



Universidade Federal
de Campina Grande

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

AMANDA PAULA SILVA CAVALCANTE

**O PROCESSO DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DE LEITURA DE NARRATIVAS
LITERÁRIAS**

CAMPINA GRANDE - PB

2020

AMANDA PAULA SILVA CAVALCANTE

**O PROCESSO DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DE LEITURA DE NARRATIVAS
LITERÁRIAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dr.^a Fabiana Ramos

CAMPINA GRANDE - PB

2020

C376p Cavalcante, Amanda Paula Silva.
O processo de mediação pedagógica de leitura de narrativas literárias
/ Amanda Paula Silva Cavalcante. - Campina Grande, 2020.
130 f.: il. Color.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de
Campina Grande, Centro de Humanidades, 2020.
"Orientação: Profa. Dra. Fabiana Ramos".
Referências.

1. Estratégias de Leitura. 2. Professor/Mediador. 3. Narrativas
Literárias. I. Ramos, Fabiana. II. Título.

CDU 37:028.1(043)

AMANDA PAULA SILVA CAVALCANTE

O PROCESSO DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DE LEITURA DE NARRATIVAS
LITERÁRIAS

BANCA EXAMINADORA

Fabiana Ramos

Prof.ª Dr.ª Fabiana Ramos (PPGEd/UFCG)

Orientadora

Márcia Tavares da Silva

Prof. Dr.ª Márcia Tavares da Silva (PPGLE/UFCG)

Examinadora externa

Silvia Roberta da Motta Rocha

Prof. Dr.ª Silvia Roberta da Motta Rocha (PPGEd/ UFCG)

Examinadora interna

Aprovado em 20 de julho 2020

*Dedico ao meu/minha filho(a) (in
memorian) que me ensinou tanto em tão
pouco tempo, me trouxe inspiração e me
mostrou um novo jeito de amar, meu anjo
recolhido por Deus. Serás sempre lembrado
(a) e amado (a).*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela força e coragem a mim concedidas durante todo o percurso do Mestrado. Tua mão afetuosa me acalmou e me levantou, quando precisei. Sem tua presença, não teria conseguido.

Aos meus pais, Paulo e Socorro, por terem despertado em mim, desde criança, o gosto pelo estudo e por sempre me incentivarem, me ajudando, como podiam, a prosseguir diante das oportunidades surgidas. Nunca poderei agradecer o suficiente por todo apoio, amor e confiança.

Às minhas, irmãs, Renata e Adriana, com as quais divido minha vida e minhas conquistas desde sempre. Nelas, vejo o reflexo do amor e cuidado dos meus pais. Gratidão, por serem luzes na minha vida!

Ao meu esposo, Álisson, amor presente e constante, com quem divido diariamente minhas angústias e felicidades. Agradeço por toda paciência em vivenciar comigo todo esse mestrado, por compreender minhas ausências em algumas situações e por ter me acalmado a cada momento de tensão. Te amo!

As minhas famílias de origem, Costa e Silva e Cavalcante, a qual passei a pertencer, por terem sido de tantas formas apoio e porto seguro em meio às tempestades da vida, lugar de descanso e acolhimento, de risadas e abraços sinceros. Amo vocês!

A Universidade Federal de Campina Grande, por ter sido por muitos anos minha casa e despertando em mim o senso crítico, durante minha formação enquanto pedagoga, aguçado ainda mais com o Mestrado.

À Turma 03 do PPGEd da UFCG. Todos os momentos divididos com vocês foram de muito aprendizado e amadurecimento intelectual. Agradeço especialmente aos colegas da Linha de pesquisa Práticas Educativas e Diversidades, pelos inúmeros debates travados, pelas muitas risadas e abraços em cada encontro realizado. A cada um de vocês, deixo meu abraço e desejo de sucesso na busca por uma educação pública de qualidade.

Deixo meu agradecimento especial a Cleonice, companheira de parte do meu percurso na volta pra casa, pelas muitas conversas que tivemos sobre mediação de leitura e por ter um olhar atento a tantas coisas e pessoas. Obrigada, por sua amizade.

Agradeço também à minha amiga Gabrielle, que encontrou em mim seu oposto de personalidade e trouxe força, quando estava desanimada. Obrigada, por ter sido alento em

meio ao desânimo e por ter enfeitado minha vida com sua amizade, seu sorriso e alegria constantes. Foste luz em minha vida!

A Hosana e Evandro, diretores da Escola Edilene Rodrigues, por terem sido tão sensíveis, ao me acolherem em um momento de muita fragilidade e me darem oportunidade de trabalhar e continuar cursando o Mestrado, minha eterna gratidão. Agradeço, também, aos meus queridos alunos da turma do 1º ano do ensino fundamental I de 2019, desta escola, os quais me reposicionaram enquanto professora e me fizeram viver tardes de muita agitação, desafios e alegrias. Estarão para sempre em meu coração, Adrielly, Davison, Emanuely, Fernanda, Itálo, José Samuel, Paulo André, Raí, Samuel Júlio, Sofia, Thalia Hellena, Thaís e Vitor Rafael.

À diretora, às professoras e aos alunos da escola, na qual desenvolvi o estudo, pela aceitação, confiança e colaboração com a pesquisa. Vocês foram essenciais a esta investigação.

Um agradecimento especial à minha querida orientadora, Dr.^a Fabiana Ramos, que acreditou em mim e me oportunizou viver este sonho. Obrigada, por cada palavra de apoio, obrigada por bem no início deste curso ter vivido comigo a angústia de ter que escolher entre assumir um cargo público ou cursar o mestrado e por ter me dado todo apoio e liberdade, para que eu escolhesse o que me fizesse feliz. E cá estou, concluindo esse curso, agora também funcionária pública pela segunda vez, mas, no lugar certo e no tempo determinado por Deus. Muito obrigada, por ser tão sensível e humana e por ter me ensinado tanto nesse tempo em que dividimos os olhares sobre a mediação de leitura. A você, meu carinho, admiração e respeito.

Aos membros da banca examinadora deste trabalho, Profa. Dr.^a. Sílvia Roberta da Mota Rocha e Dr.^a Márcia Tavares, pela leitura criteriosa e valiosas contribuições. Grata por tudo!

A todos os professores do PPGEd, por dividirem conosco um desejo comum, de pesquisar sobre educação e proporcionar mudanças significativas na escola pública, para que ela seja de fato socialmente referenciada.

Por fim, a todos aqueles que participaram de forma direta ou indireta dessa minha caminhada, ajudando-me na conclusão desta pesquisa.

Obrigada!

[...] “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescreve-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente”.

(Paulo Freire, 1981)

RESUMO

Ao estarmos inseridos em uma sociedade grafocêntrica, a leitura de textos, inclusive dos literários, torna-se elemento indispensável para diversos momentos no nosso cotidiano. No entanto, as práticas de leitura desenvolvidas atualmente em salas de aula, por vezes, pouco contribuem para formação de leitores capazes de construir sentido para o lido e de se posicionar frente a ele. Diante desse contexto, discutimos, nesta pesquisa, como a leitura de narrativas literárias e o uso consciente e sistematizado das estratégias de leitura, realizado pelo professor, contribuem para o processo de formação leitora, bem como para a imprescindível relação dialógica entre mediador, leitor e texto. Nesse sentido, buscamos investigar como ocorre o processo de mediação de leitura de narrativas literárias, em turmas do 3º e 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, focando nossa atenção nas estratégias leitoras das quais os professores lançam mão para formar os alunos-leitores, observando, além disso, a escolha das atividades e a elaboração de planos de aulas, nos quais o trabalho com a leitura é contemplado. Com tal proposta, pretendemos contribuir para ampliar os estudos na direção de conhecer como professores dos anos iniciais promovem a mediação leitora de seus alunos, destacando o fato de que é nessa fase que se forma a base das habilidades leitoras. A pesquisa aqui apresentada utilizou-se do método de investigação qualitativo, a partir de um estudo de caso com caráter descritivo-interpretativo. Os instrumentos para coleta dos dados foram a observação participante, a entrevista semiestruturada e a análise documental das fontes do agir docente. Fundamentamos nossas reflexões em autores cujo aporte teórico permite uma reflexão a respeito da importância da leitura de narrativas literárias na formação de leitores e da importância da mediação sistematizada nesse processo, bem como da imprescindível relação dialógica entre mediador, leitor e texto. Diante dos dados analisados, é possível apresentarmos duas versões distintas de mediação pedagógica de leitura, as quais resultam de diferentes formas de conceber o sujeito aprendiz e o mundo que o cerca. Os resultados do estudo apontam que P1 apresenta uma ação mediadora mais impositiva, recorre pouco às estratégias de leitura e baseia suas atividades de compreensão em questões superficiais sobre o texto. Já P2 se utiliza de muitas estratégias leitoras durante suas ações pedagógicas, apresentando uma mediação mais problematizadora, mas não consegue avançar em questionamentos que levem à extrapolação do texto ou a construção das ideias globais do lido. Evocamos, desse modo, a necessidade de formação continuada, a partir de vivências locais, nas quais o problema seja objeto de reflexão pelas professoras, com base na relação teoria/prática, para favorecer o redirecionamento de suas ações pedagógicas.

Palavras-chave: Estratégias de Leitura; Professor/mediador; narrativas literárias.

ABSTRACT

As we are inserted in a graphocentric society, reading texts, including literary ones, becomes an indispensable element for different moments in our daily lives. However, the reading practices currently developed in classrooms sometimes contribute little to the formation of readers able to build meaning for the read and to position themselves in front of it. Given this context, we discuss, in this research, how the reading of literary narratives and the conscious and systematic use of reading strategies, carried out by the teacher, contribute to the process of reading formation, as well as to the essential dialogical relationship between mediator, reader and text. In this sense, we seek to investigate how the process of mediation of reading literary narratives occurs, in classes of the 3rd and 5th year of the initial years of Elementary School, focusing our attention on the reader strategies that teachers use to train student-readers, observing, in addition, the choice of activities and the preparation of lesson plans, in which work with reading is contemplated. With this proposal, we intend to contribute to expand the studies in the direction of getting to know how teachers from the early years promote the reading mediation of their students, highlighting the fact that it is in this phase that the basis of the reading skills is formed. The research presented here used the qualitative research method, based on a case study with a descriptive-interpretative character. The instruments for data collection were participant observation, semi-structured interviews and documentary analysis of the sources of teaching activities. We base our reflections on authors whose theoretical support allows a reflection on the importance of reading literary narratives in the formation of readers and the importance of systematized mediation in this process, as well as the essential dialogical relationship between mediator, reader and text. In view of the analyzed data, it is possible to present two different versions of pedagogical mediation of reading, which result from different ways of conceiving the learning subject and the world around him. The results of the study show that P1 presents a more imposing mediating action, makes little use of reading strategies and bases its comprehension activities on superficial questions about the text. P2, on the other hand, uses many reading strategies during its pedagogical actions, presenting a more problematic mediation, but fails to advance in questions that lead to the extrapolation of the text or the construction of the global ideas of the read. We thus evoke the need for continuing education, based on local experiences, in which the problem is the object of reflection by the teachers, based on the theory / practice relationship, in order to favor the redirection of their pedagogical actions.

Keywords: Reading Strategies; Teacher / mediator; literary narratives

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - QUADRO SÍNTESE DAS PESQUISAS ENCONTRADAS.....	17
QUADRO 2 - RECURSOS E MATERIAIS DA ESCOLA PESQUISADA	26
QUADRO 3 - SÍNTESE DAS AULAS DE LEITURA DE P1 - TURMA DO 3º ANO ...	30
QUADRO 4 - SÍNTESE DAS AULAS DE LEITURA DE P2 - TURMA DO 5º ANO	33
QUADRO 5 - CATEGORIAS E ELEMENTOS INVESTIGADOS	36
QUADRO 6 - PLANO DE AULA ELABORADO POR P1.....	77
QUADRO 7 - PLANO DE AULA ELABORADO POR P1.....	81
QUADRO 8 - PLANO DE AULA ELABORADO POR P2.....	85
QUADRO 9 - PLANO DE AULA ELABORADO POR P2.....	92
QUADRO 10 - CARACTERIZAÇÃO DE TIPOS DE MEDIAÇÃO	99

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1 - Cópia da adaptação da fábula “O leão e o ratinho”	88
IMAGEM 2 - Cópia da atividade de compreensão utilizada por P2.....	91
IMAGEM 3 - Imagens utilizadas na atividade.....	95
IMAGEM 4 - Cópia da atividade utilizada por P2.....	96
IMAGEM 5 - Cópia da atividade utilizada por P2.....	97
IMAGEM 6 - Página do livro onde aparece as primeiras informações a respeito da viagem a ser realizada pelo ratinho.	101
IMAGENS 7 e 8 - páginas do livro onde aparece o ratinho do campo contemplado a magnitude dos prédios na cidade grande.....	104
8 IMAGEM 9 - Capa do livro Pequenas Guerreiras.....	109

LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

FLIBO – Festa Literária de Boqueirão

FUPF – Fundação Universidade de Passo Fundo

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNBE – Programa Nacional Biblioteca na Escola

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PPP – Projeto Político Pedagógico

TCLE – Termo de Compromisso Livre e Esclarecido

UEPB – Universidade Estadual da Paraíba

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFPA – Universidade Federal do Paraná

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I	22
PERCURSO METODOLÓGICO	22
1.1 Natureza da pesquisa	22
1.2 O contexto (As turmas e os alunos)	24
1.3 As participantes.....	28
1.4 A geração dos dados	29
1.5 Análise dos dados	35
CAPÍTULO II	37
LEITURA E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA INTERACIONISTA	37
2 CONCEPÇÕES DE LEITURA	37
2.1 Processamento Ascendente de Leitura (Bottom – Up).....	38
2.2 Modelo descendente (Top-down)	40
2.3 Modelo Interativo	44
2.4 A perspectiva discursiva de leitura	46
2.5. A leitura como prática social	47
3 AS ESTRATÉGIAS LEITORAS E A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR	49
CAPÍTULO III	57
AS NARRATIVAS LITERÁRIAS E A FORMAÇÃO DO LEITOR	57
3.1 A origem da literatura infantil: contextualização histórica.....	57
3.2 A literatura infantil: definido e caracterizando	62
3.3 As narrativas literárias infantis e sua leitura na sala de aula.....	65
CAPÍTULO IV	76

MEDIAÇÃO DE LEITURA E ESTRATÉGIAS LEITORAS: ANALISANDO OS DADOS	76
4.1 Planejamento diário e atividades desenvolvidas com foco na leitura.....	76
4.2 Ação do professor em situações de mediação	98
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS	118
APÊNDICES	124
APÊNDICE A- CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO DA PESQUISA.....	124
APÊNDICE B- ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	125
APÊNDICE C- ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO	127
ANEXOS	129
ANEXO- 1 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) .	129

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, muitos são os incentivos, pesquisas e programas governamentais voltados para uma ressignificação do ensino-aprendizagem das habilidades de leitura e escrita nas aulas de Língua Materna, a exemplo do Pró-letramento, do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e do programa Mediadores de Leitura. Tais programas buscam aprimorar o trabalho do professor, tendo em vista o desenvolvimento de habilidades mais sofisticadas de leitura e escrita, as quais estão calcadas na compreensão de que a urgente e necessária ressignificação do ensino-aprendizagem de leitura e escrita pressupõe um trabalho dentro de uma perspectiva interacional de linguagem, de forma que a construção do conhecimento aconteça através de um processo de interação em que as trocas dialógicas e a mediação intensa, qualificada e sistematizada contribuam para a efetivação da aprendizagem.

Neste contexto, a leitura não é vista apenas como um processo de decodificação de signos linguísticos, mas também como um processo ativo de construção de sentido que se configura entre leitor, texto e autor. Trata-se de uma atividade que implica o uso de estratégias leitoras, como de antecipação, inferência e verificação. Desse modo, a formação de leitores proficientes, segundo Koch e Elias (2008, p. 18), implica basicamente no desenvolvimento das capacidades de processar, criticar, contrastar e avaliar as informações que lhes são apresentadas e, assim, produzir sentido para o que leem. Em outras palavras, é agindo estrategicamente que o leitor dirige e autorregula o próprio processo de leitura.

