelas o interesse, a curiosidade e, sobretudo, o desejo de querer ouvir a história. Essa é uma estratégia importante quando se pretende formar leitores, pois nutrir o gosto pela leitura é fundamental, especialmente, nessa etapa escolar em que as crianças estão se alfabetizando e experimentando ler de forma autônoma sílabas, palavras e textos. Na sequência, Sylvia reproduz a imagem do livro em tela e explora os elementos da capa: “*O título do livro se chama: O polvão*”. *O autor da história se chama Martin Mackenna, a editora Saber e ler, foi traduzido por Janice Florido*”. Prosseguindo, inicia a leitura com entonação e expressividade dando vida aos personagens. Com isso, Sylvia cria, ao longo de sua narrativa, um clima de emoção e envolvimento entre as crianças e o texto.

Em seguida, a professora interrompe a leitura e mobiliza a estratégia de monitoramento Formulação de perguntas inferenciais: “*E agora, o que vocês acham que vai acontecer?*”. Realizar essa pergunta foi uma estratégia importante para a formação do leitor, à medida em que, a professora provoca os estudantes a formularem hipóteses sobre o que acham que irá acontecer com os personagens da história e cultiva nas crianças uma atitude positiva e responsiva para responderem a pergunta que foi realizada.

Para além disso, as crianças são instigadas a lembrar e pensar sobre a história, pois através desses exercícios podem tecer pontos de vista e criar expectativas para narrar o desfecho que pensaram para a história. Isso corrobora com as ideias de Souza, Corrêa e Vinhal (2011), que defendem que “é por dar voz e vez ao leitor que a literatura se torna um importante instrumento de emancipação do sujeito, uma vez que não permite a existência de uma única concepção ou maneira de ver o mundo” (Souza; Corrêa; Vinhal, 2011, p. 152).

Nota-se ainda, que a prática da docente contribui para que os estudantes deem um passo, no sentido bakhtiniano para responderem responsivamente ao enunciado que lhes foi proferido: (E1) “*Jarvis virou um cachorro e voltou pra casa.*”; (E3) “*Jarvis casou e teve filhinho e continuou morando no mar e não viu Lucas nunca mais.* Nesse momento, a mediadora interage com a resposta do leitor mobilizando a estratégia de ativação dos conhecimentos de mundo do leitor: “*Ele enviou convite de casamento pro Lucas?*” Em resposta o estudante diz: “(E3) *Não.*” Mais uma vez, a professora toma a palavra e mais uma vez interage com a resposta do leitor: “*Eu também não enviaria*”. Na sequência, a palavra é dada aos demais leitores que continuam mobilizando a mesma estratégia: (E17) “*Jarvis foi*

para o mar e não voltou nunca mais”;(E18)*“Jarvis voltou pra casa e os dois ficaram juntos”;*(E19)*“Quando Lucas aprendeu que Jarvis não era um cachorro, ele fez um lago”.*

Vemos, nessa prática, que Sylvia promove em sua aula um fluxo intenso e dialógico entre os leitores e o texto. A proposta para as crianças realizarem o desenho atrelada ao diálogo manipula a linguagem de maneira criativa. O fato de a professora propor às crianças a realização de uma atividade com finais abertos corrobora com a perspectiva de que a literatura se transforma, de acordo com Colomer (2016),

em uma verdadeira “escada” que ajuda os pequenos a dominarem formas cada vez mais complexas de usos da linguagem e da narração, assim como de representação artística: personagens mais numerosos, estruturas narrativas mais densas, finais abertos, gêneros literários mais diversificados, etc. Isso é feito oferecendo às crianças um “corrimão” que se coloca à sua altura e ao mesmo tempo lhes desafia e lhes dá apoio para que subam cada vez mais alto (Colomer, 2016, p. 97).

Para a autora, a literatura é vista como uma ferramenta que guia as crianças em uma progressão gradual de habilidades e compreensão. A exposição à literatura permite que ampliem a compreensão e o uso da linguagem, pois são expostas a diferentes estilos de narração, personagens variados e estrutura narrativas mais densas, enriquecendo a habilidade de compreender e comunicar ideias, oferecendo um “corrimão” para que as crianças se apoiem e prossigam alcançando degraus cada vez mais longínquos. Vemos, ainda, no fragmento: *“Vamos lembrar até a parte que eu parei: Lucas queria um cão, mas ganhou Jarvis...”*, que a docente mobiliza a estratégia de avaliação; sumariza o texto. Essa estratégia permite que as crianças rememorem a narrativa, aprendam que a história pode ser recontada com suas palavras de uma forma mais sucinta e comparem as duas formas de leitura: na íntegra e o resumo.

A mediadora mobiliza também a estratégia de avaliação: retoma as hipóteses iniciais formuladas pelos leitores/ouvintes: *“Quem falou que o Jarvis voltaria para casa acertou”*. O fato de a professora mobilizar as estratégias de avaliação possibilita ao leitor entender que as hipóteses formuladas podem se confirmar ou não no fim da narrativa, como também compreender que a leitura é um processo de interação entre leitor e texto, conforme afirmam Bakhtin (2020), Solé (2012), Koch e Elias (2018) e Kleiman (2016a). Vemos ainda, que a professora valoriza a opinião das crianças: *Agora vocês vão escrever lá no chat, se gostaram ou não do final da história, pode escrever sim ou não. Ou enviar o desenho do emoji de carinho feliz ou triste*. Isso demonstra que, a opinião das crianças é objeto de interesse da

professora.

Conclui-se nesse evento que a literatura é vista como fonte de emancipação do sujeito, uma vez que os ajuda a dominar formas cada vez mais complexas de usos da linguagem e da narração, já que o texto literário enriquece e abre possibilidades de alargar a experiência com práticas de linguagem oral e escrita, servindo como uma escada que viabiliza as crianças progredirem nessa experiência. Para tanto, o diálogo sobre o texto é fundamental para que as crianças exerçam o protagonismo nessas práticas. A ausência das estratégias de antecipação não afetou a interação das crianças com o texto, mas se tivessem sido mobilizadas poderiam contribuir para que as crianças alargassem suas experiências sobre inferir e, com isso, aprendam a conectar pontos e preencher lacunas ao longo da leitura. Já a estratégia de monitoramento contribuiu para que as crianças aprendessem a responder responsivamente ao enunciado que lhes foi proferido. Por fim, as estratégias de avaliação possibilitaram aos estudantes comparar formas de leitura, confirmar ou refutar suas hipóteses.

Evento 10: “A história do leão que não sabia escrever”

Nesse evento a professora realiza a leitura da obra literária intitulada: “O leão que não sabia escrever”

Nota de campo 10:

Professora Sylvia: (Inicia a aula ao som da música: “A galinha D’Angola” – interpretada por Ivete Sangalo e Buraca Som sistemas- Arca de Noé”. Ao término da canção, pergunta às crianças). Gostaram da música?

Turma: Sim

Professora: Hoje nós vamos ouvir uma história chamada “O leão que não sabia escrever”, do autor: Martin Baltscheit, da editora Martins Fontes (reproduz o livro em tela e inicia a leitura da história). Eu quero saber quem prestou atenção. Vamos retomar a ordem cronológica em que os animais aparecem na história.

Professora: Quem o leão procurou primeiro para ajudá-lo?

Estudantes: Macaco

Professora: Quem foi o segundo animal?

Estudantes: Hipopótamo

Professora: E o terceiro animal?

Estudantes: Escaravelho

Professora: O quarto animal?

Estudantes: Girafa

Professora: E o quinto animal?

Continuação...

Estudantes: Crocodilo

Professora: O sexto animal?

Estudantes: Abutre

Professora: E quem ensinou o leão a ler?

Estudantes: A leoa.

Professora: Desafio! Agora, com o alfabeto móvel que vocês receberam, irão formar o nome das imagens que vou apresentar. Mas, primeiro, nós iremos pronunciar as palavras em voz alta. Por que vocês precisam falar as palavras em voz alta? Como escolhemos as letras para escrever? É importante pensar sobre a escrita, a gente descobre um monte de coisas ao pronunciar as palavras: descobrimos os sons que saem da nossa boca; os pedacinhos; combinamos os sons e formamos a palavra. As imagens apresentadas fazem parte da história lida no início da aula. Primeiramente, para realizarmos essa atividade, iremos pronunciar a palavra em voz alta, depois formaremos a palavra com o alfabeto móvel e, em seguida, vamos escrever a palavra no chat, para eu ver como vocês estão escrevendo.

Professora: Leão, prestem atenção, pra fazer ão, esse “a” precisa do til.

Turma: Leão

Professora: Quantos pedaços?

Turma: Dois

Professora: Quantos sons?

Turma: Quatro

Professora: Quais letras irei usar para escrever?

Turma: L-e-ã-o

Professora: Agora vamos escrever Léo? Eu pronunciei a letra é com força, tem um acento em cima, o acento agudo.

Professora: Quantos pedaços?

Turma: Dois

Professora: Quantos sons?

Turma: Três

Professora: Então, quais letras irei usar para escrever leão?

Turma: L- e - ã -o.

Professora: Agora nós vamos escrever leoa, quantos pedaços?

Turma: Três

Professora: Quantos sons?

Turma: Quatro

Professora: Quais letras irei usar para escrever?