Tendo em vista essa necessidade, bem como as dificuldades dos professores do ensino fundamental no sentido de trabalharem a leitura de forma eficaz, a mediação sistematizada de leitura de narrativas literárias se apresenta como um caminho relevante para auxiliar a formação de leitores na escola, uma vez que possibilita a construção de competências leitoras pela via da fruição e do prazer e, em decorrência, a criação de sujeitos mais conscientes, com uma visão mais ampla de mundo, capazes de transformar a si e a realidade em que vivem.

Ser leitor implica compreender nas entrelinhas o que está posto para ser lido, assim como opinar a respeito, ou seja, dessacralizar a informação, sendo capaz de dialogar com a mesma. Posicionar-se a partir da leitura é um indicador de que a compreensão está sendo realizada e que a criticidade está sendo formada, tais indícios de constituição do leitor só podem ser vistos e analisados a partir dos usos e funções da leitura e da compreensão dos

poderes que a leitura exerce nas sociedades modernas. Para Mota Rocha (2008, apud MOTA ROCHA e FIGUEIREDO, 2018), a sociabilidade democrática está atrelada à supremacia do argumento e, portanto, a habilidade de analisar e produzir discursos é condição essencial para construção da democracia.

Diante da necessidade de desenvolver o caráter reflexivo e crítico do leitor com relação à realidade, bem como de desenvolver o gosto pela leitura, torna-se fundamental ao professor conhecer o seu leitor, isto é, compreender o seu desenvolvimento e aprendizagem, para que possa intervir de forma significativa nestes, contribuindo para que ele faça uso competente da leitura e da escrita.

Contudo, para que essa intervenção tenha resultados positivos, é importante que o professor veja-se como “agente fundamental na mediação entre alunos e suportes textuais, [...] no sentido de *proporcionar* um contato cada vez mais intenso e desafiador entre o leitor e a obra a ser lida” (SANTOS e SOUZA 2004, p. 81, grifo nosso).

Partindo do pressuposto de que a abordagem de leitura realizada pelos professores deve ser planejada, tendo em vista uma prática social dialógica, voltada para uma realidade diferenciada das práticas escolares de formação de leitores que não inspiram a inserção desse leitor no mundo letrado, objetivamos investigar, de modo geral, como ocorre o processo de mediação de leitura de narrativas literárias, em turmas do 3º e 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. De modo específico, pretendemos:

- 1) conhecer quais estratégias de leitura são utilizadas pelo docente, ao mediar a leitura em situações coletivas e individuais;
- 2) verificar se os planos de aulas e atividades são organizados tendo em vista o desenvolvimento do trabalho com a leitura; e
- 3) refletir sobre as possíveis implicações do trabalho realizado pelas professoras investigadas na constituição da competência leitora dos alunos.

Com a intenção de conhecermos o que está sendo discutido e pesquisado em torno da temática das estratégias de leitura e da mediação de leitura literária, tornou-se necessário, como uma das etapas desta pesquisa, realizar um levantamento dos estudos que a contemplam. A busca foi realizada no Portal de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, realizando-se um recorte temporal no período de 2016 a 2018. Para tal busca, utilizamos os seguintes conjuntos de palavras-chave: estratégias de leitura nos anos iniciais, professor mediador e narrativas literárias.

Tal levantamento bibliográfico nos permitiu analisar diferentes perspectivas, acerca da mediação de leitura, bem como um dado importante, o de que, embora tenha muitos estudos, pesquisas e publicações em torno da mediação de leitura, inexitem pesquisas que discutam esse tema no contexto do Cariri paraibano, mais precisamente, na cidade de Boqueirão- PB. Essa cidade se destaca no Cariri, pois há 10 anos desenvolve anualmente um evento voltado ao incentivo a leitura, a Festa Literária de Boqueirão- FLIBO, que homenageia escritores e promove diversas atividades que incentivam a leitura na cidade. A referida festa já possui grande reconhecimento e está indo para sua 11ª edição, no ano de 2020.

O quadro abaixo apresenta 9 (nove) dissertações e uma tese, que discorrem sobre a mediação de leitura, em diversos aspectos, sendo três do ano de 2016, duas do ano de 2017 e três do ano de 2018. Todas apontam com mais ou menos ênfase a importância da mediação de leitura qualificada e sistematizada para a compreensão do texto, no entanto, algumas estão mais afinadas com o nosso objeto de estudo:

QUADRO 1 - QUADRO SÍNTESE DAS PESQUISAS ENCONTRADAS

Nº	ANO DE PUBLICAÇÃO	TÍTULO	AUTOR	DISSERTAÇÃO/ TESE
1	2016	A mediação da leitura literária no Projeto Leitura Com...: "infinito novelo de tantas tramas e cores"	PEREIRA, Joilda Albuquerque dos Santos	Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.
2	2016	Estratégias de leitura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I	SILVA, Fernanda Siqueira	Dissertação -(mestrado) Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão.
3	2016	A escola, o PNAIC e a dinamização de acervos literários	Serafini, Caticiane Belusso	Dissertação – (mestrado) Fundação Universidade de Passo Fundo.
4	2016	Estratégias de leitura: processos de compreensão deflagrados por crianças de 5º anos diante do texto escrito	GARCIA, Ivete Nunes.	Dissertação (Mestrado) - Fundação Universidade de Passo Fundo.
5	2017	Contação de histórias: sua	SICHELERO,	Dissertação - (Mestrado)

		contribuição para o incentivo à leitura	Jaqueline Pinson	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen
6	2017	Práticas de “leitura deleite” nos anos iniciais: contributos do PNAIC na/para mediação docente	SILVA, Simone de Souza.	Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas.
7	2018	Ensino de leitura: concepções e práticas pedagógicas das professoras dos 5º anos do ensino fundamental de uma escola pública de Cruzeiro do Sul-Acre	SALES, Adriana Azevedo Santiago.	Dissertação (mestrado)- Universidade Federal do Acre.
8	2018	Ensino da compreensão leitora: práticas pedagógicas e programa de intervenção	BRAZ. Elaine Doroteia Hellwig,	Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná.
9	2018	Nas veredas da leitura: ações para a formação de leitores autônomos	BALSAN, Silvana Ferreira de Souza.	Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente,
10	2018	É hora da história: oficinas de leitura no desenvolvimento das competências leitoras de crianças do primeiro ano do ensino fundamental	OLIVEIRA, Suzane Cardoso da Silva.	Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Goiás, Catalão,

Fonte: Produção da autora

As pesquisas aqui sinalizadas discutem a mediação de leitura em diferentes perspectivas e ênfases, no entanto, passamos a sintetizar as pesquisas que mais estão ligadas ao nosso objeto de estudo. A pesquisa de nº 2, intitulada “Estratégias de leitura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I”, publicada em 2016, pela pesquisadora Fernanda Siqueira Silva, na UFG (Universidade Federal de Goiás), a qual discute sobre as estratégias utilizadas por professoras do 3º ano e do 5º ano do Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Educação de Corumbáiba – GO. Os resultados do estudo apontaram que o

professor exerce uma prática híbrida, quando procura levar para a sala de aula textos de gêneros variados, e adota estratégias para motivar os alunos e ativar seus conhecimentos prévios, antes da leitura dos textos. No entanto, vale-se de questões de interpretação voltadas apenas para a superfície do texto ou para inculcar valores morais nos alunos, numa perspectiva claramente tradicional de ensino da leitura.

Já a pesquisa de nº 4, intitulada “Estratégias de leitura: processos de compreensão deflagrados por crianças de 5º anos diante do texto escrito”, publicada em 2016, pela pesquisadora Ivete Nunes Garcia, na FUPF (Fundação Universidade de Passo Fundo), discute a utilização das estratégias de leitura descritas pela literatura especializada por professores do 5º ano, bem como aponta que as maiores fragilidades constatadas encontram-se no que se refere à produção de inferências e à atualização do conhecimento prévio, estratégias que podem pautar o trabalho pedagógico no tratamento das estratégias de leitura como conteúdo de ensino nas aulas dos anos iniciais de escolarização.

Por sua vez, o estudo de nº 8, cujo título é “O Ensino da compreensão leitora: práticas pedagógicas e programa de intervenção”, da pesquisadora Elaine Doroteia Hellwig Dantas, publicada em 2018, na UFPA (Universidade Federal do Paraná), buscou compreender, a partir de três etapas de estudo, a relação entre o desenvolvimento da proficiência em compreensão leitora e sua dependência do ensino explícito que aborde os diferentes componentes da compreensão da leitura. As principais conclusões encontradas foram que o ensino explícito da compreensão leitora deve, acima de tudo, focalizar processos direcionados à construção de significados que não estão explicitamente presentes no texto, bem como processos metacognitivos que, por meio da reflexão e controle deliberado, possibilitam ao leitor a gestão consciente da sua compreensão.

Por fim, o trabalho de nº 9, “Nas veredas da leitura: ações para a formação de leitores autônomos”, de Silvana Ferreira de Souza Balsan, publicada em 2018 na UFG (Universidade Federal de Goiás), objetivou compreender como o processo de múltiplas ações de leitura, articuladas entre si, influenciaria a formação de leitores autônomos. Destacou-se, como conclusão, a necessidade de proporcionar momentos de leitura, seja individual, seja compartilhada, nos quais o professor é o mediador, ofertando progressivamente leituras que favoreçam o desenvolvimento da autonomia dos alunos.

As demais pesquisas sinalizam outros aspectos do ensino da leitura, não menos importantes, mas que não estão correlacionadas diretamente aos nossos objetivos e, portanto, não serão discutidas com mais ênfase.

Desse modo, justificamos a presente proposta de pesquisa por contribuir para ampliar os estudos na direção de conhecer como professores dos anos iniciais promovem a mediação leitora de seus alunos, destacando o fato de que é nessa fase em que se deveria formar a base das habilidades leitoras. Além disso, pretendemos fomentar um trabalho com a leitura que contribua na formação de leitores competentes, que possa levar o aluno leitor à compreensão do lido e lhe possibilitar ler com autonomia, pois, apesar dos estudos e das avaliações na área, ainda não é tão claro como determinados processos e estratégias de leitura, desenvolvidas em sala de aula, levam à compreensão leitora.

Em nossa pesquisa, tivemos como base o método de investigação qualitativo, com base na abordagem sócio-histórica, postulada por Vygotski, pois

trabalhar com a pesquisa qualitativa numa abordagem sócio-histórica consiste [...] numa preocupação de compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando as suas possíveis relações, integrando o individual com o social (FREITAS, 2002, p. 28).

Nessa tentativa de compreender os eventos de mediação de leitura literária investigados, realizamos um estudo de caso com caráter descritivo-interpretativo, pois, segundo Martins e Theóphilo, (2007, p.61), seu objeto de estudo será sempre uma unidade social, isto é, pode ser uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou um grupo de pessoas etc. O estudo de caso, por pesquisar “fenômenos dentro do seu contexto real, caracteriza-se como uma pesquisa naturalística, onde o pesquisador não tem controle sobre os eventos e as variáveis, buscando criativamente descrever, compreender e interpretar a complexidade de um caso concreto” (MARTINS e THEÓPHILO, 2007, p.61).

Considerando os pressupostos teórico-metodológicos apresentados anteriormente, nossa dissertação está estruturada da seguinte forma. No primeiro capítulo, discutimos o nosso “Percurso metodológico”, apontando todo o processo de investigação, desde a natureza do estudo, seu contexto e as participantes, além do processo de geração e dos procedimentos de análise dos dados.

No segundo capítulo, “Concepções de leitura e mediação pedagógica na perspectiva interacionista”, apresentamos as principais concepções de leitura que permeiam o espaço escolar, bem como a discussão acerca da perspectiva interacionista como perspectiva que possibilita o desenvolvimento de competências básicas de leitura, como a decodificação, mas também a apropriação de habilidades mais sofisticadas, através do domínio das estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura.

No terceiro capítulo, “As narrativas literárias e a formação do leitor”, apresentamos, de forma breve, o surgimento da literatura infantil, atentando para movimentos históricos e sociais que contribuíram para ele. Em seguida, discutimos as características da literatura infantil, enquanto aspectos que lhe garantem o atributo de obra literária, assim como definimos a relevância do uso das narrativas literárias para o trabalho de formação de leitores. Por fim, apontamos como esse gênero literário pode ser abordado em sala de aula, de modo a contribuir para a formação do leitor competente.

No quarto e último capítulo, apresentamos a análise dos dados, à luz dos fundamentos teóricos da Análise de Conteúdo de Bardin (1997), a partir das categorias de análise definidas: **Planejamento diário e atividades desenvolvidas com foco na leitura**, na qual analisamos os planos de aulas e as atividades de leitura realizadas pelas professoras participantes da pesquisa; e **Ações do professor em situações de mediação**, na qual analisamos a mediação de leitura realizadas as estratégias de leitura por elas utilizadas. Por fim, expomos nossas considerações finais acerca da pesquisa por nos desenvolvida.

CAPÍTULO I

PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, primeiramente, abordamos o modelo de investigação qualitativo que adotamos para desenvolver nossa pesquisa, que configura-se como um estudo de caso, com caráter descritivo- interpretativo, realizado em uma escola pública da rede municipal de ensino da cidade de Boqueirão-PB, em turmas de 3º e 5º anos do Ensino Fundamental. Na sequência, descrevemos as características do contexto em que se deu a pesquisa e dos sujeitos participantes e, por último, discutimos como ocorreu a geração dos dados e como será realizada a sua análise.

1.1 Natureza da pesquisa

A pesquisa aqui proposta por nós pode ser classificada como uma investigação qualitativa de campo, de cunho descritivo e reflexivo, a partir da observação e análise das estratégias leitoras desenvolvidas pelas professoras participantes para a mediação da leitura de narrativas literárias em turmas do 3º e 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista a constituição da competência leitora dos alunos.

Com relação aos objetivos e encaminhamentos metodológicos, a referente pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso com caráter descritivo-interpretativo, pois, com base em Lüdke e André (1986, p. 18, *grifos nossos*), acreditamos que a interpretação permite uma “apreensão mais completa do objeto, e que caracteriza-se por levar em conta o contexto em que ele se situa”.

O estudo de caso, por pesquisar “fenômenos dentro do seu contexto real, caracteriza-se como uma pesquisa naturalística, onde o pesquisador não tem controle sobre os eventos e as variáveis, buscando criativamente descrever, compreender e interpretar a complexidade de um caso concreto” (MARTINS; THEOPHILO, 2007, p.61).

De acordo com Gil (2009), o estudo de caso pode ser considerado um delineamento de pesquisa, o qual indica princípios e regras que devem ser observados durante o processo de investigação. Com base em Gil (2009), nossa pesquisa assume as seguintes características que a definem como um estudo de caso:

- preserva o caráter unitário do fenômeno pesquisado, sendo a unidade-caso estudada como um todo: nossa pesquisa estuda o processo de mediação com a leitura literária em turmas dos anos Iniciais do Ensino Fundamental;

- investiga um fenômeno contemporâneo, já que o objeto de estudo, o ensino de leitura, a partir de estratégias leitoras, pautado em uma perspectiva interacionista de linguagem em salas de aula, apresenta-se como uma perspectiva da atualidade.

- não se separa o fenômeno do seu contexto: na nossa pesquisa, estudamos o processo de mediação com a leitura literária, realizado por professores, dentro do contexto em que se realiza, salas de aulas de 3º e 5º anos do Ensino Fundamental.

- é um estudo em profundidade, pois, a partir da obtenção dos dados, através de observação participante, análise documental e entrevistas semiestruturadas, buscamos aprofundar nossas informações a respeito do fenômeno investigado;

- requer a utilização de múltiplos procedimentos para coleta de dados. Buscando garantir a qualidade das informações obtidas no estudo, nossa pesquisa conta com o uso de diversas fontes para coleta de dados: a observação participante, análise de planos de aula e de atividades de leitura literária realizadas e entrevista semiestruturada, que, conjuntamente, podem permitir que tenhamos uma visão mais completa do caso em estudo.