Turma: L-e-o-a

Professora: Alô, tem o acento circunflexo, do chapeuzinho em cima do ô, quantos pedaços tem?

Continuação...

Turma: Dois

Professora: Quantos sons?

Turma: Três

Professora: Quais letras irei usar para escrever?

Turma: A-l-ô

Professora: Macaco, quantos pedaços?

Turma: Três

Professora: Quantos sons?

Turma: Seis

Professora: Quais letras irei usar para escrever?

Turma: m-a-c-a-c-o

(Diário de campo, 06/07/2021- 10ª aula)

Quadro 14 - Estratégias metacognitivas de leitura: antecipação, monitoramento e avaliação: nota de campo 10

<p>Figura 11 - Capa do livro "A história do leão que não sabia escrever"</p>  <p>Fonte: Baltscheit e Stahel, 2010.³⁰</p>		<p>Resenha: o leão não sabia escrever. Mas isso não o atrapalhava, pois ele sabia rugir e mostrar os dentes. E o leão não precisava de mais nada. Só que um dia ele encontrou uma leoa e passou a depender dos outros para trocar cartas de amor com ela. Aí o leão percebeu que saber rugir não bastava.</p>				
ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS DE LEITURA	ANTECIPAÇÃO		MONITORAMENTO		AVALIAÇÃO	
	Do leitor	Do mediador	Do leitor	Do mediador	Do leitor	Do mediador
PROCEDIMENTOS DE LEITURA	Formulação de hipóteses; Mobilização do conhecimento de mundo; Mobilização de experiências anteriores de leitura;	Elaboração de perguntas que visam à estimulação e formulação de hipóteses; Ativação dos conhecimentos de mundo do leitor; Mobilização de outras leituras já realizadas	Manipulação do texto: (avança, retrocede, sublinha, comenta, recorre à ilustração).	Elaboração de perguntas literais (objetivas); Formulação de perguntas inferenciais; Faz destaques (chama a atenção para aspectos da ilustração; Oferece informações que	Estabelece conexões entre o texto e suas experiências pessoais; Manifesta opiniões sobre os personagens e o enredo; Sintetiza o enredo;	Elaboração de perguntas subjetivas (de avaliação); Retoma as hipóteses iniciais formuladas pelos leitores/ouvintes; Sumariza o texto

Continuação...

³⁰ Disponível em: https://www.amazon.com.br/hist%C3%B3ria-le%C3%A3o-que-sabia-escrever/dp/8578272773/ref=sr_1_1?__mk_pt_BR=%C3%85M%C3%85%C5%BD%C3%95%C3%91&crd=3V5W784AALT2N&keywords=a+historia+do+le%C3%A3o+que+n%C3%A3o+sabia+escrever&qid=1695726633&sprefix=a+historia+do+le%C3%A3o+que+n%C3%A3o+sabia+escrever%2Caps%2C215&sr=8-1. Acesso em: 4 set. 2023.

				favorecem inferências lexicais).	Confirma ou refuta suas hipóteses iniciais	
	Não houve	Não houve	Não houve	<p>(P) “Hoje nós vamos ouvir uma história chamada” O leão que não sabia escrever”, do autor: Martin Baltscheit, da editora Martins Fontes (reproduz o livro em tela e inicia a leitura da história)</p>	<p>(T) “Macaco” (T) “Hipopótamo.” (T) “Escaravelho” (T) “Girafa.” (T) “Crocodilo” (T) “Abutre” (T) “Leoa”</p>	<p>(P) “Vamos retomar a ordem dos animais que aparecem na história. Quem o leão procurou primeiro para ajudá-lo?” (P) “Quem foi o segundo animal?” (P) “O terceiro animal?” (P) “E o quarto animal?” (P) “E o quinto animal?” (P) “O sexto animal?” (P) “E quem ensinou o leão a ler? ”</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse evento, a professora inicia a aula mobilizando a estratégia de monitoramento. Para isso, reproduz o texto em tela, no qual faz destaque para os elementos da capa do livro, anuncia o nome da história, autor e editora. O fato de a regente realizar essa estratégia reforça para as crianças que essa é uma prática contínua, que permite ao leitor interagir com elementos da história antes mesmo de abrir o objeto livro e conectar-se à história. Na sequência, realiza a leitura da história sem interrupções.

Ao término, mobiliza a estratégia de avaliação, sumariza o texto. Para tanto, retoma a ordem cronológica dos elementos que constituem a narrativa, como pode ser visto em sua fala: “*Quem o leão procurou primeiro para ajudá-lo?*; “*E quem ensinou o leão a ler?*” Por meio dessa estratégia, a regente convida a turma a interagir com o texto relembrando a ordem em que os personagens aparecem na história e ensina as crianças a sintetizarem a história, como pode ser visto através das respostas: “(T) *Macaco; Leoa.*” Essa atividade ajuda as crianças a memorizar a ordem dos fatos e a organizar o pensamento apresentando uma sequência cronológica de forma objetiva, lembrando e buscando a essência do que foi lido.

Em seguida, a docente articula a leitura da história a uma atividade de sistematização da escrita ou como ela prefere chamar: desafio. Nesse desafio, a classe é provocada a pensar sobre as linguagens oral e escrita “(P) *Como escolhemos as letras para escrever? É importante pensar sobre a escrita, a gente descobre um monte de coisas ao pronunciar as palavras: descobrimos os sons que saem da nossa boca; os pedacinhos; combinamos os sons e formamos a palavra*”. Por meio dessa atividade, a professora demonstra para as crianças que a leitura e a escrita caminham juntas e, nessa perspectiva, a leitura literária contribui para que essa prática seja desenvolvida de forma contextualizada e lúdica.

Vale lembrar que, nessa etapa escolar as crianças entram em contato com um vasto repertório cultural e precisam de “um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo”, conforme referendado na BNCC (Brasil, 2018, p. 53). Isso pode ser possibilitado às crianças através da linguagem literária, porque “a literatura é parte inseparável da cultura” (Bakhtin, 2017, p. 11).

Também é possível perceber, que as crianças interagem com os conteúdos e participam ativamente da atividade proposta pela professora, conforme pode ser constatado no fragmento a seguir.

Professora: “*Então, quais letras irei usar para escrever leão?*”

(Turma): “*L-e-ã-o*”

Professora: “*Agora nós vamos escrever leoa, quantos pedaços?*”

(Turma): “*Três*”

Professora: “*Quantos sons?*”

(Turma): “*Quatro*”

A atividade proposta pela docente contribui para que a turma se mantenha engajada num fluxo dialógico, pensem sobre a leitura e a escrita, enriqueçam tanto a capacidade de leitura quanto a capacidade de escrita a partir do texto literário e, com isso, aprimorem a competência linguística e aprofundem a compreensão.

Isso posto, concluímos que a leitura literária contribui para a efetivação de práticas contextualizadas com a leitura e a escrita. A literatura contribui para a compreensão de que a leitura não se reduz ao código, mas a um sistema complexo e dinâmico que os seres humanos usam para comunicar pensamentos, sentimentos, informações e ideias com o outro. E, nesse entendimento, o diálogo é chave para a comunicação e, conseqüentemente, para que as crianças tenham experiências enriquecedoras com as linguagens oral e escrita, especialmente nessa etapa escolar.

Sobre as estratégias de antecipação, se tivessem sido mobilizadas, possivelmente, ampliariam as discussões em torno do texto, uma vez que o título do livro “A história do leão que não sabia escrever”, retrata uma das realidades que as crianças inseridas nas classes de alfabetização vivenciam. Posto que, estão aprendendo de forma sistemática a ler e a escrever as primeiras palavras. A estratégia de monitoramento reforça para os estudantes que explorar os elementos da capa é uma prática contínua que o leitor exercita para se conectar à obra. Enquanto as estratégias de avaliação contribuíram para que os leitores aprendessem a sintetizar e buscar a essência daquilo que leram.

Evento 11: “Pomba Colomba”

Nesse evento a professora realiza a leitura da obra literária intitulada: “Pomba Colomba”

Nota de campo 11:

Professora Sylvia: Nós ouviremos a música “A casa - Toquinho”. Depois vocês vão me dizer sobre o que a música falava (reproduz o vídeo da música em tela). E aí, gostaram?

Estudante 1: Eu já ouvi essa música.

Turma: Sim.

Professora: O que vocês entenderam da música?

Turma: Era uma casa que não tinha nada.

Estudante 2: Põem de novo.

Continuação...

Professora: Vou mandar no zap para vocês, aí podem assistir quantas vezes quiserem, porque agora (reproduz a história em tela), vamos ouvir a história de hoje que se chama "Pomba colomba". Quem escreveu ela foi a autora Sylvia Otthoff e as ilustrações são da Sonia Maria de Souza, da editora Ática. (inicia a leitura da história). O que vocês acharam da atitude da pomba? Foi certa ou errada?

Turma: Certa.

Estudante 1: A carta era chata.

Estudante 2 : Coitada da pomba!

Professora: Vocês sabem o que é aquilo que fica colado na carta?

Turma: Selo.

Professora: Agora nós vamos fazer uma enquete. Vamos brincar de escolher a opção correta.

Turma: Vamos.

Professora: Quem resolveu fazer o trabalho de carteiro?

Letra A: Carta; Letra B: pomba; Letra C: onça; Letra D: princesa

Turma: Pomba

Professora: Quem morava num palácio cercado de goiabeiras?

Letra A: Carta; Letra B: pomba; Letra C: onça; Letra D: princesa

Turma: Princesa

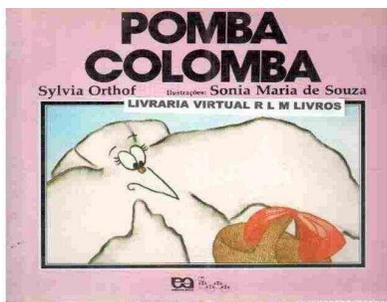
Professora: Para quem era a carta? Letra A: Carta; Letra B: pomba; Letra C: onça; Letra D: princesa

Turma: Onça.

(Diário de campo, 08/07/2021- 11ª aula)

Quadro 15 - Estratégias metacognitivas de leitura: antecipação, monitoramento e avaliação: nota de campo 11

Figura 12 - Capa do livro “Pomba Colomba”



Fonte: Orthof (2018).³¹

Resenha: Colomba encontra uma carta que não sabe onde deve ser entregue. Disposta a ajudar, ela se veste de pomba-correio e sai em busca do destinatário da carta.

ESTRATÉGIAS METACOGNITI- VAS DE LEITURA	ANTECIPAÇÃO		MONITORAMENTO		AVALIAÇÃO	
	Do leitor	Do mediador	Do leitor	Do mediador	Do leitor	Do mediador

Continuação...

³¹ Disponível em: <https://www.coletivoleitor.com.br/nossos-livros/pomba-colomba/>. Acesso em: 8 set. 2023.

<p style="text-align: center;">PROCEDIMEN- TOS DE LEITURA</p>	<p>Formulação de hipóteses; Mobilização do conhecimento de mundo; Mobilização de experiências anteriores de leitura;</p>	<p>Elaboração de perguntas que visam à estimulação e formulação de hipóteses; Ativação dos conhecimentos de mundo do leitor; Mobilização de outras leituras já realizadas.</p>	<p>Manipulação do texto:(avança, retrocede, sublinha, comenta, recorre à ilustração).</p>	<p>Elaboração de perguntas literais (objetivas); Formulação de perguntas inferenciais; Faz destaques (chama a atenção para aspectos da ilustração; Oferece informações que favorecem inferências lexicais).</p>	<p>Estabelece conexões entre o texto e suas experiências pessoais; Manifesta opiniões sobre os personagens e o enredo; Sintetiza o enredo; Confirma ou refuta suas hipóteses iniciais</p>	<p>Elaboração de perguntas subjetivas (de avaliação); Retoma as hipóteses iniciais formuladas pelos leitores/ouvintes; Sumariza o texto</p>
------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Continuação...

	Não houve	Não houve	Não houve	<p>(P) “porque agora (reproduz a história em tela), vamos ouvir a história de hoje que se chama “Pomba colomba “. Quem escreveu ela, foi a autora Sylvia Otthoff e as ilustrações são da Sonia Maria de Souza, da editora Ática. (inicia a leitura da história)”.</p>	<p>(T) “Certa.” (E1) “A carta era chata.” (E2) “Coitada da pomba!” (T) “Selo.” (T) “Pomba.” (T) “Princesa” (T) “Onça”</p>	<p>(P) “O que vocês acharam da atitude da pomba? Foi certa ou errada?” (P) “Vocês sabem o que é aquilo que fica colado na carta?” (P) “Quem resolveu fazer o trabalho de carteiro?” (P) “Quem morava num palácio cercado de goiabeiras?.” (P) “Para quem era a carta?”</p>
--	-----------	-----------	-----------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora.

No evento em tela, a professora Sylvia inicia a aula realizando uma prática de linguagem musical. Anuncia para a classe que, no primeiro momento, exibirá o vídeo da música “A casa”, interpretada por Toquinho, mas, antes de reproduzir o vídeo em tela, solicita aos estudantes para prestarem atenção, pois, ao término, irão explicar o que entenderam. Percebe-se que, nessa prática de linguagem, a regente mobiliza a estratégia de avaliação: formulação de perguntas subjetivas (de avaliação), conforme o excerto de sua fala: *O que vocês entenderam da música?* Para responder, a turma apoia-se na estratégia de avaliação: sintetiza o enredo, (T) “*Era uma casa que não tinha nada*”.

Nota-se que, mesmo não sendo uma prática com um livro de leitura literária, a manipulação da estratégia de leitura contribuiu para que as crianças compreendessem e sintetizassem a letra da música. Vale lembrar que, as práticas de linguagem referem-se às atividades e ao uso da linguagem. Sobre as práticas de linguagem, a normativa brasileira (Brasil, 2018) enfatiza que, dentro dessas práticas, as estratégias de leitura desempenham um papel importante para que as crianças se tornem leitores proficientes, capazes de compreender e interpretar diferentes gêneros e níveis de complexidade. Nesse sentido, mobilizar estratégias de leitura nas práticas de linguagem propostas em sala de aula é possibilitar experiências diversificadas com a linguagem e preparar os discentes para uma participação eficaz na sociedade letrada.

Já em relação às práticas de leitura com o texto literário, vemos a professora realizar a estratégia de monitoramento destacando a capa do livro na tela: *Porque agora (reproduz a história em tela), vamos ouvir a história de hoje que se chama: Pomba colomba. Quem escreveu ela, foi a autora Sylvia Otthoff e as ilustrações são da Sonia Maria de Souza, da editora Ática. (inicia a leitura da história).* O fato da professora destacar os elementos da capa do livro se constitui uma estratégia importante para conectar o leitor com a história, pois é uma primeira experiência visual que terá com a obra.

Ao término da leitura, a professora mobiliza estratégias de avaliação elaborando perguntas subjetivas de avaliação: *O que vocês acharam da atitude da pomba? Foi certa ou errada?* Elaborar tais perguntas foi fundamental para que as crianças pensassem sobre a atitude dos personagens e desejassem manifestar suas opiniões, conforme verificamos no fragmento a seguir: “(T) *Certa*”; “(A1) *A carta era chata.*”; “(A2) *Coitada da pomba!*”. Nota-se que, para responder às indagações da regente, as crianças também mobilizam estratégias de avaliação para darem uma resposta plausível sobre o que foi perguntado e também constroem sentidos outros sobre o que leram.

Ainda sobre as estratégias de avaliação, a professora faz uma pergunta que ativa os

conhecimentos de mundo das crianças: *Vocês sabem o que é aquilo que fica colado na carta?* Por meio dessa pergunta, a regente contribuiu para que as crianças estabelecessem conexões entre suas experiências sociais com o gênero textual carta e o texto, conforme vemos na resposta da turma: (T) “*Selo.*”

O evento em tela demonstra que as estratégias de leitura são ferramentas imprescindíveis para que as crianças construam suas subjetividades e compreendam que os textos dialogam com outros textos e contextos. Ao mobilizar as estratégias de leitura em diferentes atividades, a professora colabora para que as crianças alarguem os sentidos sobre a leitura, uma vez que a capacidade de adaptar o propósito da leitura de acordo com o tipo de texto e a situação é uma habilidade valiosa. Nesse entendimento, as vivências que são possibilitadas às crianças com a leitura impactam e influenciam na aprendizagem. Isso porque, de acordo com Vygotsky (2018), a vivência é vista como uma unidade fundamental na qual dois aspectos estão integrados de forma indivisível. O primeiro aspecto refere-se ao meio em que essa vivência ocorre, inclui-se influência, estímulos e experiências do ambiente que afetam o sujeito. Já o segundo aspecto, refere-se a como o sujeito vivencia isso, à maneira única e individual como o ele interpreta, processa e responde às experiências do meio.

Conclui-se que a linguagem, mais uma vez, constitui-se um eixo fundamental para o processo de formação do leitor, já que as diferentes práticas de linguagem realizadas nessa aula potencializaram a compreensão dos textos que foram apresentados aos estudantes. A ausência das estratégias de antecipação não afetou o engajamento dos estudantes, mas se tivesse sido mobilizada contribuiria para que inferissem e criassem expectativas sobre o texto. Já as estratégias de monitoramento, possibilitaram ao leitor se conectar com elementos da história e experienciar o primeiro contato visual com a obra. Por fim, as estratégias de avaliação contribuíram para que as crianças manifestassem opiniões sobre os personagens e o enredo a partir de suas perspectivas e estabelecessem conexão entre o texto e experiências sociais com o gênero textual carta.

Evento 12: “A bruxa Beleza-Pura”

Nesse evento a professora realiza um reconto da obra literária intitulada: “A bruxa Beleza-Pura”

Nota de campo 12:

Professora: Na aula de hoje, nós iremos fazer o reconto da história “A bruxa Beleza-Pura” que está na plataforma. A história já existe, por isso estamos recontando (reproduz a história em

Continuação...

tela).

Professora: Vocês vão ler as imagens e me contar o que acham que está acontecendo.

Turma: A história da bruxa.

Professora: A primeira equipe pode abrir o microfone e a câmera. Estudantes 1, 2 e 3, podem abrir as câmeras. Vamos olhar as imagens, o que aconteceu nessa cena?

Estudante 1: Ela viu um cartaz perdido e tava escrito uma festa no castelo.

Professora: Ela quem?