Buscamos sistematizar os dados gerados à luz das teorias que fundamentam a pesquisa, para que, num momento posterior a esta pesquisa, possamos contribuir com as práticas de mediação de leitura das professoras participantes e de outros professores que venham a se interessar pela abordagem de mediação proposta aqui. Assim, mesmo se tratando de um estudo de caso que, por sua natureza específica, não pode ter suas conclusões generalizadas, neste estudo buscamos discutir e contribuir para que nossas reflexões sobre o processo de mediação de leitura, fazendo uso das estratégias leitoras, possam servir como inspiração e permitam que casos semelhantes a estes possam ser repensados, a partir das conclusões do estudo aqui realizado.

Em se tratando da ética no processo de pesquisa, tivemos a preocupação de organizar o estudo sistematicamente e de forma que respeitássemos todos os critérios estabelecidos pela Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, que trata das especificidades éticas das pesquisas nas ciências humanas e sociais. A preservação da identidade das participantes, o seu esclarecimento sobre os objetivos da pesquisa, bem como a participação de caráter voluntário foram pontos estabelecidos e preservados através do Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO).

Tendo em vista a busca pela compreensão do nosso objeto de estudo, a presente pesquisa não pretende esgotar ou finalizar a discussão aqui proposta, mas permitir, a partir dos pontos aqui observados e analisados, possibilitar futuras e novas discussões acerca da mediação de leitura de narrativas literárias e a formação do leitor. A seguir, descrevemos o contexto da pesquisa.

1.2 O contexto (As turmas e os alunos)

A escola onde ocorreu a pesquisa pertence à rede pública municipal de ensino do município de Boqueirão no cariri paraibano, localizado na mesorregião da Borborema e na microrregião do cariri oriental. Com cerca de 16. 888 mil habitantes, de acordo com o último senso do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010), o município vem se destacando no estado por anualmente realizar um Festa Literária, conhecida como FliBo (Festa Literária de Boqueirão). As principais atividades econômicas do município consistem na agricultura, pesca e pequenos comércios. A escola, lócus da pesquisa está situada na zona urbana deste município, no centro da cidade e, devido a esta localização, recebe alunos de diferentes bairros da cidade. De acordo com seu o Projeto Político Pedagógico (PPP), a escola foi criada em razão da emancipação do município na década de 50, tendo em vista atender à demanda da população da recente cidade emancipada e contribuir para a melhoria da sociedade. A princípio, funcionava no mesmo prédio da prefeitura e apenas na década de 70 é que foi transferida para o prédio próprio, onde permanece até os dias atuais.

Atualmente, a escola atende ao todo 349 alunos, sendo 88 no turno manhã, com matrículas do 3º ao 6º ano; e 161 no turno tarde, com matrículas do 6º ao 9º. A faixa etária dos alunos é entre oito e quinze anos, de acordo com a documentação apresentada pela direção escolar.

Em relação aos aspectos físicos e estruturais, a escola foi construída em um terreno de 437m², numa área de 307,91m². Está organizada nos seguintes espaços: 05 salas de aulas, 07 banheiros, 01 cozinha, 01 refeitório, 01 dispensa, 01 pequeno pátio, 01 sala da direção junto à secretaria, 01 sala de computação, 01 espaço conjunto onde funcionam sala dos professores e biblioteca, 01 almoxarifado. Entre os anos de 2010 a 2012, foram realizadas algumas reformas e ampliação do espaço da escola para melhor atender aos alunos. Dentre as principais mudanças destacadas pelo PPP, estão: a adaptação nos batentes

das salas e rampas para acessibilidade na frente e atrás da escola, o alargamento da porta de um dos banheiros para a utilização por cadeirantes, a construção do refeitório, a reforma no telhado, a colocação de cerâmica nos corredores da escola, a construção de 04 novos banheiros e a reforma elétrica para adequação às novas tecnologias.

Quanto aos materiais e recursos tecnológicos, a escola conta com o acervo do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), assim como o do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) que, juntos, reúnem livros didáticos, literários e teóricos para a formação de professores. Os livros didáticos estão distribuídos com os alunos e professores dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Quanto aos livros de literatura infantil e os livros teóricos, encontram-se disponíveis na biblioteca escolar, em espaços separados para alunos e professores. Com relação a materiais de apoio pedagógico, como jogos, mapa, alfabetos, globos e fantoches etc, a escola possui um número considerável desse tipo de material, que fica exposto na biblioteca escolar, no entanto, a quantidade exata dos mesmos nem o PPP, ou a direção, no momento do levantamento feito por nós, conseguiram informar.

Nas salas de aula, alguns livros de literatura ficam guardados no armário das participantes de ambas as turmas, pois no contra turno funcionam turmas dos anos finais do Ensino Fundamental e, segundo as participantes, não é possível deixá-los expostos, pois os mesmos correm o risco de serem extraviados.

Na sala do 3º ano por nós investigada, a professora expõe algumas capas fotocopiadas de livros os quais ela considera interessantes, afixadas na parede no fundo da sala. No entanto, os livros físicos ficam guardados em seu armário. Em alguns momentos, são disponibilizados para que os alunos leiam livremente ou a partir de uma atividade proposta. Outros livros do PNBE são deixados de lado pela professora, pois, segundo a mesma, “não possuem qualidade, não têm uma história interessante a contar”. Dentre esses, encontram-se os livros de narrativas por imagens.

Na turma do 5º ano pesquisada, a professora guarda seus livros no armário e os mesmos são trocados periodicamente por outros na biblioteca, assim que são todos lidos. Na sala não há material exposto, no que se refere ao trabalho com a leitura.

Com relação aos demais recursos e materiais apresentados pela escola, estes podem ser observados no quadro 2, apresentado a seguir:

QUADRO 2 - RECURSOS E MATERIAIS DA ESCOLA PESQUISADA

RECURSOS/MATERIAIS	QUANTIDADES
Televisão	2
Caixas de som	2
Mesa de som com 4 caixas	1
Datashow	3
Notebook	1
Computadores	12
Microfones	2
Impressoras	4
Gela água	3
Cadeiras + mesa	140
Birôs	7
Quadros brancos	7
Mesas	5
Armários	12
Fogão industrial	1
Geladeira	1
Freezer	1
Liquidificador Industrial	1

Fonte: Quadro formulado pela pesquisadora a partir das conversas com a direção escolar.

Com relação ao corpo docente, todos os professores da instituição são efetivos, sendo 16 professores nos anos finais do Ensino Fundamental, que atendem do 6º ao 9º ano, com formação específica para as disciplinas em que lecionam, e 04 professoras nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com formação em Pedagogia, as quais estão distribuídas nas seguintes séries, 3º ano A, 4º ano A, 5º ano A e 5º ano B. De acordo com a direção, os dois primeiros anos do Ensino Fundamental não são ofertados por falta de demanda. A

escola ainda conta com duas diretoras comissionadas¹, uma para o turno da manhã e outra para o turno da tarde, sendo ambas pedagogas.

No que diz respeito à equipe técnica-administrativa e auxiliares de serviço, a escola conta com 01 agente administrativo para os turnos manhã e tarde; 01 merendeira, para os dois turnos; 02 auxiliares de serviço, para os dois turnos; 01 coordenadora pedagógica; 02 vigilantes e 01 inspetora. Os recursos da escola são oriundos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e são administrados pelo Conselho escolar, junto à direção. A escola ainda conta com o Programa Mais educação, que funciona no contraturno, de segunda a quinta, com oficinas diversas, como de música, informática, entre outras.

O PPP da escola encontra-se desatualizado, tendo sido a última versão elaborada em 2012, já não retratando fielmente as características e anseios da escola e do seu público. De acordo com a direção da escola, já há uma mobilização da equipe profissional para a reformulação do mesmo.

De acordo com as observações e as conversas realizadas, pudemos perceber que, com relação aos alunos atendidos pela escola, a maioria é oriunda de famílias de classe média baixa e possuem poucos recursos financeiros. Há entre alguns alunos nas turmas, significativas discrepâncias socioeconômicas, e percebe-se entre mesmos aspectos de discriminação e rejeição no que se refere ao comportamento de alguns, quanto à orientação sexual, ou ao nível de poder aquisitivo que apresentam.

As turmas, 3º A e 5º B dos anos iniciais do Ensino Fundamental, lócus da pesquisa, dentro desse contexto, são bem numerosas, possuindo alunos dos diferentes meios sociais e econômicos, o que nos faz refletir ainda mais sobre a função social da escola. As turmas do 3º e 5º ano foram focos na nossa pesquisa, pois é importante observar se as estratégias de leitura utilizadas durante a leitura das narrativas são modificadas/ ampliadas durante o processo de escolarização inicial, principalmente nestas duas fases, à de apropriação (3º ano) e à de consolidação do aprendizado (5º ano), tendo em vista que essa apropriação e consolidação darão possibilidades de afirmação do sujeito leitor na sociedade em que vive.

A turma do 3º ano A é composta por 25 alunos, 15 meninas e 10 meninos, dentre esses, metade ainda não está alfabetizada e se encontra em distorção idade/ano. Alguns são repetentes por mais de um ano, caracterizando-se como alunos remanescentes, os quais além das características já citadas apresentam insucesso em relação à apropriação do

¹ Que foi nomeado temporariamente para um cargo público; que exerce um cargo por comissão (nomeação).
Dicionário on line de Português.

sistema de leitura e escrita (MOTA ROCHA, FIGUEIREDO, 2018). Em conversa com a professora, constatamos que ela acredita que esses alunos não têm muito a aproveitar nas aulas, pois não possuem nenhuma perspectiva, nem vontade para superar a situação em que se encontram. No grupo já alfabetizado, a professora elogia alguns alunos, pela rápida aprendizagem e participação nas aulas. Geralmente, desenvolve atividades distintas para os dois grupos existentes na sala, os quais são avaliados como silábicos (não alfabetizados) e monitores (alfabetizados), a professora utiliza os níveis de desenvolvimento dos alunos para classificá-los e dividi-los na sala. A partir dessa divisão, as atividades promovidas, segundo a professora, buscam explorar os níveis de desenvolvimento nos quais os alunos se encontram, no entanto, as propostas nem sempre são acompanhadas por ela. Algumas vezes, observamos que ela solicita que os alunos alfabetizados ensinem as atividades propostas aos demais, sem a sua supervisão, o que resulta, em muitos casos, que os primeiros acabem por realizá-las pelos que ainda não conseguem fazê-las.

A turma do 5º ano B é composta por 19 alunos, sendo 07 meninos e 12 meninas, que em sua maioria estão alfabetizados. Apenas 02 não leem, isto é, não decodificam o signo escrito e nem escrevem alfabeticamente. Em conversas com a professora do grupo, percebemos que ela preocupa-se com a situação dos que estão em atraso, mas não consegue individualizar a atenção e a mediação para fazê-los avançar. Com relação às suas aulas de língua materna, seguem uma sequência lógica e são bem situadas de acordo com o tema proposto. No entanto, nem todos os alunos conseguem se apropriar da temática em estudo. Em conversa conosco, a professora acredita que o nível de maturidade da turma não corresponde às suas expectativas para um 5º ano. A seguir, descrevemos as professoras participantes da pesquisa, traçando um perfil profissional de cada uma.

1.3 As participantes

A pesquisa aqui apresentada conta com a participação de duas professoras da rede municipal de ensino do um município de Boqueirão, localizado no Cariri Paraibano, que lecionam nas turmas do 3º ano A e 5º ano B da escola acima situada. Nos referiremos a elas como participantes, pois, tendo em vista o caráter de participação e colaboração demonstrado pelas mesmas durante a pesquisa proposta, não caberia denominação melhor. Ambas são pedagogas, do quadro de professores efetivos do município e, para esse estudo, serão denominadas respectivamente de P1 e P2, preservando, assim, suas identidades.

A escolha da escola, das turmas e das professoras pela pesquisadora seguiu alguns critérios. Em relação à escola, esta deveria ser, preferencialmente, pública, municipal e que possuísse os últimos anos do 1º e 2º ciclos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, neste caso, 3º e 5º anos. No que diz respeito às professoras, os critérios de seleção foram: o primeiro, ser efetiva na Rede Municipal de Ensino; o segundo, estar lecionando nas turmas finais dos ciclos; e o terceiro, possuírem formação em Pedagogia.

P1 é pedagoga, formada pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB-2000/2001), com habilitação em Supervisão e Educação Infantil. É funcionária pública há 22 anos e leciona nos anos iniciais entre 1º e 3º ano há 17 anos. Durante todos esses anos, sempre atuou como professora.

P2, também pedagoga, é formada pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG- 2001), possui habilitação em áudio-comunicação, é funcionária pública do município desde 2017 e leciona no 5º ano há 01 ano. No município, sempre atuou como professora.

Na sequência, explicitamos como os dados foram gerados, discutindo os instrumentos utilizados nesse percurso.

1.4 A geração dos dados

Antes do início da pesquisa, entramos em contato com a Secretaria Municipal de Educação, solicitando o agendamento de um encontro com o secretário de educação do município. Na data marcada, apresentamos a proposta de pesquisa ao secretário, que não fez objeção à realização da mesma, garantindo que estaria disponível para qualquer outra solicitação de nossa parte. Em seguida, já de posse do termo de anuência, fizemos contato com a direção da escola e marcamos uma conversa informal com a direção e as professoras a serem convidadas para participar do estudo. As conversas consistiram em apresentar os objetivos e metodologia utilizados durante o trabalho de pesquisa. A adesão à proposta foi unânime, tanto pela direção quanto pelo coletivo de professoras da escola, fatores que ajudaram na entrada em campo. Em um momento posterior, marcamos com as professoras uma conversa informal para um levantamento a priori de algumas informações acerca da formação e tempo de serviço das mesmas. Após esse período, fizemos a escolha das professoras participantes com base nos critérios descritos no item 3.3. Em seguida, levamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO 1), para que as

professoras assinassem e pudéssemos entrar em campo. Antes, deixamos claro que a pesquisa não possuía nenhuma obrigatoriedade e a qualquer momento em que achassem necessário poderiam desistir sem nenhum prejuízo; além do mais, esclarecemos que seus dados e o sigilo identitário seriam preservados.

Como primeiro instrumento de pesquisa, escolhemos a observação participante. Através dela, buscamos compreender o fenômeno de mediação de leitura a partir do lugar dos sujeitos que o vivenciam. Assim, estruturamos um roteiro de observação (APÊNDICE nº C) que nos ajudasse a focar nos momentos cruciais para nossa investigação. De acordo com Minayo, “a técnica da observação participante se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos” (2011, p. 59). A partir do uso desse instrumento, buscamos contemplar nosso primeiro objetivo, o qual consiste em identificar as estratégias de leitura utilizadas pelo docente, ao mediar a leitura em situações individuais ou coletivas de leitura de narrativas literárias. Para captar os momentos de interação e mediação de leitura, utilizamos a áudio gravação, a partir da qual fizemos as transcrições, buscando manter fielmente todas as interlocuções entre os sujeitos. Acompanhando todas as etapas da pesquisa, o diário de campo foi utilizado como um instrumento importante para que registrássemos impressões, observações, reflexões iniciais, entre outros dados da pesquisa.