Estudante 1: A bruxa.

Estudante 2 : A bruxinha

Estudante 3: A bruxa.

Professora: A próxima equipe pode abrir as câmeras: Estudantes 4 e 5. O que vocês acham que estava escrito no cartaz?

Estudantes 4: A grande festa no castelo. A bruxa falou: - Oh, que legal!

Professora: E o que será que o sapo falou para a bruxa?

Estudantes 5: Ninguém vai querer dançar com você, você é muito feia!

Professora: Pode abrir as câmeras a próxima equipe, estudantes 6 e 7. Estudante 6, o que será que a bruxa falou pro sapo?

Estudante 6: A bruxa falou com o sapo que sabe de uma poção que a transforma numa princesa.

Estudante 7: Vou conquistar o príncipe encantado.

Professora: A próxima equipe: Estudantes 8,9 e 10, podem abrir as câmeras e já vão observando a cena. Quem quiser ajudar os amigos, pode escrever as palavras que souber no chat ou por algum emoji.

Estudante 8: Então a bruxa foi buscar um dente de dragão para ficar bonita.

Estudante 9: Ela queria um dente de dragão.

Estudante 10: A bruxa queria um dente de dragão.

Professora: Pra quê?

Estudante 10: Colocar na poção.

Professora: Podem abrir as câmeras a próxima equipe: Estudantes 11 e 12. O que acontece nessa imagem?

Estudante 11: A bruxa está correndo de um ogro.

Estudante 12: A bruxa está correndo do ogro.

Professora: A bruxa está correndo do ogro por quê?

Estudante 12: Ela pegou o cabelo dele e saiu correndo.

Professora: Vocês acham que o ogro ficou feliz?

Estudante 11: Não.

Estudante 12: Não. Por isso a bruxa está correndo do ogro, ela roubou um fio de cabelo dele.

Professora: Podem abrir as câmeras a próxima equipe, estudantes: 13,14,15 e 16. O que a bruxa

Continuação...

está fazendo?

Estudante 13: Ficou sem conexão

Estudante 14: A bruxa pegou 5 cocozinhos de morcego.

Estudante 15: É só escrever c-o-c-o, é muito fácil!

[...]

Professora: Podem abrir as câmeras a próxima equipe, estudantes: 17,18 e19. O que a bruxa está fazendo?

Estudante 17: A bruxa fez uma poção para ficar bonita.

Estudante 18: Ela juntou tudo e fez uma poção mágica.

Estudante 19: A bruxa tomou a poção e se tornou uma princesa.

Estudante 15: Quando a bruxa se tornou princesa, o sapo ficou encantado por ela.

Professora: Vou ler de novo para vocês lembrarem da história até aqui.

[...]

Estudante 1: A bruxa virou princesa e estava indo para o castelo.

Professora: O que ela foi fazer no castelo?

Estudante 1: A bruxa foi para a festa

Estudante 2: Foi para a festa

Professora: O que está acontecendo aqui?

Estudante 2: A bruxa viu que era uma festa à fantasia.

Estudante 3: Ela viu que é uma festa à fantasia.

Professora: Quando ela chegou no castelo, o que o príncipe falou pra ela?

Estudante 2: É para colocar a máscara de bruxa.

Estudante 3: Tem que colocar a máscara.

Estudante 4: É para colocar a máscara de bruxa.

Professora: Como a bruxa ficou depois que o príncipe deu a máscara à ela?

Estudante 4: Acho que ela ficou surpresa, porque já era o rosto dela.

Estudante 5: Ela ficou surpresa.

Estudante 6: A bruxa ficou surpresa.

[...]

Estudante 9: Eu acho que tem que começar assim: era uma vez um sapão e uma bruxa que viviam no pântano.

Estudante 10: Era uma vez uma bruxa e um sapo que moravam numa floresta.

Professora: Já estamos terminando, vamos prestar atenção nas imagens.

Estudante 13: Eu acho que ela ficou chateada.

Estudante 14: A bruxa ficou chateada.

Estudante 15: Ela tá triste.

Estudante 16: Acho que ela virou princesa para dançar com o príncipe.

Estudante 17: Acho que ela só ficou surpresa.

Professora: Por que você acha que ela só ficou surpresa?

Estudante 17: Acho que só tá surpresa porque era o rosto dela.

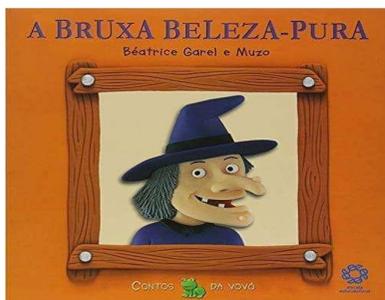
Estudante 4: Ela teve tanto trabalho pra nada.

[...]

(Diário de campo, 26/08/2021- 21^a aula

Quadro 16 - Estratégias metacognitivas de leitura: antecipação, monitoramento e avaliação: nota de campo 12

Figura 13 - Capa do livro “A bruxa Beleza-Pura”



Fonte: Garel, 2017.³²

Resenha: A bruxa Beleza-Pura sente uma vontade louca de ir dançar no castelo. Como? É muito fácil, basta um pouco de magia... Mas será que ela pensou em tudo?

ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS DE LEITURA	ANTECIPAÇÃO		MONITORAMENTO		AVALIAÇÃO	
	Do leitor	Do mediador	Do leitor	Do mediador	Do leitor	Do mediador
PROCEDIMENTOS DE LEITURA	Formulação de hipóteses; Mobilização do conhecimento de mundo; Mobilização de experiências anteriores de leitura;	Elaboração de perguntas que visam à estimulação e formulação de hipóteses; Ativação dos conhecimentos de mundo do leitor; Mobilização de outras leituras já realizadas.	Manipulação do texto: (avança, retrocede, sublinha, comenta, recorre à ilustração).	Elaboração de perguntas literais (objetivas); Formulação de perguntas inferenciais; Faz destaques (chama a atenção para aspectos da ilustração; oferece informações que favorecem inferências lexicais).	Estabelece conexões entre o texto e suas experiências pessoais; Manifesta opiniões sobre os personagens e o enredo; Sintetiza o enredo; confirma ou refuta suas hipóteses iniciais	Elaboração de perguntas subjetivas (de avaliação); Retoma as hipóteses iniciais formuladas pelos leitores/ouvintes; Sumariza o texto

Continuação...

³² Disponível em: https://www.amazon.com.br/BRUXA-BELEZA-PURA-LIVRO-BARATO-LTDA/dp/8576667991/ref=sr_1_1?__mk_pt_BR=%C3%85M%C3%85%C5%BD%C3%95%C3%91&crd=35KO4PXE7P1SZ&keywords=a+bruxa+beleza+pura&qid=1695726225&srefix=a+bruxa+beleza+pura%2Caps%2C281&sr=8-1. Acesso em: 4 set. 2023.

	<p>(T) “A história da bruxa”.</p>	<p>(P) “Vocês vão ler as imagens e me contar o que acham que está acontecendo”.</p>	<p>(E1) “Ela viu um cartaz e tava escrito uma festa no castelo” (E2): “A bruxinha” (E3) “A grande festa no castelo”. (E6) “A bruxa falou com o sapo que sabe de uma poção que a transforma numa princesa” (E11) “A bruxa está correndo de um ogro” (E12) “Não. Por isso a bruxa está correndo do ogro, ela roubou o cabelo dele” (E14) “A bruxa pegou 5 cocozinhos de morcego” (E8) “A bruxa foi buscar um dente de dragão para ficar bonita” (E1) “A bruxa virou princesa e estava indo para o castelo”. (E2) “Foi para a festa” (E3) “Ela viu que é uma festa à fantasia” (E2) “É para colocar a máscara de bruxa”</p>	<p>(P) “Reproduz a história em tela” (P) “Vamos olhar as imagens, o que aconteceu nessa cena?” (P) “Ela quem?” (P) “O que estava escrito no cartaz?” (P) “O que será que a bruxa falou pro sapo?” (P) “O que acontece nessa imagem?” (P) “A bruxa está correndo do ogro por quê” (P) “Vocês acham que o ogro ficou feliz?” (P) “O que a bruxa está fazendo?” (P) “O que ela foi fazer no castelo?” (P) “Como a bruxa ficou depois que o príncipe deu a máscara à ela?” (P) “Quando ela chegou no castelo, o que o príncipe falou pra ela?”</p>	<p>(17) “Acho que ela só ficou surpresa porque era o rosto dela” (E4) “Ela teve tanto trabalho pra nada.”</p>	<p>(P) “Vou ler de novo para vocês lembrarem da história até aqui.” (P) “Por que você acha que ela só ficou surpresa?”</p> <p>Continuação...</p>
--	-----------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p><i>(E9) “Eu acho que tem que começar assim: era uma vez um sapão e uma bruxa que viviam no pântano”</i></p> <p><i>(E10) “Era uma vez uma bruxa e um sapo que moravam numa floresta”.</i></p> <p><i>(E15) “Quando a bruxa se tornou princesa, o sapo ficou encantado por ela”</i></p> <p><i>(E16) “Acho que ela virou princesa para dançar com o príncipe”</i></p>			
--	--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

No evento em tela, a professora Sylvia realiza práticas de leitura e escrita com a obra literária: “A bruxa Beleza-Pura”, que teve como desdobramentos a produção de um convite e de um livro. Assim sendo, analisaremos apenas a prática de leitura por ser o nosso objeto de interesse. A fim de que todos tenham as mesmas oportunidades de participar como autoras e leitoras, Sylvia estipulou turnos de fala organizando as crianças em equipes.