As nossas observações buscaram captar a dinâmica realizada em sala de aula durante as aulas de língua materna ministradas pelas participantes. As observações foram acordadas da seguinte forma entre pesquisadoras e participantes: estão organizadas em quatro dias semanais, dois dias em cada ano, de acordo com a organização das aulas de língua materna em cada turma. Realizamos dois meses de observações, com alguns intervalos, respeitando o calendário de recesso escolar da escola e as demandas específicas da instituição, momentos em que nossas observações ficavam suspensas. No entanto, conseguimos perfazer um total de 12 encontros com a turma do 3º ano e 10 encontros com a turma do 5º ano. Como pode ser percebido nos quadros sínteses, abaixo, das aulas de leitura de P1 e P2, respectivamente:

QUADRO 3 - SÍNTESE DAS AULAS DE LEITURA DE P1 - TURMA DO 3º ANO

Encontro	Leitura – gênero textual	Mediação	Atividade de leitura dos textos	Estratégias de compreensão possíveis
----------	--------------------------	----------	---------------------------------	--------------------------------------

1º (22/05)	Narrativa: As aventuras de pequeno ratinho na cidade grande – Simon Prescott	Coletiva	Não houve	<ul style="list-style-type: none"> • Ativação de conhecimentos prévios; • Levantamento e checagem de hipóteses; • Comparação de informações; • Recapitulação e resumo oral da leitura
2º (27/05)	Narrativas: Vários livros	Em duplas, entre alunos	Reconto oral e atividade de interpretação (questões diretas/genéricas)	<ul style="list-style-type: none"> • Recapitulação e resumo oral da leitura;
3º (29/05)	<ul style="list-style-type: none"> • Artigo de revista: “O arrotto” (Revista Nosso Amiguinho) • Narrativa curta: O menino maluquinho (Ziraldo) • Música: Gente tem sobrenome (Toquinho) 	Mediação coletiva-leitura do livro “O menino Maluquinho”-(A leitura não foi concluída nesse dia).	<ul style="list-style-type: none"> • Artigo: questões de compreensão (questões diretas/genéricas) • O menino Maluquinho – não houve atividade. • Música- Leitura em voz alta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ativação de conhecimentos prévios; • Levantamento e checagem de hipóteses;
4º (31/05)	Narrativa curta: O menino Maluquinho	Coletiva	Pesquisar na sala de vídeo informações sobre o autor do livro.	<ul style="list-style-type: none"> • Ativação de conhecimentos prévios • Checagem de hipóteses
5º (05/06)	Narrativa curta: O menino Maluquinho	Coletiva	Resumo oral coletivo. A partir de um trecho elabora questões diretas.	<ul style="list-style-type: none"> • Recapitulação e resumo oral da leitura
6º (22/07)	Narrativa: O amigo da onça (fábula)	Leitura individual (alunos) Mediação coletiva (questões orais)	Leitura em voz alta Questões envolvendo o tema amizade.	<ul style="list-style-type: none"> • Ativação de conhecimentos prévios; • Comparação de informações; • Intertextualidade • Elaboração e checagem de hipóteses; • Síntese

7º (24/07)	Narrativa curta: A formiguinha e a neve (João de Barro) Outros livros com narrativas curtas	A formiguinha e a neve – mediação em coletiva. Individualmente	Não houve. Ficha de leitura para preencher.	<ul style="list-style-type: none"> • Ativação de conhecimentos prévios; • Levantamento e checagem de hipóteses; • Resumo
8º (29/07)	Revista-histórias em quadrinhos	Individualmente	Ficha de leitura Resumo da história	<ul style="list-style-type: none"> • Ativação de conhecimentos prévios; • Intertextualidade
9º (31/07)	Conto: O cão de Lia – Livro didático	Entre alunos Grande grupo	Questões de compreensão e resumo coletivo	<ul style="list-style-type: none"> • Ativação de conhecimentos prévios; • Levantamentos de hipóteses; • Conexão; • Inferências; • Síntese.
10º (14/07)	História em quadrinhos	Individualmente	Reconto oral e ficha de leitura.	<ul style="list-style-type: none"> • Ativação de conhecimentos prévios; • Intertextualidade; • Inferências.
11º (19/08)	Histórias em Quadrinhos (Peter Pan – Monteiro Lobato) Peter Pan – Trecho de narrativa curta Poema: A chácara do Chico Bolacha	Coletiva Não houve	Ficha bibliográfica Leitura em voz alta e questões de interpretação. Identificação de Palavras com X e Ch	<ul style="list-style-type: none"> • Ativação de conhecimentos prévios; • Conexão; • Comparação de informações; • Inferências; • Intertextualidade; • Síntese.
12º (21/08)	Narrativa: O segredo de Druzilla (Isabel Galvanese)	Leitura em dupla (alunos) Leitura coletiva	Questões de interpretação. Escrita coletiva de resumo.	<ul style="list-style-type: none"> • Ativação de conhecimentos prévios; • Levantamento e checagem de hipóteses; • Conexão; • Sumarização; • Recapitulação e resumo oral da leitura;

QUADRO 4- SÍNTESE DAS AULAS DE LEITURA DE P2 - TURMA DO 5º ANO

Encontro	Leitura – gênero textual	Mediação	Atividade de leitura dos textos	Estratégias de compreensão possíveis
1º (14/05)	Narrativa: Pequenas Guerreiras- Yaguarê Yamã. Fábula: O leão e ratinho	Coletiva para ambos os textos.	Atividade concentrou-se na fábula, gênero trabalhado, interpretação oral e escrita. Seguido de estudo gramatical a partir da mesma.	<ul style="list-style-type: none"> • Ativação de conhecimentos prévios; • Levantamento e checagem de hipóteses; • Comparação de informações; • Recapitulação e resumo oral da leitura
2º (21/05)	Livro de Poemas: Árvore - João Proteti Fábula: O leão e o ratinho	Coletiva.	Não houve. Leitura de imagens Organizar as figura e frases na sequência da história. Ilustração do momento que mais gostou.	<ul style="list-style-type: none"> • Levantamento e checagem de hipóteses; • Recapitulação e resumo oral da leitura;
3º (24/05)	<ul style="list-style-type: none"> • Narrativa: Rua do Sabão – Manuel Bandeira • Fábula: O leão e o ratinho. 	Coletiva.	Não houve. Reescrita da fábula a partir de uma cena. Escrita de um texto narrativo de tema livre.	<ul style="list-style-type: none"> • Ativação de conhecimentos prévios; • Levantamento e checagem de hipóteses; • Comparação de informações;
4º (28/05)	Poema: Conto: Luz na noite. (Maria da Conceição Torres Garcia)	Coletiva e compartilhada..	Interpretação oral e escrita. Produção escrita de um diálogo a partir de imagens,	<ul style="list-style-type: none"> • Ativação de conhecimentos prévios; • Checagem de hipóteses • Inferências;
5º (23 /07)	Anúncio	Leitura em grupos.	Análise de alguns anúncios em encartes de lojas, farmácias e supermercados.	<ul style="list-style-type: none"> • Ativação de conhecimentos prévios; • Intertextualidade; • Inferências;
6º (02/08)	Anúncio	Leitura em grupos.	Pesquisa em jornais e revistas de anúncios e classificados.	<ul style="list-style-type: none"> • Ativação de conhecimentos prévios; • Intertextualidade • Elaboração e checagem de

				hipóteses; • Inferências,
7º (16/08)	Narrativa curta: O condomínio dos monstros (Alexandre De Castro Gomes). Anúncio X propaganda	Coletiva. A leitura não foi concluída nessa aula.	Solicita que escrevam suas hipóteses sobre o que acontecerá com o plano dos monstros. Questões de interpretação a partir de um anúncio fictício.	• Ativação de conhecimentos prévios; • Levantamento de hipóteses; • Inferências;
8º (19/08)	Narrativa curta: O condomínio dos monstros (Alexandre De Castro Gomes).	Coletiva	Leitura das hipóteses sobre o fim da história.	• Checagem de hipóteses; • Recapitulação e resumo oral da leitura;
9º (20/08)	Bilhete	Leitura em grupos.	Leitura de bilhetes fictícios e exercício de compreensão a partir dos mesmos.	• Ativação de conhecimentos prévios; • Conexões;
10º (23/08)	Bilhete	Leitura em grupos.	A partir de bilhete fatiado, em grupos, os alunos montam o bilhete em questão. Escrita de bilhetes para colegas. Exercício sobre a estrutura de um bilhete escrito no quadro.	• Ativação de conhecimentos prévios; • Conexões;

Fonte: Produção da autora

O segundo instrumento, usado conjuntamente com as observações participantes, consiste em uma análise documental, com o qual buscamos atender o nosso segundo objetivo proposto: analisar planos de aulas e as atividades propostas pelo professor, cujo foco seja o trabalho com a leitura. Nesse sentido, realizamos uma análise documental das fontes do agir docentes, as quais, segundo Machado e Bronckart, (2011), incluem as atividades e planos de aula desenvolvidos pelo professor. Nesse momento, observamos qual lugar as narrativas literárias ocupam no planejamento das aulas, focando, sobretudo, no modo pelo qual esses textos vêm sendo trabalhados nas salas de aula, ou seja, de quais estratégias de leitura os professores lançam mão para desenvolver a autonomia leitora dos sujeitos. De acordo com Gil (2008, p.62-3), a pesquisa documental apresenta algumas vantagens por ser “fonte rica e estável de dados”: não implica altos custos, não exige contato com os sujeitos da pesquisa e possibilita uma leitura aprofundada das fontes.

Por último, realizamos uma entrevista semiestruturada (APÊNDICE nº B), definida por Lüdek e André (1986), como um esquema básico e flexível para entrevistar, o qual permite que o entrevistador faça as adaptações, quando necessárias. Ao utilizarmos a entrevista semiestruturada, buscamos elucidar possíveis incompreensões resultantes dos demais instrumentos de geração de dados. Decidimos que a entrevista fosse realizada por último, para que o campo não fosse contaminado com as possíveis inferências que ela poderia provocar nas participantes, falseando os dados. Apoiadas em Lüdek e André (1986), concebemos a entrevista como criadora e potencializadora do diálogo entre entrevistador e entrevistado, permitindo “correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas” (p. 34). A seguir, apresentamos nosso plano de análise de dados.

1.5 Análise dos dados

Para análise dos dados gerados por nossa pesquisa, utilizamos os pressupostos teóricos da Análise de Conteúdo. Com base em Gomes (2000), a Análise de Conteúdo, hoje é compreendida como um conjunto de técnicas que buscam, por um lado, a verificação de hipóteses ou questões e, por outro, possibilita descobrir o que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências. Para Bardin (1977, p. 38),

a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Mas isto não é suficiente para definir a especificidade da análise de conteúdo. [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).

Partindo desse pressuposto, a postura do investigador, ao utilizar a análise de conteúdo, deve ser ativa, uma vez que ele deve atuar como um detetive, que busca, com base nos índices evidenciados através de diferentes procedimentos, realizar uma inferência, a partir do tratamento dado às informações, buscando, portanto, nas entrelinhas dos dados construir uma compreensão do fenômeno analisado.

Nesse sentido, com base nos objetivos da nossa pesquisa e nos possíveis conteúdos das mensagens que serão geradas, tentamos compreender se ou como vem ocorrendo o uso das estratégias leitoras pelas participantes durante a mediação da leitura de narrativas

literárias em turmas do 3º e 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista a constituição da competência leitora dos alunos.

Para demonstrarmos como analisamos os dados gerados na pesquisa, elaboramos um quadro com as categorias de análise e os elementos investigados, os quais consideramos importantes para analisar os episódios de leitura, articulando as observações, planos de aula e atividades.

QUADRO 5 - CATEGORIAS E ELEMENTOS INVESTIGADOS

OBJETIVOS	CATEGORIAS	ELEMENTOS INVESTIGADOS
Analisar planos de aulas e as atividades propostas pelo professor cujo foco seja o trabalho com a leitura;	Planejamento diário e atividades desenvolvidas com foco na leitura	Planos de aulas
		Atividades de compreensão textual
Identificar as estratégias de leitura utilizadas pelo docente, ao mediar a leitura em situações individuais ou coletivas;	Ação do professor em situações de mediação de leitura	Mediação de leitura- individual ou coletiva
		Estratégias de leitura

Fonte: Produção da autora

No capítulo IV, construímos a análise de dados com base na Análise de Conteúdo, utilizando-nos dos pressupostos teóricos-metodológicos de Bardin (1977), a partir da categorização apresentada no quadro 5. Nessa direção, os dados gerados na entrevista foram analisados à medida que nos auxiliavam a compreender as escolhas e ações pedagógicas das participantes da pesquisa. Dessa forma, encontram-se diluídos na construção das duas categorias de estudo.

No capítulo a seguir, discutimos as principais concepções de leitura que permeiam o espaço escolar, concentrando-nos na perspectiva interacionista, que, a nosso ver, contribui de forma mais significativa para ressignificação do ensino de leitura, tendo em vista o trabalho com as estratégias leitoras na formação do leitor proficiente.

CAPÍTULO II

LEITURA E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA INTERACIONISTA

A apresentação de concepções de leitura neste capítulo busca fomentar a discussão a respeito das principais implicações da adoção de cada uma destas em sua irrestrita relação com a mediação docente para a formação do leitor. Desse modo, a discussão aqui realizada teve como princípio elucidar as principais concepções de leitura que permeiam o espaço escolar, suas implicações pedagógicas nas aulas de língua materna, bem como sinalizar um possível caminho de trabalho com a perspectiva interacionista de leitura, a qual acreditamos possibilitar o desenvolvimento de competências básicas de leitura, como a decodificação, mas também a apropriação de habilidades mais sofisticadas, a exemplo da construção de sentido e do posicionamento do leitor, através do domínio de estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura. Tais estratégias podem ser continuamente ampliadas ao longo da vida, contribuindo para que o sujeito leitor compreenda o que lê e se posicione a respeito. Nessa direção, buscamos, portanto, promover uma discussão a partir de uma abordagem ampla do fenômeno cognitivo e social de leitura, com foco no processo de construção de sentido.

2 CONCEPÇÕES DE LEITURA

Conhecer qual paradigma subjaz determinadas concepções de ensino de leitura permite compreender e se posicionar diante do caráter ideológico que o ensino de língua materna traz em sua origem. Assim, torna-se essencial refletir sobre as diferentes concepções de leitura que fundamentam o ensino de língua materna nas escolas, compreendendo-as, pois essa compreensão esclarece quais fundamentos teórico-metodológicos e quais vieses políticos e ideológicos encaminham o trabalho do professor.

Sendo assim, fazemos a discussão das principais concepções de leitura, partindo dos modelos de processamento cognitivista chegando até às vertentes discursiva e social, refletindo sobre como estas determinam a compreensão do sujeito leitor e as implicações pedagógicas de cada uma delas no ensino da língua, pontuando sequencialmente qual

concepção contribui de forma mais significativa para ressignificação desse ensino, contribuindo para a formação do aluno-leitor.

O fenômeno cognitivo de leitura parte do pressuposto de que a compreensão textual é determinada em diferentes graus, por processos mentais cognitivos. O sujeito, neste caso, é detentor de habilidades que lhe dão a impressão de domínio da língua. As discussões envolvendo a alfabetização pressupõem um “processo homogêneo e universal, concebido em termos de estratégia e capacidades individuais, que devem ser desenvolvidas pelo aprendiz para o sucesso escolar” (LODI, 2004).

O fenômeno social de leitura, diferentemente do processamento cognitivo, compreende a leitura, a oralidade e a escrita como práticas discursivas, que se sobrepõem e inter-relacionam. O foco dessa abordagem desloca-se para o letramento, compreendido como um aspecto próprio da cultura e das estruturas de poder social.

Considerando a relevância de tais fenômenos para o processo de leitura, a seguir apresentamos diferentes linhas teóricas de leitura em cinco grandes abordagens: as *abordagens ascendentes*, que analisam a leitura a partir da perspectiva do texto, na qual a construção de sentido é entendida como um processo de extração de informações do texto; as *abordagens descendentes*, com foco no leitor, as quais descrevem a leitura como processo de atribuição de significados ao texto pelo leitor; as *abordagens conciliadoras/interativas*, que buscam compreender o processo de leitura como interacional e transacional, entre leitor, texto e contexto; as *abordagens discursivas*, que compreendem a leitura como um processo discursivo, entre autor, leitor e gênero, mediado pelo contexto histórico discutindo também a prática social de leitura, na qual compreende a leitura como um aprendizado social.

2.1 Processamento Ascendente de Leitura (Bottom – Up)

Na perspectiva de processamento Ascendente de leitura (Bottom – Up), a ênfase no ensino de leitura é dada ao texto, como único detentor do sentido, cabendo apenas ao leitor processar os elementos que o compõem, partindo do reconhecimento das letras, palavras e depois das frases, em um processo ascendente, linear e hierárquico, o qual permite a extração do sentido do texto. Ler, nessa perspectiva, é decodificar palavras, o que enfatiza o processamento de baixo nível. A decodificação, nesse sentido, permitiria, portanto, a extração do significado trazido pelo texto.

Para Adams (1996) e Goswami (1998) (apud Leffa, 1999), a habilidade de decodificação² é um aspecto essencial da leitura na fase inicial, pois está atrelada ao desenvolvimento da consciência fonológica, isso é, o reconhecimento, a nível oral, de que as palavras são formadas por unidades menores que as sílabas, ou seja, os fonemas (MOTA ROCHA; FIGUEIREDO, 2018). Isso porque o reconhecimento do som das letras (fonemas), de letras, sílabas e palavras possibilitam o acesso á leitura, sendo importantes preditores para aquisição da leitura. Segundo Leffa (1999, p. 18),

O aspecto mais importante da leitura nessa perspectiva textual é a obtenção do conteúdo que subjaz ao texto. O conteúdo não está no leitor, nem na comunidade, mas no próprio texto. Daí que a construção do significado não envolve negociação entre leitor e texto e muito menos atribuição de significado por parte do leitor; o significado é simplesmente construído através de um processo de extração (LEFFA 1999, p. 18).

Nesse modelo, a leitura, segundo Lodi (2004), é concebida apenas como um processo de percepção e decodificação, no qual o leitor visualmente reconhece palavras e características do texto e, posteriormente, decodifica o texto escrito, sendo essas tarefas responsáveis pela extração do significado do mesmo. Nesse modelo, a informação flui do texto para o leitor, desconsiderando, portanto, o conhecimento prévio do leitor na construção de sentido. O texto, nessa perspectiva, é visto como uma unidade absoluta de sentido, resultado de uma soma de significados isolados prontos e acabados, não recebendo, portanto, influência de quem lê ou do seu contexto de produção. O trabalho docente nessa direção comumente enfatiza pseudotextos, criados com fins pedagógicos para o ensino de determinadas sílabas, nos quais a coesão e a coerência não estão presentes em sua composição, limitando a transmissão de sentido.

Para Melo e Mota Rocha (2009, p.3), nesse modelo de leitura, “ler é decifrar o que está codificado, verbalizando-se os fonemas, passando do significado oral para o significante escrito”. Não há, assim, preocupação com a construção de sentido, uma vez que esta se processaria a partir da extração das informações do texto, tomando como base os automatismos de identificação, os quais seriam ensinados num período preparatório para a leitura e estariam ligados aos aspectos psicomotores envolvidos no ato de ler, tais como

² Nesta perspectiva de leitura a decodificação está atrelada a mera capacidade de decifração, no entanto entendemos essa habilidade como imprescindível ao acesso a leitura, pois, envolve não apenas o desenvolvimento da consciência fonológica, mas também a articulação entre o código e o sentido (GIASSON, 1993).

lateralização espacial, discriminação visual e auditiva, coordenação viso-motora, boa articulação, entre outros (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985 apud MOTA ROCHA; MELO 2009).

O ensino de Língua Materna nessa perspectiva estimula a repetição de exercícios que pressupõem um modelo a ser seguido. Desse modo, o aluno é visto como um “sujeito determinado, “assujeitado” pelo sistema, caracterizado por uma espécie de “não consciência”” (KOCK e ELIAS, 2008, p.10), que apenas repete uma informação, sem suscitar nenhum tipo de questionamento a respeito do que é trabalhado em sala. Trata-se de uma “abordagem superficial e descontextualizada de ensino de língua” (FUSA, OHUSCHI E MENEGASSI, 2011, p.487). O ensino da língua materna sob essa perspectiva se orienta pelo ensino instrumental da língua, o qual pressupõe a aprendizagem da gramática tradicional pelo viés normativo/descritivo, o que garantiria o desenvolvimento de todas as capacidades linguísticas do sujeito, havendo uma excessiva ênfase na decodificação e na análise da estrutura do signo linguístico.

Nessa perspectiva, o foco principal do ensino da leitura está nas habilidades de decodificação do texto. Entretanto, embora compreendamos que tais capacidades desempenhem importante papel para o acesso à leitura, entendemos que estas não podem ser vistas como as únicas envolvidas no ato de ler. Para Alves et. al. (2011),

a limitação do modelo em discussão está no fato de que ele exclui simultaneamente os processos de inferência léxica, ou a capacidade de predizer o sentido mediado pelo contexto, os conhecimentos prévios do leitor e as condições de produção do texto, três fatores imprescindíveis ao processo de compreensão textual (ALVES, 2011 p.)

Segundo Lodi (2004), uma das principais críticas a esse modelo de leitura diz respeito à incapacidade do leitor em formação nessa perspectiva desenvolver estratégias mais sofisticadas de leitura, tendo a dificuldade de sintetizar as ideias principais do texto, de compreender o que está presente nas suas entrelinhas ou mesmo de se posicionar sobre ele.

2.2 Modelo descendente (Top-down)

Paralelamente à perspectiva de processamento do texto, surge uma contraproposta, a concepção cognitiva de leitura, intitulada de processamento descendente. Nessa concepção de leitura, a compreensão do texto acontece de forma contrária à descrita no processo anterior, uma vez que a ênfase neste momento é colocada sobre o leitor e o texto passa a ser

um objeto indeterminado, ou seja, o leitor reconstruirá o significado da mensagem escrita, a partir dos conhecimentos prévios construídos ao longo da vida.

Para Alves (2011, p. 7), nessa direção, a leitura deixa de ser apenas a decifração do código escrito, tornando-se um “ato cognitivo de compreensão, que envolve conhecimento de mundo, de práticas sociais e conhecimentos linguísticos”. Com base em Soares (2004), esse modelo de processamento do texto baseia-se numa concepção holística da aprendizagem da língua, na qual o princípio de que aprender a ler é aprender a construir sentido a partir do uso das experiências e conhecimentos prévios. Ainda, para essa concepção, as relações estabelecidas entre fonema-grafema, não são objeto de ensino direto e explícito, pois sua aprendizagem ocorreria de forma natural através da interação com a língua escrita. Esse princípio e essa concepção fundamentaram a *whole language*, nos Estados Unidos, e o construtivismo, aqui no Brasil. Para ambos, as relações entre o sistema fonológico e os sistemas alfabético e ortográfico não se constituem como objeto de ensino, pois a aprendizagem dos mesmos aconteceria de forma incidental, implícita, assistemática, considerando que a criança é capaz de descobrir por si mesma as relações entre fonema-grafema, a partir da sua interação com material escrito e por meio de experiências com práticas de leitura e escrita.

A partir dessa perspectiva de ensino, o sujeito leitor ganhou visibilidade no processo de aprendizagem de leitura, pois a partir dela descobriram-se muitas habilidades mentais envolvidas no ato de ler, as quais foram denominadas de estratégias cognitivas do leitor. As estratégias cognitivas de leitura são procedimentos cognitivos, ou seja, do pensamento e habilidades linguísticas que, ao serem ativadas antes, durante e ao término da leitura permitem a compreensão do lido. Kleiman (2002) evidencia as estratégias cognitivas da leitura como operações inconscientes, pois se pautam nos conhecimentos linguísticos do leitor, mas não chegam ao nível consciente, podendo, dessa forma, ser chamadas de automatismos de leitura.

Segundo Leffa (1999), o processamento descendente de leitura implica alguns pressupostos básicos: 1. Ler é usar estratégias, isto é, ler envolve as capacidades de avaliar e regular a própria compreensão, a partir da adoção de estratégias adequadas para cada tipo de leitura, levando em consideração os objetivos propostos; 2. A leitura depende mais de informações não-visuais do que visuais, ou seja, o conhecimento prévio, que corresponde, também, à memória visual, guardada na mente do leitor, comanda o que o leitor vê ou deixa ver no texto lido; tal conhecimento está organizado em forma de esquemas, isto é, são estruturas cognitivas abstratas que permitem inúmeras realizações e combinações das

várias experiências vividas pelo cérebro; 3. Ler é prever, pois o leitor, usa seus conhecimentos prévios para direcionar sua trajetória de leitura, afastando opções incorretas no processamento de leitura, que poderão dificultar sua compreensão; 4. E ler é conhecer as convenções da escrita, isto é, ler vai muito além da passagem do código escrito para o oral, requer outros conhecimentos linguísticos que ajudarão na compreensão do texto.

Leffa (1999) compreende que o sentido do texto, nessa perspectiva, é construído de modo descendente a partir do acionamento de conceitos que estão baseados nas experiências vivenciadas pelo leitor antes do encontro com o texto. Ainda segundo esse autor, os conceitos podem ser classificados em conhecimentos linguísticos, textuais e enciclopédicos ou estruturas cognitivas, além dos fatores afetivos ou estruturas afetivas, que corresponde às preferências do leitor, sua motivação, estilo de leitura etc.

No que diz respeito aos conhecimentos linguísticos, esses compreendem principalmente as habilidades de baixo nível, as quais envolvem a consciência fonológica, o mapeamento do sistema sonoro ao sistema ortográfico da língua, além do conhecimento sintático e semântico.

Com relação aos conhecimentos textuais, ganharam destaque pesquisas que comprovaram que o sujeito que tem acesso anterior a determinado tipo de texto, possui maior facilidade em compreendê-lo, pois o resgate textual de situações semelhantes enriquece o processo de leitura, uma vez que amplia a capacidade de compreensão do lido, através do levantamento de hipóteses e sua verificação no ato da leitura (LEFFA, 1999).

No entanto, como aponta Leffa (1999), são os conhecimentos enciclopédicos, ou seja, os conhecimentos de mundo que são responsáveis por dar sentido ao texto lido, ganhando maior destaque nessa perspectiva de leitura. Segundo este autor, é nas vivências do dia a dia, que

o leitor vai construindo uma representação mental do mundo, resumindo, agrupando e guardando o que acontece num arquivo mental que podemos chamar de memória episódica. É essa memória episódica que ele aciona quando inicia a leitura de um texto, buscando os episódios relevantes e desse modo construindo a compreensão do texto (Leffa, 1999, p. 24).

Ainda para este autor, outro fator responsável pela construção de sentido do texto são os fatores afetivos, os quais dizem respeito às preferências do leitor por determinados assuntos, sua motivação, estilo de leitura etc. (LEFFA, 1999).

O processo de leitura caracteriza-se, nesse sentido, pela busca do sentido no texto de forma ativa, pelo leitor, que realiza previsões, ou seja, elimina alternativas improváveis, partindo do que temos na mente, ou seja, como base para reconstrução e apropriação do

significado do texto. Ao atribuir sentido ao texto, o leitor não realiza esse processamento de modo linear, mas por amostragens e dependendo do tipo de texto e do objetivo da leitura.

De acordo Lodi (2004, p. 46), para esse modelo, a leitura não poderia ser ensinada, pois ler é uma habilidade conquistada com a experiência e não com o ensino, apenas o que é descoberto e inventado pelo aprendiz pode reestruturá-lo em suas atividades verbais, motora e mental.

Por essa ótica, o trabalho com a leitura tem como base as teorias piagetianas, nas quais o grande diferencial é a abordagem Construtivista, segundo a qual o conhecimento é resultante da interação entre sujeito e objeto de conhecimento. O sujeito passou a ser visto como ser epistêmico, que segundo Palangana (1998 apud Mota Rocha e Melo, 2009, p.4) “age e pensa sobre o meio a partir da elaboração e testagem de hipóteses”.

A aprendizagem da leitura deveria, portanto, ser resultado de um trabalho com o texto que envolve o levantamento de hipóteses e a busca por significados de palavras novas. Os textos, nessa perspectiva, devem apresentar redundância contextual, bem como a repetição inteligente de palavras para favorecer a predição. As habilidades cognitivas do sujeito são enfatizadas no ensino. Os métodos e materiais devem promover o desenvolvimento das estratégias para a leitura, permitindo que, assimilando, acomodando e entrando em desequilíbrio, os alunos avancem reequilibrando suas estruturas de conhecimento.

Nessa perspectiva do processo de aquisição de leitura, portanto, o sujeito aprendiz tem mais visibilidade, cabendo ao professor apenas fornecer os objetos para que ele, ao interagir com os mesmos, se aproprie das habilidades linguísticas.

Para Kato (1985 apud LODI 2004), o leitor que faz uso desse modelo psicolinguístico de leitura apresenta mais agilidade em assimilar as ideias principais e gerais do texto, tornando-se um leitor fluente. Entretanto, por utilizar demasiadamente estratégias dedutivas, ou seja, por utilizar a compensação de ideias para atribuir sentidos, sem confirmá-las pelos dados fornecidos pelo texto, corre o risco de acabar deturpando a ideia do texto, fazendo uma leitura equivocada.

Nesse sentido, Leffa (1999) destaca que a leitura na perspectiva do leitor tem sofrido críticas, principalmente no que se refere ao fato de o significado não ser extraído, mas atribuído, cabendo ao leitor o poder de atribuir o significado que lhe aprover. Ainda segundo Leffa (1999, p. 28), nessa direção, “a construção do significado é uma questão de foro íntimo, imune de qualquer injunção externa que possa interferir na privacidade e no direito que o leitor tem de interpretar”. Assim, por enfatizar o processo em relação ao

produto, a perspectiva do leitor demonstra um avanço em relação à anterior, mas peca ao negar a decodificação, aspecto usado na leitura de palavras novas e ao ignorar os aspectos sociais da leitura.

2.3 Processamento Interativo

No processamento interativo ou conciliador, defende-se que, durante a leitura, há um inter-relacionamento de dois tipos de processamento: o ascendente, que estuda a leitura da perspectiva do texto, de onde devem fluir todas as informações necessárias para a sua compreensão; e o processamento descendente, que enfatiza a perspectiva do leitor, pois advoga que o conhecimento necessário para a compreensão do texto está apenas no sujeito, que lê orientado pela experiência que já possui.

Nessa perspectiva, o ato de ler envolve tanto a informação impressa na página, que será decodificada, quanto a informação que o leitor traz para o texto, seus conhecimentos prévios, criando, assim, expectativas no leitor no que diz respeito aos possíveis significados do texto.

Nesse sentido, o objeto escrito é visto independentemente e o significado contido no mesmo é construído num processo que envolve: o *leitor*, que pode realizar uma leitura tanto progressiva como regressiva, de acordo com o material escrito e o objetivo da leitura; o autor, através de negociação de esquemas de conhecimento; e o contexto no qual a leitura e o leitor estão situados. Portanto, nessa concepção de leitura, a construção de sentidos só pode ser realizada através da relação de troca estabelecida entre leitor, texto/autor e contexto.

Partindo desse pressuposto, Leffa (1999) aborda que o significado é construído através de interação entre o leitor e o autor através do texto, num processo em que todos os elementos envolvidos se modificam na construção do conhecimento, seja o autor na medida em que vai escrevendo o texto, o leitor, ao passo em que vai lendo o texto, e o texto, que não é construído apenas pelo autor, ao produzi-lo, mas também pelo leitor, ao lê-lo.

Suas implicações pedagógicas, então, incluem o ensino explícito da leitura em contextos significativos e a continuidade do ensino das estratégias leitoras, mesmo após o aluno ter aprendido a ler. Dessa forma, o ensino deve considerar os conhecimentos prévios do aluno, que servem como base para a reconstrução das intenções do autor, no momento da interação entre leitor, texto/ autor e contexto.