Sobre as estratégias de antecipação realizadas nessa aula, a professora/mediadora elabora perguntas que visam à estimulação e formulação de hipótese: *Vocês vão ler as imagens e me contar o que acham que está acontecendo*. Ao mobilizar a estratégia, a regente ensina para as crianças que ler as imagens ajuda a fazer conexões entre o texto e o que é representado visualmente. Isso pode facilitar a decodificar as palavras, já que as imagens são pistas textuais que ajudam as crianças a entenderem o que está escrito.

Ainda sobre as estratégias de antecipação, vemos que os leitores formulam hipóteses: (Turma) *“A história da bruxa”*. Nota-se que, as crianças apoiam-se nas imagens para formularem uma resposta plausível ao que lhes é perguntado. Para além disso, as crianças são estimuladas a desenvolver a habilidade de inferir e também compreender que a leitura possui dimensão ampla.

Para as estratégias de monitoramento, a regente mobiliza três das elencadas: i) elaboração de perguntas literais (objetivas); (P) *“Ela quem?”*; ii) formulação de perguntas inferenciais; (P) *“Vocês acham que o ogro ficou feliz?”*; (P) *“Como a bruxa ficou depois que o príncipe deu a máscara à ela?”* iii) faz destaques (chama a atenção para aspectos da ilustração: (P) *“O que podemos escrever sobre essa cena?”*. Ao realizar essas estratégias, Sylvia contribui para que as crianças monitorem e avaliem a compreensão, reflitam sobre as atitudes dos personagens e exercitem o diálogo com o texto. Com isso, demonstra para os estudantes que a leitura de imagens contribui para uma leitura mais eficaz e para um entendimento mais profundo do que foi lido. Já os leitores, mobilizam para a estratégia de monitoramento manipulando o texto. Para isso, recorrem à ilustração e comentam sobre os personagens e o enredo, conforme pode ser visto através de suas falas: (E12) *“Não. Por isso a bruxa está correndo do Ogro, ela roubou o cabelo dele”*; (E15) *“Quando a bruxa se tornou princesa, o sapo ficou encantado por ela”*. À vista disso, as imagens servem de ponte entre o texto verbal e entendimento das crianças, que contribuem para ampliar suas experiências com o texto e expandir as camadas de sentidos, permitindo-lhes captar nuances e detalhes que de outra forma poderiam passar despercebidos.

Nesse exercício, o texto de imagens é o mapa (Kleiman, 2016a) o qual fornece pistas para que o leitor interaja com o texto, atribua sentidos outros e experimente outras formas de

lê-lo. Daí a importância de a escola e o professor oferecerem aos estudantes experiências significativas com o texto as quais os provoquem a desvelar as pistas textuais e, para além das entrelinhas, construir sentidos outros para o que leem. Além do mais, vale lembrar que o desenvolvimento cognitivo das crianças é influenciado pelo ambiente social em que estão inseridas e as interações entre texto e leitor desempenham um papel importante nas relações dialógicas resultantes desse processo. Em vista disso, compreende-se que “o crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem”(Vygotsky, 2008, p. 63). Assim sendo, a linguagem desempenha um papel crucial nesse processo, pois é peça-chave para a internalização do conhecimento.

Já para as estratégias de avaliação, a docente mobiliza duas: i) elaboração de perguntas subjetivas (de avaliação): (P) “*Por que você acha que ela só ficou surpresa?*”; ii) sumariza o texto: (P) “*Vou ler de novo para vocês lembrarem da história até aqui*”. Ao realizar perguntas subjetivas de avaliação, a docente enriquece a discussão em sala de aula, promove o protagonismo das crianças e valoriza a diversidade de opiniões. De acordo com Brandão e Rosa (2010), perguntas subjetivas de avaliação têm o intuito de promover o protagonismo das crianças, pois a espontaneidade é um elemento fundamental para opinar questões abordadas sobre o texto. Desse modo, valorizar a resposta das crianças pode aumentar a motivação e o desejo pela leitura, em razão de ser uma atividade envolvente.

Os leitores por sua vez, manipulam a estratégia de avaliação manifestando opinião sobre os personagens e o enredo: (E4) “*Ela teve tanto trabalho pra nada*”. Percebe-se que, ao mobilizar essa estratégia a professora contribui para que as crianças reflitam sobre os eventos, os personagens e o tema apresentado, ampliem os sentidos da história permitindo que o leitor faça conexão com suas próprias experiências, formule opinião e explore diferentes perspectivas. Além disso, promover o engajamento do leitor com a obra após o término de sua leitura, pode instigar o estudante a pensar sobre o que foi lido, aprofundar os sentidos, desejar ler novamente a mesma história ou outras histórias.

Vemos ainda nesse evento que o gosto pela leitura e pela escrita foi despertado: (E15) “*É só escrever: c-o-c-o. É muito fácil!*”. Nota-se, por meio dessa fala, que a leitura torna-se uma atividade “motivadora para alguém se o conteúdo estiver ligado aos interesses da pessoa que tem que ler” (Solé, 2012, p. 43). De acordo com a autora, o professor tem a capacidade de despertar o entusiasmo das crianças, relacionar a leitura a objetivos relevantes e explorar as múltiplas possibilidades de uma obra, tornando a experiência de leitura mais significativa e envolvente. Por conseguinte, a motivação e a confiança são elementos importantes para que a leitura deixe de ser uma prática enfadonha e se converta naquilo que sempre devia ser: um

desafio estimulante (Solé, 2012). Ademais, a leitura e a escrita aparecem na BNCC (Brasil, 2018) como elementos com objetivos prioritários da Educação Fundamental, pois são atividades enunciativas reais que demarcam centralidade de diferentes formas na vida dos sujeitos.

Conclui-se sobre esse evento que práticas de linguagem com o reconto de textos literários contribuem e enriquecem a formação do leitor, uma vez que possibilitam às crianças alargarem suas experiências com as linguagens oral e escrita, apreendendo outros sentidos para práticas sociais que demandam seus usos. Além disso, constitui-se uma atividade social/cultural/formativa/enriquecedora que contribui significativamente com a formação de leitores iniciantes. Sendo assim, as estratégias de leitura desempenharam um papel fundamental para a manutenção da compreensão, produção de outros sentidos e das interações entre leitor e texto, antes, durante e depois da leitura. Nesse sentido, as estratégias de antecipação contribuíram para que as crianças desenvolvessem a habilidade de inferir. As estratégias de monitoramento permitiram às crianças controlar a compreensão. Já as estratégias de avaliação viabilizaram a diversidade de opiniões, já que as crianças não se limitaram a dar respostas prontas.

Ao analisar os eventos das aulas na turma Prosa, concluímos que, nesse contexto, a construção textual possibilita às crianças atribuir sentidos outros para as leituras realizadas, visto que os textos trabalhados eram um convite à fruição. Nesse sentido, a dimensão estética das obras potencializou práticas de linguagem oral e escrita com o texto literário e promoveu o gosto pela leitura e pela escrita, uma vez que as crianças são enredadas pelas narrativas. Como a concepção de linguagem baseia-se na perspectiva interacionista, o diálogo é o fio que tece as relações texto/leitor/contexto. As estratégias de leitura, por sua vez, desempenham papel fundamental na compreensão e construção de significados e sentidos. Vale refletir que, a qualidade com que as estratégias metacognitivas de leitura foram mobilizadas no evento que incluiu práticas de leitura e escrita promoveu uma experiência frutífera entre os leitores e o texto. Isso porque, as crianças tiveram maior engajamento, autonomia, monitoramento da compreensão e interação com o texto por meio das mediações que a docente realizou com as estratégias de leitura. O que nos faz pensar, em quais impactos uma prática sistemática, consistente e contínua teria na formação de novos leitores, caso esse quadro mais completo e robusto tivesse sido mobilizado em todos os eventos.

5.4 O ENSINO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS: O QUE NOS DIZEM AS PROFESSORAS?

Esta seção visa compreender se e como as professoras alfabetizadoras sujeitos desta pesquisa procedem ao ensino das estratégias metacognitivas de leitura - estratégias de antecipação, monitoramento e avaliação – ao abordarem a leitura literária em suas aulas. Nas três turmas analisadas neste trabalho, constatou-se que todas as professoras recorreram ao ensino de tais estratégias, pelo menos uma vez por aula. Dessas, as estratégias de monitoramento e avaliação foram as mais privilegiadas. Já as de antecipação, foram as menos mobilizadas.