Segundo De Pietre (2009), considerar o processo de leitura como uma relação entre leitor e texto implica reconhecer que diferentes aspectos cognitivos, ou estratégias, estão envolvidos nessa atividade. Segundo essa perspectiva, o leitor estabelece objetivos para sua leitura e, no decorrer dela, constrói estratégias para elaborar e testar suas hipóteses, fazendo a relação entre as informações contidas textuais e os conhecimentos prévios que possui, os quais, quando articulados, tornam a leitura mais ágil, pois o leitor pode antecipar, com base nesses conhecimentos, informações que virão a seguir no texto, gestando, assim, o seu sentido.

Essa concepção de leitura contrapõe-se à visão de que ler é uma atividade passiva, que requer apenas a decodificação de informações. A atividade de leitura exige muito trabalho e o prazer de ler surge justamente das possibilidades de realizá-lo. Vale salientar que as habilidades de um bom leitor são construídas e continuamente aperfeiçoadas.

Com base nesses pressupostos, é evidente que na perspectiva interacionista de leitura o ato de ler é complexo e exige do leitor o conhecimento e domínio de estratégias para além da decodificação. Desse modo, requer reconhecer e utilizar as estratégias de leitura de modo consciente, de maneira a permitir a apreensão do significado do texto de forma ativa pelo leitor. São as estratégias metacognitivas, segundo Kleiman (2002), que permitem o agir intencionalmente, por meio de operações realizadas de forma consciente, as quais permitem ao leitor a determinação de seus objetivos de leitura e a autoavaliação constante de sua compreensão.

Por essa ótica, é essencial, portanto, o ensino de estratégias leitoras, para que o leitor possa lograr êxito em sua atividade de ler. Tal aprendizagem só é possível, contudo, se for fomentada por um professor que também seja um bom leitor, que conhece e regula seu próprio ato de leitura, que faz escolhas de leituras apropriadas, pois será a forma como o professor/leitor experiente regula e dirige o ato de leitura que despertará no leitor em formação o gosto e prazer por aventurar-se em um novo texto de forma consciente e coerente.

Partindo desses pressupostos, a formação do leitor deve se dar através de uma prática pedagógica construída na interação entre indivíduos. Portanto, o papel do professor mediador na construção do sentido do texto é essencial, pois é ele que ajuda a compreender um texto, quando formula perguntas interessantes sobre lido, quando escuta e reage às respostas dos leitores. Em suas ações no momento em que lê um texto em voz alta na roda, na forma como conduz a conversa sobre o texto, até mesmo na maneira como apresenta para a sala a proposta de leitura de um livro, o professor funciona como um modelo de

comportamentos, atitudes e expressões de um leitor que dirige e regula seu próprio processo de leitura, ensinando, assim, “como se faz para ler” (LERNER, 1996 apud BRANDÃO E ROSA, 2010, p. 73).

E é exatamente o “como se faz para ler” que deve ser ensinado. Defendemos, neste estudo, que as estratégias de leitura que o professor ajuda os alunos a construir antes, durante e após a leitura que servem de suporte para o aprendiz construir o significado do lido, que devem ser vivenciadas para serem aprendidas. Portanto, para que se formem leitores proficientes, isto é, aqueles capazes de estabelecer seus próprios objetivos de leitura e regulem sua compreensão, é necessário que se ensine, por exemplo, a elaborar e testar hipóteses baseadas em conhecimentos prévios que os leitores em formação possuem, entre outros procedimentos que podem promover a construção de sentidos. Por essa razão, as estratégias leitoras ensinadas por professores em suas aulas de leitura se constituem como o objeto de nossa investigação.

2.4 A perspectiva discursiva de leitura

A concepção de leitura discursiva surge a partir da década de 70, com o rompimento do paradigma estruturalista da língua, baseada nos estudos Marxistas, que “buscavam na linguística os meios para abordar as questões políticas” (LODI, 2004, p 58).

Nessa perspectiva, o texto passou a ser concebido como uma dimensão discursiva, resultado de uma atividade comunicativa efetiva realizada em situações de interlocução entre sujeitos. É, portanto, o lugar onde o discurso se manifesta, de interação entre os interlocutores, que dialogicamente se constroem. Nessa concepção, de acordo com Geraldi (1984), o sujeito é ativo em sua produção linguística, pois realiza um trabalho constante com a linguagem dos textos orais e escritos.

Esse modelo de leitura parte do princípio dialógico em que um “enunciado volta-se tanto para o objeto do discurso como para os outros discursos sobre o objeto, conferindo à fala e à escrita uma constituição dialógica” (LODI, 2004, p. 84). Nesse mesmo sentido, é necessário considerar que o sujeito historicamente situado retoma sentidos preexistentes para a construção do sentido do texto lido, no entanto sua interpretação não é livre, nem tão pouco pode ser qualquer uma, pois existem parâmetros que tornam possíveis pontos comuns nos textos resultantes de diferentes processos de leitura (GIROTTI; SOUZA, 2011)

A leitura, dessa forma, significa

entrar em diálogo com suas próprias palavras internas e com as palavras do(s) outro(s), construídas durante a história de cada um; é construir sentidos a partir de um processo responsivo ativo, numa relação dialógica estabelecida com o plurilinguismo social em circulação no texto. No entanto é também, deparar-se com outra(s) cultura(s) distinta(s) daquelas presentes na cultura nacional, constituída e constitutiva da língua (LODI, 2004, p. 92).

Para a perspectiva discursiva, o texto é concebido como discurso, isto é, leva-se em consideração as suas condições de produção, devendo-se entender que todo texto é resultado de uma variedade de textos e se constrói perante determinadas condições de produção. Segundo Orlandi (2000), o leitor não apreende o sentido, que já está lá, mas atribui sentido ao texto. Enfim, os sujeitos (autor e leitor), a ideologia, os diferentes tipos de discurso, a história da leitura do texto e as histórias das leituras do leitor interferem diretamente na produção do sentido.

Essa visão proposta por Orlandi, contribui para a compreensão de que o sentido não está necessariamente presente no texto, sendo necessário ao leitor as habilidades de identificar intertextualidades e os implícitos nas entrelinhas e, assim, atribuir sentido, levando em consideração também suas especificidades sócio-históricas.

O trabalho pedagógico ancorado nessa perspectiva de leitura implica em fornecer conhecimento sobre os elementos ou mecanismos discursivos que fazem parte do uso da linguagem, ajudando a operar explicitamente sua competência discursiva, que consiste em dominar as regras e princípios de uso da língua em situações diversas. A compreensão do texto se daria, portanto, a partir de uma reflexão crítica, baseada na relação entre leitor sócio-historicamente situado e o texto e as suas condições de produção (ORLANDI, 1999). Isso implica ter em mente que, quando lemos, estamos participando do processo sócio-histórico de produção de sentidos, a partir de um lugar e com uma direção histórica determinada. Tal fato precisa ser evidenciado no processo de condução da leitura pelo professor, uma vez que, a depender desses elementos, os sentidos construídos por diferentes leitores podem ser também diversos.

2.5. A leitura como prática social

O surgimento dos estudos sobre o letramento permitiu que as implicações sociais e suas influências no desenvolvimento de leitura e da escrita fossem compreendidas. Segundo Kleiman (1995 apud ROJO, 2009),

o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o ‘impacto social da escrita’ dos estudos sobre alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita (ROJO 2009, p. 97),

Ainda segundo Rojo (2009), o letramento, portanto, busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a leitura e a escrita, sejam elas valorizadas ou não, globais ou locais, nos mais diferentes e variados contextos: família, igreja, escola etc., partindo sempre da perspectiva sociológica, antropológica e cultural.

Foi a partir dos estudos de Street (1984), divulgados por Kleiman (1995 apud Rojo (2009), que os novos estudos do letramento foram difundidos no Brasil. Em seus estudos, Street (1984) propôs uma divisão entre dois enfoques do letramento, os quais denominou de enfoque autônomo e enfoque ideológico.

O enfoque autônomo compreende o letramento em termos técnicos, independentemente do contexto social. Nesse sentido, apenas o contato, no ambiente escolar, com a leitura e a escrita permitiria que o sujeito se apropriasse de habilidades que o levariam a estágios universais de desenvolvimento, ou seja, a níveis de alfabetismos, que podem ser caracterizados como níveis restritos do uso da leitura e escrita. Para Soares (1998 apud ROJO, 2009), esse enfoque é conhecido como versão fraca do letramento, pois está associado ao (neo)liberalismo e promoveria o acesso a mecanismos de adaptação da população às necessidades e exigências básicas do uso social da leitura e da escrita.

Para o enfoque ideológico de letramento, Street (1993 apud ROJO 2009) considera que as práticas de letramento estão ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade, reconhecendo as várias práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diversos contextos. Soares (1998 apud ROJO, 2009), nesse sentido, concebe esse enfoque como uma versão forte do letramento, que apresentaria uma natureza revolucionária, crítica, na medida em que permitiria o resgate da autoestima, a construção de identidades fortes e empoderamentos dos agentes sociais nas diversas culturas.

Nessa perspectiva, o ensino de leitura e escrita deverá permitir ao aluno, através de práticas sociais, compreender que a língua é um sistema que estrutura-se no uso e para o uso, escrito ou falado, sempre contextualizado. Portanto, deve-se entender como ensino contextualizado em língua materna aquele que está baseado em situações comunicativas reais, com textos de diferentes gêneros e tipos, não apenas escritos, mas também orais e que são utilizados pela sociedade como forma de comunicação entre pares.

Nesse sentido, a escola enquanto ambiente formativo, deve se preocupar em abordar a leitura a partir de práticas sociais, buscando através delas a apropriação e ressignificação dos mecanismos da escrita e da leitura como ferramentas capazes de significar as coisas e agir no mundo mediado pela linguagem.

Entende-se, desse modo, que a aprendizagem da leitura não pode ser considerada uma tarefa simples, pois exige postura crítica por parte do leitor resultado de uma prática sistemática de trabalho com o texto. Apenas assim o leitor poderá ultrapassar as fases iniciais de decodificação, percepção visual, tornando-se um leitor proficiente, capaz de realizar a atividade de compreensão.

Marcuschi (2008, p. 229-230) esclarece que

compreender bem um texto não é uma atividade natural nem uma herança genética; nem uma ação individual isolada do meio e da sociedade em que se vive. Compreender exige habilidade, interação e trabalho (...) compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade.

É preciso, portanto, fazer usos de estratégias cognitivas e metacognitivas que permitam o sujeito tornar-se um leitor crítico e autônomo e não apenas um decodificador do texto, sem a compreensão da função discursiva e social do mesmo, pois são as situações sociais que determinam as atividades que podem ser realizadas e quais contextos serão construídos (KLEIMAN, 2006 apud ALVES, 2011).

Desse modo, as aulas de leitura devem estar assentadas nas práticas sociais de letramento, tendo em vista a promoção de situações em que os sujeitos sintam-se motivados e envolvidos nas práticas letradas e construam, assim, o saber, ao se apropriar dos usos sociais da língua.

As práticas de ensino e aprendizagem de leitura nessa perspectiva devem pautar-se no trabalho com os gêneros textuais, que por sua natureza dialógica permeiam a vida social dos sujeitos. É no contato com os gêneros textuais que o sujeito aprendiz se insere em variadas práticas sociais e se apropria dos diferentes usos da língua, oral e escrita, possibilitando seu efetivo letramento e sua conquista de autonomia enquanto leitor crítico e reflexivo (HILA, 2009)

3 AS ESTRATÉGIAS LEITORAS E A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR

A partir da exposição das diferentes concepções de leitura que permeiam o espaço escolar, podemos agora defender qual concepção de leitura norteará nosso trabalho, tendo em vista a discussão a respeito da mediação de leitura de narrativas literárias nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Dentre as concepções de leitura destacadas, nos apoiaremos na concepção interacionista de leitura, tendo em vista que essa compreende o desenvolvimento da leitura a partir da apropriação de estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura, as quais podem permitir a chegada do aluno à compreensão textual.

Como dito anteriormente, a concepção de leitura como um processo de interação considera que, durante a leitura, o sentido do texto é reconstruído através de um inter-relacionamento de texto, leitor e autor. Ou seja, a compreensão da linguagem escrita, isto é, a construção do sentido do texto, de acordo com Solé (1998, p. 23), se dá por meio da intervenção tanto do texto, sua forma e conteúdo, como do leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios.

Durante as atividades de leitura, o professor torna-se um elo central entre texto e aprendizes, pois tais atividades de leitura podem, desde que bem planejadas, promover a compreensão do texto, através de leituras plurais. Como mediador da leitura, o professor é supostamente o especialista que precisa conhecer, selecionar e indicar leituras para a criança, mas é preciso que ele próprio seja leitor competente.

O professor, portanto, deve ser um leitor, ou melhor, precisa ser um leitor competente que compreende esta atividade não como uma obrigação, mas como elemento fundamental para seu próprio enriquecimento como sujeito, ampliando as linguagens que são importantes para dar vivacidade à prática pedagógica e para a compreensão do mundo e das múltiplas linguagens que o explicam.

Entretanto, ser leitor não garante que uma boa mediação seja realizada. É necessário que a conversa decorrente das leituras seja de qualidade, ou seja, possibilite engajar o leitor ou ouvinte na busca e produção de significados sobre o que lê ou escuta. Isto é, é preciso que o aluno leitor compreenda a leitura como uma atividade de co-construção de significados, em que é preciso interagir estrategicamente com o texto.

Segundo Solé (1998), é necessário aprender a utilizar as estratégias de leitura, pois essas são ferramentas essenciais para a formação do leitor proficiente. A mediação realizada pelo professor deve contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem de diferentes estratégias de leitura. Ao inserir todos os alunos numa atividade de leitura,

através de uma mediação pedagógica sistematizada, o professor cria subsídios para a construção de níveis de pensamento mais sofisticados.

Assim, ensinar a ler no contexto escolar requer que, além do uso das estratégias, o leitor seja capaz de conhecer o modo de utilização das mesmas, bem como a sua utilidade na formação da competência leitora. Como enfatizamos anteriormente, de acordo com Kleiman (1989b apud LODI, 2004), essa capacidade de operar conscientemente o que se faz diz respeito à metacognição e, portanto, as estratégias metacognitivas “são compreendidas como aquelas operações realizadas de forma consciente, permitindo ao leitor a determinação de seus objetivos de leitura e autoavaliação contínua de sua compreensão” (KLEIMAN, 1989b apud LODI, 2004, p.49).

Vygotsky (1991 apud VIEIRA et al., 2010, p. 104) destaca o papel das

interações sociais na aprendizagem e enfatiza a mediação pedagógica [...] para o aparecimento de níveis de pensamento mais elaborados [...] pois a interação dos alunos, tanto uns com os outros, quanto com o professor, alicerça os processos de ensino –aprendizagem

Com base no pensamento vygotskyano, evidenciamos aqui a centralidade da mediação pedagógica para alicerçar os processos de ensino aprendizagem. Nesse sentido, concordamos com o entendimento de Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010) de que a mediação de leitura deve ocorrer a partir de um trabalho pedagógico de andaimagem. O conceito de andaimagem se refere ao auxílio visual ou audível, fornecido ao sujeito leitor por um sujeito mais experiente na cultura através de processos de sociabilização. O termo foi introduzido, a princípio, pelo psicólogo norte-americano Jerome Bruner (1983), baseado nas tradições dos estudos do discurso de sala de aula, postulado por Cazden (1988), na teoria sociocultural de língua e aprendizagem desenvolvidas pelo psicólogo russo Lev S. Vygotsky e da sociolinguística interacional de John Gumperz, através das pistas de contextualização, isto é, sinais verbais ou não que, associados a elementos gramaticais ou lexicais, contribuem para compreensão do texto lido.

Assim, a andaimagem está diretamente vinculada à mediação possibilitada pelas ajudas (andaimas) fornecidas pelo professor para aprendizagem dos alunos, sendo esta última condição essencial para o desenvolvimento do indivíduo. Nesse sentido, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), elaborado por Vygotsky, aponta para a distância entre o que o sujeito consegue realizar sozinho (nível de desenvolvimento real) e aquilo que o sujeito realiza com auxílio de um sujeito mais experiente (desenvolvimento

potencial). O mediador, desse modo, por meio de andaimes, deve construir a zona de desenvolvimento proximal, que é a distância entre a zona de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento potencial, para que possa intervir nos processos de aprendizagem adequadamente.

A concepção de mediação situada nos paradigma sócio-histórico de aprendizagem e na concepção interacionista de leitura pressupõe uma abordagem de situações de mediação de leitura com base no ensino explícito³, guiados pela mediação pedagógica e semiótica. A mediação pedagógica, nesse sentido, contempla as ações explícitas e sistemáticas de ensino-aprendizagem desenvolvidas mutuamente entre sujeitos, materializadas por linguagens discursivas, como oralidade e escrita e não-discursivas, como o gesto, o olhar, a postura etc. Contempla ainda as dimensões culturais e metacognitivas, quando o professor assume a função de conversor de funções elementares em funções psicológicas superiores, a partir da construção e intervenção na zona desenvolvimento proximal do sujeito aprendiz. (MOTA ROCHA; OLIVEIRA; SOUSA 2018). A mediação semiótica, por sua vez, ocorre pela linguagem, permitindo a produção do pensamento generalizante e a construção de relações interpessoais (MOTA ROCHA; OLIVEIRA; SOUSA, 2018, CORSINO, 2006).

As diferentes formas de mediação, ou seja, de se colocar entre objeto do conhecimento e sujeito aprendiz, nos conduz a observamos a prática do professor tendo em vista estabelecer parâmetros para caracterizar sua mediação. Melo (2018) estabelece tipos de mediação com base nas entrevistas e nas observações realizadas em episódios interativos de professoras de AEE com sujeitos em situação de deficiência intelectual. Para essa pesquisadora, podem ser encontradas três tipos de mediação, as quais ela define como, evasiva, coercitiva e exitosa⁴.

A mediação do professor dirigida especificamente à leitura, na perspectiva interacionista, passa pelo ensino de estratégias de leitura. Essas estratégias, de acordo com Solé (1998), servem para regular atividades próprias das pessoas, permitindo que elas selecionem, persistam ou abandonem determinadas ações, tendo em vista o alcance de uma meta proposta. Segundo a autora, enquanto procedimentos cognitivos, as estratégias

³ “O ensino explícito [...] explicita as estratégias de leitura no ato de ensino-aprendizagem realizado entre leitores de distintos níveis conceituais (hábeis e não hábeis) e se busca levar o aluno a tomar consciência dos processos e estratégias (meta)cognitivas de leitura usados em determinadas situações-problema, no caso, articulando o sentido do enredo para além do nível de palavras, de modo autônomo” (MOTA ROCHA; ALVES; CARVALHO, 2018)

⁴ Para saber mais sobre esses tipos de mediação ver MELO, L. V. Deficiência intelectual e mediação docente: concepções e práticas no atendimento educacional especializado (AEE). Campina Grande, 2018, 259f. Disponível em: http://www.ppged.ufcg.edu.br/images/0/0a/DISSERTAÇÃO_LAÍS_MELO.pdf

leitoras, ao serem ativadas antes, durante e ao término da leitura permitem a compreensão do lido.

Por tal motivo, as estratégias de leitura devem ser ensinadas, a partir de atividades que permitam que as capacidades cognitivas do leitor sejam ativadas, pois elas não aparecem subitamente nele. Além da mediação durante a leitura, as propostas de atividades e perguntas decorrentes do lido devem ser mobilizadoras do desenvolvimento metacognitivo do sujeito aprendiz.

Marcuschi (2008), a partir da análise das atividades de leitura propostas em vinte diferentes coleções de livros didáticos de Português, elaborou uma tipologia de perguntas de atividades de leitura e interpretação, conforme apresentamos a seguir:

1. A cor do cavalo branco de Napoleão: são perguntas não muito frequentes, que se autorrespondem em sua própria formulação.

2. Cópias: atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. São iniciadas por verbos como: copie, retire, transcreva, etc.

3. Objetivas: indagam sobre conteúdos explícitos no texto, extraídos diretamente dele.

4. Inferenciais: são mais complexas, pois exigem a construção de inferências a partir de conhecimentos textuais, contextuais, enciclopédicos e de análise crítica.

5. Globais: levam em conta o texto como um todo, envolvendo processos inferenciais complexos.

6. Subjetivas: analisa o texto de forma superficial, a resposta fica a critério do aluno, e não há como testá-la.

7. Vale-tudo: admitem qualquer resposta, a ligação com o texto é apenas um pretexto.

8. Impossíveis: não possuem quaisquer relações com o texto.

9. Metalinguísticas: exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos.

Em seu estudo, o autor problematiza o fato de, em sua grande maioria, os livros didáticos priorizarem perguntas do tipo cópia e objetivas, pouco investindo naquelas que exigem do aluno-leitor processos inferenciais. Dessa forma, o autor põe em evidência a necessidade de que o professor esteja atento às lacunas do livro didático no que diz respeito ao processo de fomentar a construção de estratégias leitoras, intervindo pela mediação da leitura para suprir tais falhas.

Nessa direção, para que se formem leitores proficientes, isto é, aqueles capazes de estabelecer seus próprios objetivos e trajetórias de leitura, é necessário que se ensine os leitores a se utilizarem de diferentes estratégias de leitura.

Para Solé (1998), durante o processo de leitura, exige-se do leitor alguns passos para compreensão da leitura:

-antes da leitura: momento em que se estabelece os objetivos de leitura e a ativação de conhecimentos prévios necessários a mesma;

-durante a leitura: quando se constroem diferentes tipos de inferências, revisão e comprovação da própria compreensão e tomada de decisões diante dos obstáculos (erros ou falhas) na compreensão;

-após a leitura: momento em que a recapitulação e resumo do lido são realizados, promovendo a ampliação do conhecimento.

A leitura, desse modo, aqui compreendida como interação entre autor, texto e leitor, exige o desenvolvimento de diferentes estratégias leitoras. Destacamos a seguir algumas estratégias de leitura, propostas por Rojo (2004), que podem ser ensinadas em sala de aula e podem ser assim definidas:

- Ativação de conhecimento de mundo: o leitor relaciona seu conhecimento amplo de mundo com aquele exigido e utilizado pelo autor do texto;
- Antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades do texto: o leitor aborda o texto a partir da situação da leitura, suas finalidades, da esfera de comunicação em que ela se dá, do suporte do texto, de sua disposição na página, de seu título, de fotos, legendas e ilustrações, assim, o leitor levanta hipóteses tanto sobre o conteúdo como sobre a forma do texto ou da porção seguinte de texto que estará lendo;
- Checagem de hipóteses: ao longo da leitura, o leitor checa suas hipóteses, confirmando-as ou refutando-as e, conseqüentemente, buscando novas hipóteses mais adequadas;
- Localização e/ou cópia de informação: Em certas práticas de leitura, o leitor está constantemente buscando e localizando informação relevante, para armazená-la e posteriormente, reutilizá-la de maneira reorganizada;
- Comparação de informações: o leitor, ao longo da leitura, vai comparando informações de várias ordens, advindas do texto, de outros textos, de seu

conhecimento de mundo, de maneira a construir os sentidos do texto que está lendo;

- Generalização (conclusões gerais sobre fato, fenômeno, situação, problema, etc. após análise de informações pertinentes): uma das estratégias que mais contribui para a síntese resultante da leitura é a generalização exercida sobre enumerações, redundâncias, repetições, exemplos, explicações etc. Ninguém guarda um texto fielmente na memória;
- Produção de inferências locais: é possível descobrir, pelo contexto imediato do texto e pelo significado construído anteriormente, novo significado para um termo até então desconhecido;
- Produção de inferências globais: nem tudo está dito ou posto num texto, o texto tem seus implícitos ou pressupostos e também têm que ser compreendidos numa leitura efetiva. Para fazê-lo, o leitor lança mão, ao mesmo tempo, de certas pistas que o autor deixa no texto, do conjunto de significações já construídas e de seus conhecimentos de mundo, inclusive lógicos.

Com base nesses pressupostos, é evidente que, na perspectiva interacionista de leitura, o ato de ler é complexo e exige do leitor o conhecimento e domínio de estratégias de leitura para além da decodificação, considerando-se que reconhecer e utilizar as estratégias de leitura de modo consciente permite a reconstrução do significado do texto de forma ativa pelo leitor.

No entanto, em muitos casos, as práticas de leitura desenvolvidas atualmente em salas de aula deixam muito a desejar no que diz respeito ao desenvolvimento de mediação dos estudos de leitura, pois se pautam em práticas homogeneizadoras do ensino, as quais não consideram as singularidades de cada indivíduo e deixam à margem o contexto sociocultural dos educandos.

O ensino de leitura, em sala de aula, desse modo, ainda continua sendo um imenso desafio, haja vista que muitos profissionais da educação ainda não atentaram para o fato de ser necessária uma reorganização curricular que aponte caminhos e direcionamentos para uma prática social de leitura capaz de permitir, segundo Brandão e Rosa (2005), a apropriação de estratégias de leitura que mais tarde poderão ser aplicadas pelos leitores em formação, quando estiverem lendo, de forma independente, os textos de sua escolha.

Por isso, defendemos aqui que as estratégias de leitura devem ser foco do ensino, pois são fruto de uma construção, ou seja, elas precisam ser provocadas no aluno, pelo professor, por meio de uma ação conjunta professor/aluno de trocas de significados. Desse modo, esse ensino deve favorecer a formação do leitor proficiente, que saiba utilizar as diversas estratégias de leitura para compreensão do texto.

Portanto, ler e discutir textos nas salas de aula têm um papel crucial na formação de leitores, pois “mostra ao ouvinte ou leitor que ele precisa sempre fazer um esforço de busca de sentido” (BRANDÃO; ROSA, p. 55, 2005). Desse modo, ensinar o uso das estratégias possibilita reflexões dos nossos atos, à medida que permite o direcionamento de nossas ações.

Durante as atividades de leitura, o professor torna-se um elo central entre texto e aprendizes, pois tais atividades podem, desde que bem planejadas, promover a compreensão do texto, através de leituras plurais. É função do professor, portanto, direcionar o diálogo, fornecer os andaimes necessários para explicitar possíveis conflitos entre aquilo que pode ser inferido na escrita e o que pertence exclusivamente ao leitor, além de propiciar a construção de um ponto de vista sobre o lido.

A formação inicial e continuada desse professor mediador no Brasil é, aspecto central, pois constituem-se como momentos de apropriação do conhecimento sobre concepções de leitura, as quais nortearão o trabalho do professor em sala de aula, e de suas implicações pedagógicas. Desse modo, acreditamos que tais formações devem ser constantemente avaliadas, tendo em vista que alguns desafios estão postos na construção de leitores críticos e proficientes, uma vez que o sistema de ensino e as políticas públicas educacionais brasileiras ainda precisam contribuir de maneira mais significativa para o ensino de leitura no país.

CAPÍTULO III

AS NARRATIVAS LITERÁRIAS E A FORMAÇÃO DO LEITOR

Em sala de aula ou em outro ambiente, ler literatura deve ser uma atividade prazerosa, capaz de ativar conhecimentos linguísticos e de mundo, permitindo a compreensão do que está posto nas entrelinhas, mas, sobretudo, nos sensibilizar e ajudar a nos contrapormos à lógica imediatista da nossa sociedade. Nesse sentido, a discussão aqui proposta nos levará a refletir sobre as peculiaridades da literatura infantil, desde seu surgimento na Europa no século XVII e sobre sua função, enquanto formadora de mentalidade, objetivo ao qual se propunha desde aquela época.

As duas maiores representantes desse tipo de texto são a poesia e a narrativa. A poesia caracteriza-se pela sua ludicidade, jogo de sons criados por meio das palavras, do ritmo e da rima que lhes são próprios, além das imagens possibilitadas pelo trabalho com a linguagem. As narrativas literárias, aqui consideradas como instrumentos fundamentais para a formação do leitor, podem ser encontradas em duas formas: as narrativas híbridas⁵ e as narrativas por imagens. Geralmente, apresentam a evolução em sequência de um acontecimento.

Nesse sentido, neste capítulo, temos como foco a discussão da importância da leitura de narrativas literárias infantis na sala de aula, considerando-as como impulsionadoras para o desenvolvimento da metacognição em leitura. Para tanto, discutimos primeiramente o percurso histórico da literatura infantil e suas características, para depois nos concentramos nas narrativas literárias e sua leitura na sala de aula.

3.1 A origem da literatura infantil: contextualização histórica

Desde o século XVII, na França, surgiram obras literárias que foram englobadas como literatura apropriada para crianças. As obras escritas nesse período, com base nos princípios humanistas do Período Clássico, provêm de um racionalismo e buscavam enfatizar a grandeza do homem (SANTOS; MORAES, 2013). Algumas obras desse século, como as *Fábulas de La Fontaine* (1668- 1691), *As aventuras de Telêmaco*, de Fenelon

⁵ Dentre as várias nomeações para as narrativas em que há texto escrito e imagens, usamos narrativas híbrida, objeto de estudo nessa pesquisa.

(1717) e os *Contos da Mamãe Gansa*, de Charles Perrault (1697), ainda hoje estão presentes no nosso campo literário. No entanto, a Literatura Infantil, propriamente dita, ganha o adjetivo infantil na Europa no século XVIII, em decorrência de alguns fatores: a ascensão da classe burguesa, ou da família burguesa; o novo status que a infância e a criança passaram a ter na sociedade que se estabelecia; e a reorganização da escola enquanto aparelho ideológico do estado, cuja função era preparar os infantes para se inserirem nessa sociedade em ascensão.

Para Magnani (2001, p. 70), a origem da literatura infantil está simultaneamente atrelada à “institucionalização da educação escolar e ao surgimento de um novo conceito de criança e infância que acompanha a ascensão da burguesia europeia”. Compreender, portanto, as circunstâncias que impulsionaram o surgimento da literatura infantil são essenciais para que possamos entender suas características e a sua função social.

Nesse contexto, a infância e o sujeito criança ganham visibilidade, como fase preparatória do sujeito criança para a vida adulta, tornando-o apto a exercer seu trabalho, com eficiência. De acordo com Aguiar (2001), houve um investimento na educação como forma preparatória da criança à vida adulta. A infância, nesse sentido,

tornou-se, assim, a partir dessa época o centro das atenções e as novas instituições, como a escola moderna, não só divulgavam as ideias vigentes, mas também condicionavam a criança para desempenhar seu papel na sociedade (AGUIAR, 2001, p. 23).

A Literatura Infantil, nesse contexto, atrelada à escola, passou a ser utilizada pela classe burguesa para formar mentalidades, ou seja, as obras apresentavam um pedagogismo e um moralismo, com os quais buscava-se sedimentar uma ideologia e ensinar comportamentos e atitudes. A Literatura Infantil surgiu, portanto, com o intuito muito claro de atender aos interesses dos burgueses, ajudando a formar as novas gerações para se adequarem a ideologia da nova classe.

No Brasil, as primeiras publicações para crianças surgem com a implantação da Imprensa Régia, no século XIX, através da tradução ou adaptação de obras de sucesso na Europa, servindo também às exigências pedagógicas e ideológicas da época, isto é, tinha a função ideologicamente conservadora de formação patriótica das crianças. (AGUIAR, 2001).

Com a Proclamação da República, houve a consolidação dessa produção, objetivando formar as crianças para ocuparem posições na sociedade que começava a se construir com a república, como destaca Aguiar (2001, p. 25):

A produção nacional de textos infantis consolidou-se a partir da Proclamação da República, quando a sociedade, brasileira, em processo de urbanização, viu nascer um público que precisava se instruir, pois estava ávido por consumir os produtos culturais dos novos tempos. Como a escola passou a exercer um papel fundamental na transformação da sociedade rural em urbana, houve uma aproximação entre os livros infantis e os livros escolares. As obras que surgiram nessa época possuíam as características de serem modelares não só no plano temático (falando ufanisticamente de um Brasil de natureza exuberante predestinado a um futuro glorioso), mas especialmente no campo da linguagem.