Na primeira turma, Teatro, ao longo dos quatro eventos analisados, constata-se que a professora Eva, ao abordar o texto literário, realiza as seguintes ações: sempre reproduz o texto em tela e chama a atenção das crianças para aspectos da capa do livro: nome do autor, ilustrador e editora, preparando as crianças para a leitura. Manipula estratégias de antecipação por meio de perguntas que contribuem para que as crianças mobilizem seus conhecimentos de mundo. Na sequência, faz a leitura da história sem interrupções, mobilizando a estratégia de monitoramento. Para tanto, faz destaque no texto passando o cursor sobre ele para que as crianças acompanhem a leitura. Com isso, possibilita aos estudantes em processo de alfabetização observar como o leitor experiente, no caso, a professora, age diante do texto e que, no ato da leitura, o uso da expressão e da entonação correta podem ajudar a compreender o sentido do texto. Ao término da leitura, realiza algumas perguntas relacionadas à narrativa, mobilizando estratégias de avaliação com perspectivas distintas. Quando manipuladas por meio de perguntas subjetivas, possibilitavam às crianças conectar experiências pessoais à leitura. Já quando eram mobilizadas para o registro de atividades de leitura e escrita propostas pela ficha de leitura presente no livro didático, essa tarefa pouco contribuía para que as crianças ampliassem o conhecimento obtido mediante a leitura, uma vez que o objetivo dessas respostas restringia-se a responder exclusivamente as perguntas da ficha de leitura. Nota-se sobre a ausência dessa estratégia que, se tivesse sido mobilizada, provavelmente potencializaria o diálogo e as reflexões entre as crianças e o texto, conforme vinha ocorrendo quando a mediadora mobilizou as demais estratégias num dos eventos. Constata-se, ainda, que tais estratégias foram realizadas com diferentes práticas de linguagem, a partir do livro de histórias.

Dos quatro eventos analisados na segunda turma, Poesia, vemos que a professora Ruth, ao abordar o texto literário em suas aulas, inicialmente reproduz o texto em tela, chama

atenção para aspectos da capa, nome do autor, ilustrador, editora e inicia a leitura do texto. Sobre as estratégias de antecipação, constata-se que, nos momentos em que a docente as mobilizava, as crianças interagiam colocando em prática conhecimentos de mundo e experiências com outras leituras. Os momentos em que não foram mobilizadas indicam que a ausência das estratégias de antecipação não afetou o engajamento das crianças na atividade de leitura, mas, se tivessem acontecido, possivelmente ampliariam a disposição dos discentes. Já as estratégias de monitoramento possibilitaram às crianças exercitar a leitura observando e praticando junto com um leitor experiente; conectar-se aos personagens e construir opiniões sobre esses por meio da leitura com entonação realizada pela professora/mediadora, além de provocar as crianças a compartilhar e indicar as leituras que realizaram. Em decorrência disso, contribuiu-se para a constituição de novos leitores desde o processo inicial de aprendizagem. Por fim, as estratégias de avaliação desempenharam um papel crucial para a formação das crianças, posto que, por meio delas, os estudantes mantiveram-se engajados na leitura, mobilizaram conhecimento de mundo e experiências anteriores de leitura que lhes permitiram refletir sobre o que leram, aumentar a compreensão e estabelecer diálogo com experiências de mundo, impulsionando a produção de novos sentidos e promovendo um fluxo dialógico intenso entre a professora, as crianças e os textos que foram lidos. Constata-se, ainda, que tais estratégias foram realizadas com diferentes práticas de linguagem, a partir do livro de leitura literária, trava-língua, prática dialógica por meio de indicação e compartilhamento de obras literárias. Para além disso, contribuíram para o enriquecimento de produções escritas.

Já na terceira turma, Prosa, ao longo dos quatro eventos analisados, a professora Sylvia, assim como as outras docentes, também reproduz o texto em tela, chama atenção para aspectos da capa, nome do autor, ilustrador, editora, e inicia a leitura do texto. Sobre as estratégias de antecipação, percebe-se que estiveram ausentes em três eventos, o que não afetou o engajamento das crianças com o texto, mas se tivessem sido mobilizadas poderiam ampliar as discussões sobre a leitura e alargar as experiências sobre o ato de inferir. Quando mobilizadas, foram importantes para que as crianças desenvolvessem a habilidade de inferir e alargassem as experiências sobre essa ação. Já as estratégias de monitoramento, possibilitaram ao leitor se conectar com elementos da história e experienciar o primeiro contato visual com a obra, como também possibilitaram o monitoramento da compreensão. As estratégias de avaliação contribuíram para que as crianças pudessem manifestar opiniões sobre os personagens e o enredo a partir de suas perspectivas, construir novos sentidos para o que leram através da interação com o texto e viabilizar a diversidade de opiniões, já que as crianças não se limitaram a dar respostas prontas. Constata-se, ainda, que tais estratégias

foram realizadas com diferentes práticas de linguagem, a partir do livro de leitura literária e de músicas. Além disso, contribuíram para o enriquecimento de produções escritas.

Como visto, as professoras utilizam diferentes metodologias para realizar o trabalho com as estratégias metacognitivas de leitura: antecipação, monitoramento e avaliação, as quais potencializavam o trabalho com a leitura e impulsionavam a formação do leitor, especialmente, quando eram mobilizadas antes, durante e depois das práticas de leitura realizadas com os textos literários.

6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre meu interlocutor, a palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (Bakhtin/Volochinov, 2006, p. 115).

Retomo as palavras que abriram o segundo capítulo desta dissertação, para reafirmar, como Bakhtin, que as palavras são pontes, mas também arenas, uma vez que o encontro do leitor com elas é atravessado por pontes de compreensão e confrontado por arenas de interpretação e negociação de significados. Nesse sentido, a formação de leitores proficientes desde o início do processo de alfabetização torna-se essencial para que o estudante aprenda a ler construindo pontes de significados para as arenas que surgem nesse percurso.

Assim sendo, é na escola e com a ajuda do professor que o estudante tem acesso ao conhecimento e constrói o aprendizado da leitura. Dessa forma, pude constatar, pelos diálogos empreendidos nesta dissertação, que a leitura é um elemento imprescindível na prática do professor, pois é por meio dela que se pode provocar e inspirar o estudante a realizar suas próprias leituras, mas, para além disso, fomentar a formação de novos leitores.

Na busca pelo entendimento de como isso ocorre, delineou-se a questão que deu origem à presente dissertação, cujo objetivo foi investigar práticas de leitura literária e de ensino das estratégias de leitura em três turmas do 1º ano do Ensino Fundamental em Juiz de Fora. Nessa direção, a imersão na teoria me possibilitou pensar a formação do leitor sob visões complementares, visto que, à luz dos conceitos de linguagem e interação, foi possível analisar práticas de leitura com o texto literário. A seguir, trago algumas ponderações que foram sendo tecidas sobre os autores que embasam esta dissertação, sobre o que foi lido nos trabalhos e o que foi observado ao longo da pesquisa de campo.

Tendo como base teórica e metodológica a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky e a filosofia da linguagem de Bakhtin, fui tecendo um diálogo entre as leituras, os sujeitos e o contexto desafiador de formar leitores num ambiente virtual.

À vista disso, a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky enfatiza que o homem é um sujeito sócio-histórico-cultural constituído pelas relações que estabelece com outros seres humanos e com o mundo que o rodeia. Isso implica as relações que foram estabelecidas entre as professoras, as crianças, os textos e o meio em que essas relações se deram. Dessa forma, percebi que as interações estabelecidas por meio da plataforma digital foram imprescindíveis para a

sociedade da leitura e para a promoção de experiências das crianças com o texto, em especial o literário, já que a literatura, enquanto parte da cultura humana, não está apartada da realidade das crianças.

Sob tal ponto de vista, a perspectiva dialógico-discursiva da linguagem, fundamentada no pensamento do filósofo Mikhail Bakhtin, fornece-nos subsídios para compreendermos a linguagem como o meio de interação entre o sujeito e o mundo, pois essa assume um papel central na mediação dessas relações. Portanto, o diálogo entre as professoras e as crianças foi fundamental para que as práticas de leitura fomentassem a interação entre texto/leitor. Através desse diálogo, as crianças não apenas absorviam informações dos textos, mas também construíam significados em conjunto com as professoras. A linguagem, nesse sentido, atuou como um meio de conexão entre os estudantes e o mundo representado pelos textos. Em diálogo com a teoria e almejando alcançar o objetivo geral que delinea esta pesquisa, três desafios precisaram ser vencidos.

Para isso, alargar o debate no que tange à formação do leitor foi primordial para vencer o primeiro desafio, que era analisar discussões sobre leitura literária, literatura e estratégias de leitura desenvolvidas no contexto de pesquisas brasileiras. Dessa forma, busquei pesquisas que versavam sobre as temáticas literatura, leitura literária e estratégias de leitura, pois elas exercem influência nas práticas de leitura que são realizadas nas diversas salas de aula do país. Assim sendo, a leitura dos trabalhos foi de suma importância porque me possibilitou compreender como essas temáticas vinham sendo debatidas no cenário educacional brasileiro e, para além disso, apontou dados relevantes, revelando as arenas em que se confrontavam pensamentos, práticas e ideias sobre essas temáticas.

O contato com o campo foi fundamental para vencer o segundo desafio, que era compreender os critérios utilizados pelas professoras alfabetizadoras para a seleção das obras literárias trabalhadas nas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental. Esse objetivo foi alcançado por meio do instrumento de pesquisa entrevista semiestruturada. Os relatos das professoras revelaram diferentes critérios de seleção das obras literárias, os quais são expressos por meio das Propostas Pedagógicas das instituições. Tais critérios apontaram que, numa instituição, as escolhas são restritas e não consideram a importância da bibliodiversidade em seus diferentes aspectos; há ênfase da função pragmática no ensino da leitura; a professora não tem acesso à escolha das obras, nem à diversidade de obras literárias. Já na outra instituição, as escolhas são realizadas no coletivo de forma dialógica, por meio de reuniões quinzenais cuja atenção se volta aos aspectos de qualidade textual e bibliodiversidade, o que contribui para a ampliação da dimensão e experiência estética com o texto literário; há ênfase na dimensão estética das obras

literárias; as professoras participam da seleção das obras e têm acesso a um acervo diverso de obras literárias. A forma com que esses critérios são utilizados pode ter impacto na formação leitora, já que, por meio de um acervo diverso, as crianças têm a possibilidade de ampliar o repertório linguístico, construir outros sentidos, compreender os usos sociais da leitura e da escrita, despertar o gosto pela leitura e o interesse pelos livros.

Ainda no campo, o olhar atento e a escuta sensível foram cruciais para vencer o terceiro desafio, que era compreender se e como as professoras procedem ao ensino das estratégias metacognitivas de leitura: antecipação, monitoramento e avaliação. Após constatado que as professoras mobilizavam estratégias de leitura, percebi que as diferentes metodologias utilizadas implicavam também em diferentes interações e, conseqüentemente, em diferentes propostas de formação de leitores, como foi observado na fala das professoras: “(Eva) *Quem já comeu sopa de pedra como na história?*”; “(Ruth) *Pergunta interessante, pois estamos lendo as imagens*”; “(Sylvia) *O que vocês acharam da atitude da pomba? Foi certa ou errada?*”. Nota-se que fazer perguntas constitui-se uma importante estratégia de formação do leitor, uma vez que, através delas, as crianças foram provocadas a estabelecer conexões entre o texto e suas experiências, mobilizar conhecimentos de mundo, participar interagindo de forma mais autônoma, opinar sobre os personagens e o enredo e refletir sobre os textos propostos.

Nesse sentido, a mobilização das estratégias de leitura e a mediação das professoras foram cruciais para que os estudantes tivessem vivências com o texto literário e se constituíssem leitores. À face do exposto, percebi que os contextos de atuação das professoras são elemento-chave para compreender de modo geral sua docência e de modo singular, como a leitura, em especial a leitura literária, entra nessa docência e as condições de que esses contextos dispõem para que professoras e estudantes se constituam sujeitos de linguagem.

Diante do exposto, defendo que as estratégias metacognitivas de leitura contribuem fortemente para a formação do leitor, em especial, os leitores iniciantes que frequentam as turmas de 1º ano do Ensino Fundamental, por potencializarem práticas de leitura e fomentarem de forma intensa o fluxo dialógico entre o leitor e o texto, colaborando para que o leitor se mantenha engajado antes, durante e depois da leitura e seja capaz de desvelar camadas profundas de sentidos por meio das perguntas de antecipação, monitoramento e avaliação. Além disso, as estratégias de leitura promovem práticas formativas sociais/culturais/educacionais enriquecedoras com a leitura, fortalecem a aprendizagem dos conteúdos e promovem a emancipação do sujeito leitor. Essa perspectiva nos faz pensar em como seria a mobilização das estratégias de leitura em outros contextos, tempos e espaços.

Voltemos a Mário Quintana: “Os livros não mudam o mundo, quem muda o mundo são

as pessoas. Os livros só mudam as pessoas”. Assim como o poeta destaca a importância da leitura e do conhecimento adquirido por meio dos livros que são ferramentas de crescimento pessoal e desenvolvimento intelectual, de igual modo, a construção desta pesquisa me possibilitou entender que os livros são fontes valiosas de aprendizado e que assim, as pessoas ampliam esse conhecimento em suas vidas e, através das ações e reflexões têm a possibilidade de impactar positivamente o mundo ao seu redor.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Riella Karyna de; CRUZ, Magna Silva. Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)-Acervos Complementares: vivência das estratégias de leitura na alfabetização. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 96, p. 439-456, 2015.

AMORIM, Marília. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em ciências humanas. **Cadernos de pesquisa**, n.116, julho/ 2002.

ANPED. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Disponível em: <https://www.anped.org.br/>. Acesso em 10 fev. 2021.

ARCARI, Caroline. **Pipo e Fifi: Ensinando proteção contra a violência sexual**. Petrópolis: Caqui, 2021.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 2006. Disponível em: https://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Bakhtin-Marxismo_filosofia_linguagem.pdf. Acesso em: 2 fev. 2022.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. São Paulo: Hucitec, 2014

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. 1ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. 6°. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2020.

BALTSCHHEIT, Martin; STAHEL, Monica. **A história do leão que não sabia escrever**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

BDTD. **Biblioteca Digital de Teses e Dissertações**. Disponível em: <https://bdt.d.ibict.br>. Acesso em 20 abr. 2021.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza. A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende. In: **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. - (Coleção Explorando o Ensino, v.20), 2010.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 3 de dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 3 mar. 2022.

BROWNE, Anthony. **A minha mãe**. Trad. José Oliveira. Singapura: Editorial Caminho, 2008.

CALVINO, Ítalo. Palomar. CALVINO, Ítalo. **Palomar na praia - leitura de uma onda**. Lisboa: Teorema, 1994.

CAMPOS, Wagner Ramos. **Os griôs aportam na escola**: por uma abordagem metodológica da literatura infantil negra nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. 2016. Dissertação (Mestrado Centro de Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, . Natal, 2016.

CANDIDO, Antonio. O direito À literatura. In: LIMA, Aldo de *et al.* (org.). **O direito à literatura**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2012.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista portuguesa de educação**, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=CHIZZOTTI%2C+Antonio.+A+pesquisa+qualitativa+em+ci%C3%A2ncias+humanas+e+sociais%3A+evolu%C3%A7%C3%A3o+e+desafios.+Rev> Acesso em: 3 mai. 2022.

COLASANTI, Marina. **A moça tecelã**. São Paulo: Global, 2004.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**: narrativa infantil e juvenil atual. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

COLOMER, Teresa. **As crianças e os livros. 2016**. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/site-do-projeto-leitura-e-escrita-na-educacao-infantil.html>. Acesso em: 12 abr. 2023.

COSSON, Rildo. **Literatura**: modos de ler na escola. 2011. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/anais/XISemanaDeLetras/pdf/rildocosson.pdf> . Acesso em: 12 mai. 2023.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2021.

DURAN, Chris: Sonhos. In: **YouTube**. [S. l.], 2023. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=EAxzIf87IG4>. Acesso em 22 de set. 2023.

DREAMSTIME. Lente de aumento e bússola. In: **Dreamstime**. [S. l.], 2018. Disponível em: <https://pt.dreamstime.com/lente-de-aumento-b%C3%B3ssola-velha-e-rel%C3%B3gio-areia-no-mapa-s-afra-vidro-antigo-conceito-fundo-do-vintage-image188047962>. Acesso em: 20 nov. 2022.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de pesquisa**, p. 139-154, 2002.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51.ed. 4ª reimpressão São Paulo: Cortez, 2011. – (Coleção questões da nossa época; v.22).

GALVÃO, Marcela Brasil. **Família e escola: o envolvimento das famílias na formação do leitor de literatura.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

GAREL, Béatrice. **A Bruxa Beleza- Pura.** São Paulo: Escala, 2017.

GIROTTI, Cyntia G. G. S.; SOUZA, Renata J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: MENIN, Ana Maria C. S. *et al.* (org.). **Ler e compreender: estratégias de leitura.** Campinas: Mercado das Letras, 2010.

KIRCHOF, Edgar Roberto; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. O pato, a morte e a tulipa-Leitura e discussão de um livro ilustrado desafiador com alunos dos anos iniciais. **Educar em Revista**, v. 34, p. 57-76, 2018.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura- Teoria e prática.** 16^a.ed. Campinas: Pontes, 2016a.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor. Aspectos cognitivos da leitura** 16^a.ed. Campinas: Pontes, 2016b.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** 3.ed, 13^a reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos.** 10.ed. 6^a reimpressão São Paulo: Contexto, 2020.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 1.ed. São Paulo: Ática, 2011.

LAJOLO. Marissa. **Literatura: ontem, hoje,, amanhã.** São Paulo: Unesp, 2018.

MAGALHÃES, Ana Isabel Ferreira; CALLAI, Cristiana. Crianças e suas leituras de mundo na escrita poética. **Anais da 39^a Reunião Nacional da ANPEd**, 2019.

MCKENNA, Martin. **O polvoco.** Trad.Janice Florido. Campinas, SP: Saber e ler, 2017.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. **Professores da Pré-escola: trabalho, saberes e processos de construção de identidade.** 2006. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: DESLANDES, Suely Ferreira.; GOMES Romeu.; Minayo, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ : Vozes, 2007.

MORAES, Tatiane Andrade de. **A tematização da prática pedagógica como estratégia formativa: possibilidades de construção do saber docente sobre o ensino de leitura literária.** 2017. Dissertação (Mestrado), Pro-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade do Oeste Paulista, 2017.

MOURÃO, Mônica Assunção. **Leitura, linguagem e letramento: o conto de fadas no ensino fundamental.** 2015. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos, 2015.

NASCIMENTO, Iracema Santos do. **O ensino de leitura literária nos anos iniciais do ensino fundamental: dimensões relativas à gestão e à estrutura da escola.** 2016. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2016.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara Cristina. Os professores depois da pandemia. **Educação & Sociedade**, v. 42,e249236, 2021.

OLIVEIRA, Sueli Ferreira de. **Sopa de quê?! Tatuí: Casa Publicadora (CPB), 2011.**

ORTHOFF, Sylvia. **Pomba Colomba.** São Paulo: Editora Ática, 1984.

PAULINO, Graça. **Leitura literária.** Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/leitura-literaria>>. Acesso em: 17 jan. 2023.

PIÚBA, Fabiano dos Santos. **Toda criança tem o direito de ler o mundo.** Editora: Cortez, 2015.

QUEIRÓZ, Bartolomeu Campos de. **Sobre ler, escrever e outros diálogos.** São Paulo: Global, 2019.

QUINTANA, Mario. Os livros não mudam o Mundo. In: **Listafrase.** [S. l.], 2021. Disponível em <https://www.pensador.com/frase/Njk3OTg1/>. Acesso em: 10 jan. 2021.

REZENDE, Neide Luzia de. Leitura e escrita literárias no âmbito escolar: situação e perspectivas. **Estudos Avançados**, v. 32, p. 93-105, 2018.

ROCHA, Ruth. **Palavras muitas palavras.** São Paulo: Quinteto Editorial, 1976.

ROMERO, Stella M. **Tudo começou assim.** Tatuí: Casa Publicadora (CPB), 2016.

SANT'ANA, Michele de Fatima. **Passos Iniciais à formação do leitor literário: "Oficinas literárias temáticas" para o 3º ano do Ensino Fundamental.** 2019. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná- Unioeste, 2019.

SCIELO. **Scientific Eletronic Librari Online.** Disponível em: <https://scielo.org/pt/>. Acesso em 20 mar. 2021.

SCHEFFER, Ana Maria Moraes; MICARELLO, Linhares da Silva. A mediação entre a cultura literária e o sujeito leitor: uma reflexão a partir da teoria histórico-cultural. **Anais da 39ª Reunião Nacional da ANPEd**, 2019.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. **Elementos de pedagogia da leitura.** São Paulo: Martins e Fontes, 2005.

SILVA, Fernanda Siqueira. **Estratégias de leitura nos anos iniciais do ensino fundamental I. 2016.** Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, 2016.

SILVA, Tatielle Rita Souza; FISCHER, Rosa Maria Bueno. Literatura e formação—redescobrir o prazer do texto entre-as-margens do sistema escolar. **Revista Brasileira de Educação** v.23 e230097, 2018.

SILVEIRA, Rosilene de Fátima Koscianski.; DEBUS, Eliane Santana Dias. **Criança faz poesia?** Reflexões acerca da leitura, fruição e criação poéticas no chão da sala de aula. Disponível em:

http://38reuniao.anped.org.br/programacao/210?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=13. Acesso em 26 fev de 2021.

SOARES, Magda. **Alfabetizar toda criança pode aprender a ler e a escrever.** 1ed, 2ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2021.

SOARES, Silvana Mendes Sabino. **O trabalho pedagógico com a leitura na educação infantil e no ensino fundamental:** investigações sobre ensino e avaliação. 2017. Dissertação (Mestrado) apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, 2017.

SOBRAL, Adail. **A filosofia primeira de Bakhtin:** roteiro de leitura comentada. Campinas: Mercado de Letras, 2019.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: Penso, 2012.

SOUZA, Matilde Costa Fernandes de .**Leituras de narrativas no Ensino Fundamental anos iniciais:** passos à formação do leitor literário. Cascavel. 2019. Dissertação (Mestrado), Pós-Graduação em Letras- Nível de Mestrado Profissional da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2019.

SOUZA, Renata Junqueira de.; COSSON, Rildo. O Cantinho da Leitura como prática de letramento literário. **Educar em Revista**, v. 34, p. 95-109, 2018.

SOUZA, Renata Junqueira de.; HERNANDES, Elianeth Dias Kanthack. Estratégias de leitura e a narrativa ficcional: condições para compreensão. **Pro-Posições**, v. 30, e20160091, Campinas, São Paulo, 2019.

SOUZA, Silvana Ferreira de; CORRÊA, Hercules Tolêdo; VINHAL, Tatiane Portela . A leitura e a escrita na escola: uma experiência com o gênero fábulas. IN: SOUZA, Renata J.; FEBA, Berta Lucia T. **Leitura literária na escola:** Reflexões e propostas na Perspectiva do Letramento. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

SOUZA, Solange Jobim; ALBUQUERQUE, Elaine Deccache Porto. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. **Bakhtiniana:** Revista de Estudos do Discurso, v. 7, p. 109-122, 2012.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo.** Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TRAVASSOS, Sônia. Da sala de dona Benta para a sala de aula: contribuições para pensar a mediação da leitura literária na escola. **Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPED**, Florianópolis, 2015. Acesso em: 18 de jan. 2021.

VIEIRA, Lorena Bezerra. **Literatura nos anos iniciais do ensino fundamental**: documentos oficiais e discursos docentes do município de Serra/ES. 2016. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2016. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br>_Acesso em 26 fev. 2021.

VILELA, Rafaela. Ler de novo ou ler o novo? Práticas de leitura de crianças na biblioteca pública. **Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPED**. Florianópolis, 2015.

VYGOTSKY, Lev Seminovich. **Obras escogidas, T3**. Moscú: Editorial Pedagógica, 1983.

VYGOTSKY, Lev Seminovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKI, Lev Seminovich. **Sete aulas de L.S Vygotsky sobre os fundamentos da pedologia**. Organização Zoia Prestes, Elizabeth Antunes; tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana, 1ªed. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

APÊNDICE - Roteiro da entrevista semiestruturada

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1 Identificação do perfil das professoras participantes da pesquisa

1.1 Qual a sua idade?

1.2 Qual a sua formação em nível superior.

1.2.1 Graduação () sim () não. Em caso afirmativo, qual área?

1.2.2 Pós-Graduação () sim () não. Em caso afirmativo, qual área?

1.2.3 Especialização? () sim () não. Em caso afirmativo, qual área?

1.2.4 Mestrado? () sim () não. Em caso afirmativo, qual área?

1.2.5 Doutorado? () sim () não. Em caso afirmativo, qual área?

1.2.6 Pós-Doc? () sim () não. Em caso afirmativo, qual área?

1.4 Qual o seu tempo de docência no Ensino Fundamental?

1.3 Qual o seu tempo de docência em turmas de 1º ano do Ensino Fundamental?

1.4 Participa de cursos de formação continuada? Se sim, em que ano foi o último e sobre que temática versava?

1.5 Atualmente, você leciona em quais turnos? Ano? Esfera? Condição profissional

Turno	Tempo de atuação	Esfera(Federal, Estadual, Municipal, Particular, Filantrópica)	Vínculo profissional
() Manhã			()Efetivo() Contratado
() Tarde			()Efetivo() Contratado
() Noite			()Efetivo() Contratado

2 Questões relacionadas às concepções que sustentam a prática docente.

2.1 Em relação ao ensino da leitura, em qual concepção se sustenta sua prática?

2.2 No que tange ao trabalho com o texto, em qual concepção se sustenta sua prática?

2.3 Qual a sua concepção sobre literatura?

2.4 Qual concepção sustenta sua prática no que tange ao ensino das estratégias de leitura?

3 Questões relacionadas à sua prática docente

3.1 Em relação ao planejamento das aulas de leitura, essas estão organizadas com qual periodicidade (semanal, quinzenal, mensal, outras)?

3.2 Como são selecionados os livros de literatura? Qual critério utiliza?

Continuação...

3.3 Pensando na formação do leitor proficiente, quais estratégias você considera mais eficientes e menos eficientes?

3.4 Você baseia sua prática docente em algum autor, fundamentação teórica ou material que tenha estudado em suas formações?

3.5 Sua escola tem biblioteca? Em caso afirmativo, com que frequência você leva seus alunos? Os estudantes podem levar livros para casa?

3.6 Como é realizada a escolha dos livros (pelos alunos ou pelo professor)?

3.7 Como você verifica se os estudantes realizaram a leitura dos livros que foram levados para casa?

3.8 Você utiliza algum recurso para a prática de leitura literária? Caso afirmativo, qual(is)?

3.9 Qual foi seu maior desafio como professora no período pandêmico?

3.10 Em relação à aquisição da leitura, quais foram os desafios e avanços dos alunos no período pandêmico?

4 Questões relacionadas à formação leitora das docentes

4.1 Com qual idade aprendeu a ler?

4.2 Você gosta de ler?

4.3 Com que periodicidade você lê?

4.4 Que tipo de material lê?

ANEXO - Quadro de combinados

ANTES DA AULA	DURANTE A AULA
<input type="checkbox"/> LIGAR A CÂMERA	<input type="checkbox"/> DESLIGAR A CÂMERA
<input type="checkbox"/> LIGAR O MICROFONE	<input type="checkbox"/> DESLIGAR O MICROFONE
<input type="checkbox"/> CONVERSAR COM OS AMIGOS	<input type="checkbox"/> LEVANTAR A MÃO NO CHAT PARA FALAR
<input type="checkbox"/> FAZER XIXI E BEBER ÁGUA	BOA AULA!!!