Nesse sentido, Coelho (2000) nos aponta que a discussão sobre o caráter artístico e a utilidade da literatura infantil sempre estiveram arraigados em sua definição e que a tendência predominante da época é uma grande determinadora da intenção que a obra escrita possui. Assim, é possível notarmos que as obras que surgiram inicialmente no Brasil República objetivavam servir, assim como na Europa, à classe emergente, dando a ela espaços e possibilidades para se firmar enquanto classe hegemônica.

De acordo com Zilberman (2005), os primeiros livros de literatura infantil, resultaram das mudanças ocorridas no país e eram solicitações do grupo social emergente. O mercado, na busca de atender a tais necessidades, passa a requerer dos escritores prontidão para atender às demandas. No entanto, na nossa pátria, nunca tinham sido escritos livros de literatura infantil e, portanto, não haviam modelos a seguir. Restou aos escritores da época quatro caminhos:

- traduzir obras estrangeiras;
- adaptar para os pequenos leitores obras destinadas originalmente a adultos;
- reciclar material escolar, já que os leitores que formavam o crescente público eram igualmente alunos e estavam se habituando a utilizar o livro didático;
- apelar para a tradição popular, confiando em que as crianças gostariam de encontrar nos livros histórias parecidas àquelas que mães, amas-de-leite, escravas e ex-escravas contavam em voz alta, desde quando elas eram bem pequenas (ZILBERMAN, 2005, p. 15-16).

Os pioneiros, aqui no Brasil, Carl Jansen, Figueiredo Pimentel e Olavo Bilac, foram os primeiros a se dedicar à escrita de literatura infantil, seguindo os caminhos já citados. A publicação do livro “A Menina do nariz arrebitado” por Monteiro Lobato, em 1921, é considerado o momento de grande virada na produção literária brasileira, pois trouxe pela primeira vez originalidade e “preocupação em escrever histórias para crianças, numa linguagem compreensível e atraente para elas” (AGUIAR, 2001, p. 25).

A linguagem criativa, utilizada por Lobato rompe com a dependência da norma padrão e introduz a oralidade, tanto nas falas dos personagens quanto na fala do narrador. Dona Benta, um dos seus personagens é quem conta as histórias para as crianças em seu Sítio, o Pica Pau Amarelo, vivenciadas geralmente por seus netos (Pedrinho e Narizinho), animais e bonecas e seres da imaginação popular, como sacis, sereias etc. O discurso propostos nas narrativas das obras lobatianas dão ao sujeito leitor a experiência de vivenciar sensações próprias da fase infantil, cheia de aventuras e descobertas (AGUIAR, 2001; ZILBERMAN, 2005).

Após o grande avanço conquistado com as publicações de Monteiro Lobato, a literatura infantil, entre 1945 a meados da década de 60, vive um retrocesso, no que diz respeito à criatividade. De acordo com Aguiar (2001, p. 26-27), “o modelo lobatiano de contar histórias foi absorvido pelos novos autores e repetidos à exaustão, sem qualquer inventividade ou preocupação em retratar a diversidade cultural brasileira no seu linguajar próprio”.

Ainda segundo Aguiar (2001), no final da década de 60, começa a despontar um novo caminho para a literatura infantil brasileira, no entanto, a revolução militar reprimiu esse avanço, pois nada podia colocar em risco ou questionar o modelo totalitário implantado e, diante da repressão, como muitos escritores recorreram à linguagem figurada como forma de exprimir o que não era permitido, surge, então, nessa época obras de grande criatividade, carregadas de metáforas e símbolos.

É na década de 70 que o livro de literatura infantil, com as reformas do ensino, torna-se privilegiado na formação patriótica dos sujeitos e a criança a ser vista como potencial consumidor. O processo de democratização da escola impulsionou a publicação de obras infantis. No entanto, a grande produção resultou em um hiato na qualidade das obras, como descreve Aguiar (2001):

Junto à edição de qualidade gráfica e estética - que propiciaram uma reorganização, pela criança de suas percepções do mundo e das próprias experiências existenciais - surgiram obras que não tinham o compromisso com o leitor infantil pecaram pelo pedagogismo, pela imbecilização da infância ou pela incapacidade de promover a identificação da criança com as propostas ali contidas (AGUIAR, 2001, p. 28)

A partir da década de 80, o crescimento no número de publicações, deu-se concomitantemente à expansão da escolarização no país e ao aumento da cultura letrada, que atingiu um público maior através dos meios de comunicação, entretanto, em muitos casos, as obras viraram produto de consumo e perderam a capacidade de discutir

criticamente situações cotidianas. A massificação na produção literária deixou de lado critérios essenciais para manutenção da qualidade dos livros de literatura infantil, deixando muito a desejar na sua função artística e emancipatória, as quais permitem o sujeito leitor se apropriar, através da leitura da obra literária de aspectos reflexivos propostos pela mesma e posicionar-se diante da leitura sobre algum aspecto do cotidiano. De acordo com Aguiar (2001, p. 31), “dependente das oscilações de moda e gosto, a literatura infantil, como bem de consumo, viu-se presa a constantes apresentações de novidades, o que muitas vezes enfraqueceu sua qualidade”.

Diante desse novo cenário, com mais liberdade política e com um exacerbado número de publicações de obras literárias, o estudo e as discussões teóricas, nos campos da psicologia, educação, leitura e sociologia, começam a ser estimuladas e passaram servir de parâmetro tanto para a produção, quanto para crítica literária, tendo em vista as “peculiaridades do gênero em suas relações com o fenômeno literário e com a escola” (MAGNANI, 2001, p. 87).

Conforme salientam Santos e Moraes (2013), é necessário conhecer e saber lidar, em um espaço tão amplo como o nosso campo de produção literária infantil, com o caráter duo que o gênero literário pode vir a possuir, pois,

Neste gênero literário, encontram-se, de um lado, o caráter educacional, que desde a sua gênese se faz presente como formador de mentalidades, propagador de ideologias, mantenedor, ou questionador de estratos sociais, valores e condições preestabelecidas; de outro, o aspecto artístico promovendo rupturas, reinvenções e recriações na linguagem, nas verdades, no mundo, na realidade representável, no imaginário, nas ideias. Na Literatura Infantil de qualidade a política une-se à estética em obras de valor literário inquestionável (SANTOS;MORAES, 2013, p. 89)

Atualmente, ainda vivemos em um cenário onde há uma larga produção editorial para crianças, porém nem sempre com um olhar criterioso para a qualidade literária. Assim, o conteúdo das obras pode deixar muito a desejar, por não possibilitar a ampliação dos horizontes e expectativas do leitor, atendendo à demanda mercadológica, com viés ora pedagogizante, ora moralizante, ou às vezes totalmente fragmentado e sem sentido. No entanto, é possível encontramos, por outro lado, muitos livros de excelente qualidade, capazes de despertar não apenas o gosto pela leitura, mas a possibilidade de “transcender-se constantemente e avançar no processo de amadurecimento” (MAGNANI, 2001, p. 75).

No tópico seguinte, faremos uma breve caracterização da literatura infantil, apresentando elementos essenciais de uma obra infantil de qualidade.

3.2 A literatura infantil: definido e caracterizando

Quando falamos em Literatura infantil, a discussão que geralmente se estabelece entre o público em geral é pensar em algo de menor valor, em decorrência do adjetivo infantil. Embora a infância e a criança tenham espaço e significados cada vez mais fortes atualmente, nem todos comungam das mesmas opiniões ou percepções sobre essas categorias e, por conseguinte, em relação às obras destinadas às crianças.

Contudo, para os pesquisadores desse gênero, como afirmam Santos e Moraes (2013), a literatura infantil é possuidora de maior amplitude de alcance e de caráter mais democrático que a própria literatura, pois, desde que seja literatura de boa qualidade, tem a capacidade de agradar, despertar o encantamento e o interesse de pessoas de todas as idades, devido aos seus aspectos linguísticos lúdicos e críticos que, ao serem harmonizados esteticamente, produzem plurissignificados e despertam sensações e sentimentos no leitor.

É importante ressaltar que, embora existam textos que apresentem uma estrutura lúdica, com rimas e versos ou frases bem humorados, denominados erroneamente de literatura infantil, é preciso atentar para como o tema tratado no texto é explorado, pois, ao predominar o tom instrucional e pedagógico, com o intuito de ensinar algo, este texto não deveria ser caracterizado como literatura. Com base em Azevedo (1999, p.86), acreditamos que os livros de literatura são veículos da arte e, ao utilizar a ficção e a linguagem poética,

têm como objetivo fundamental a motivação estética [...] e ainda representa uma subjetiva especulação, não uma lição, sobre o exercício da existência. Neste sentido, a literatura é também uma forma de conhecimento, uma tentativa de compreender a vida e o mundo. Está vinculada a noções como a fantasia, o maravilhoso, o sublime, analogia, a emoção, o riso, a metáfora, a paródia, o lirismo, a tragédia, a intuição, a aventura, o paradoxal, o imensurável, o desconhecido e etc.

De acordo com Zilbermam (1981 apud AGUIAR et al., 2001, p. 17), o texto literário infantil traz a peculiaridade de se definir pelo destinatário, a criança. Já para Meireles, literatura infantil é tudo que escrevemos para a criança e que ela lê com utilidade e prazer.

Diante disso, podemos conceituar a literatura infantil como obras dirigidas às crianças ou não, mas que as agradam e as encantam pelo caráter estético e artístico que apresentam. Podem ser em prosa ou poesia. São escritas num léxico especial, isto é, escritas com um conjunto de palavras que buscam expressar sensações e sentimentos acerca de

determinado tema, os quais tratam do interesse da criança, como a vida, a morte, a velhice, o medo, a amizade, entre outros, e respeitam suas características.

Aguiar (et al. 2001, p. 18) afirma que “através da leitura de textos literários, a criança vê representados no texto, simbolicamente, conflitos que enfrenta no dia a dia e encontra soluções porque a história traz um final feliz”. Assim, os momentos vivenciados durante a leitura contribuem para que o leitor desenvolva suas competências leitoras, mas também fornece subsídios para o seu desenvolvimento socioemocional.

Além disso, o caráter estético dos livros de literatura infantil permite ao leitor uma rica experiência de cor, forma, perspectivas e significados que, segundo Amarilha (1997), possibilita aos leitores, entre outras coisas, se apropriarem do significado das palavras com o auxílio da ilustração, pois podem ser retomadas e analisadas a qualquer momento e a cada retomada podem vislumbrar pontos ainda não observados.

Alencar (2009, p. 28), por sua vez, afirma que “a leitura das ilustrações nos livros é uma segunda forma de leitura [...], mas, além disso, ajuda os leitores a desenvolverem outras tantas formas de leitura que irão necessitar em seu presente e futuro”.

A construção de conceitos e valores é oriunda do que vemos e de como vemos. Assim, as ilustrações nos livros têm a “função de alimentar e desenvolver a alma, indo muito além do mero arejamento do texto. Dão vida não só ao texto, podem dar vida a nossa vida também” (ALENCAR, 2009, p. 28).

As duas principais representantes dessa literatura são a poesia e a narrativa. A poesia, por seu jogo de sons criados por meio da linguagem, caracteriza-se como um jogo lúdico de palavras, que desperta o encantamento do leitor através do ritmo e da rima que lhes são próprios.

As narrativas literárias infantis, aqui consideradas como instrumentos fundamentais para a formação do leitor, podem ser classificadas, segundo Vale (2001), em dois grandes grupos, de acordo com sua origem: folclóricas ou artísticas. Nas narrativas de origem folclórica, podemos incluir as histórias criadas pelo povo em épocas distintas, como as fábulas, os mitos, os contos de fadas tradicionais, contos maravilhosos, lendas, entre outros, catalogados como contos tradicionais.

De acordo com Faria (2004), as narrativas literárias têm origem nos contos de tradição oral popular europeia, recolhidos em países e épocas diferentes e registrados por escrito por Perrault, no fim do século XVII e pelos Irmãos Grimm, no início do século XIX. São resultados das tradições orais em sociedades ágrafas, transmitidas de geração em geração e por isso são consideradas contos. Os Contos tradicionais não possuem autoria,

incluem sempre elementos do maravilhoso e do fantástico e são baseados nas histórias orais dos povos.

Já as narrativas de origem artística, são histórias escritas por autores identificados nominalmente. Abrangem os contos de fadas modernos, que trazem uma renovação dos contos maravilhosos, as narrativas curtas e as narrativas por imagem.

Aqui, discutimos as características dos gêneros narrativos que fazem parte da literatura infantil, apontando suas características estruturais, bem como suas particularidades de construção, pois cada uma pressupõe uma abordagem diferenciada, de acordo com sua estrutura organizacional. Concentramo-nos, portanto, nos contos de fadas tradicionais, nos contos maravilhosos, nos mitos, nas lendas, nos contos de fadas modernos, nas narrativas curtas e nas narrativas por imagens.

Os *contos de fadas* tradicionais, geralmente, apresentam fadas em seus personagens, porém isso não é obrigatório. Reis, rainhas, duendes, gigantes, entre outros personagens, também podem compor o elenco da história, pois o que lhes garante esse título é a visão mágica da realidade que a narrativa carrega. A busca do personagem principal por auto-realização existencial é alcançada quando o herói se auto-encontra, satisfazendo a necessidade de busca identitária ou do encontro com o amor ideal. Apresentam um espaço temporal curto de acontecimentos com enredo simples, o que favorece a atenção e desenvolvimento de leitores pouco experientes. Porém, esse gênero textual trabalha com evocações de experiências e expectativas pessoais, que contribuem também para a formação subjetiva do pequeno leitor (VALE, 2001).

Nos *contos maravilhosos*, o maravilhoso é representado por animais falantes, objetos mágicos, gênios, duendes etc. O núcleo das aventuras, segundo Coelho (2000, p. 173), “é sempre de natureza material/ social/ sensorial (a busca de riquezas; a satisfação do corpo; a conquista de poder etc.)”. É essa busca pela satisfação, pessoal ou financeira do personagem principal, que conduz a trama para a satisfação de um desejo de autorrealização.

Os *mitos*, por sua vez, caracterizam outro gênero narrativo, no qual se busca explicar o surgimento e origem de seres e objetos, geralmente apresentando feitos grandiosos de heróis e que estimulam o pequeno leitor a tê-los como inspiração.

Já as *lendas* são acontecimentos baseados em fatos ocorridos com pessoas de determinada época que são apresentados posteriormente de maneira idealizada e exagerada. Possuem inúmeras versões, pois possuem forte tradição oral, porém apresentam uma base histórica que lhe dá credibilidade. Geralmente, entre os personagens aparecem seres

sobrenaturais, que pertencem ao imaginário do povo local. Esses personagens sofrem com mortes, desaparecimentos ou metamorfoses (VALE, 2001).

As *fábulas* são narrativas que buscam em seu final, através da moral implícita ou explícita, ensinar ou instruir sobre um comportamento adequado para o leitor em determinadas situações, podendo este relacioná-la com suas vivências, ou mesmo, posicionar-se sobre ela, concordando ou discordando.

Os *contos de fadas modernos* apresentam uma recomposição de elementos presentes nos contos de fadas tradicionais, tais como: a estrutura, a temática e os aspectos ideológicos apresentados. Geralmente, embora mantenham elementos do maravilhoso, buscam romper com a lógica maniqueísta das interpretações produzidas pelos contos de fadas tradicionais, pois conduzem o leitor a uma percepção de si e da realidade em que vive (VALE, 2001).

Nas *narrativas curtas ou híbridas*, o texto literário infantil é composto por imagem e escrita que, ao se unirem, podem se complementar ou reforçar uma ideia apresentada, contribuindo para a construção do significado do lido. “Os temas dessas obras se relacionam a vivências infantis [...], aspectos ligados à interioridade das personagens [...] ou relações interpessoais”. São compostas por enredos curtos e poucos personagens. (VALE, 2001, p. 48).

Nas *narrativas por imagem*, o título escrito é como nas demais narrativas o eixo norteador da leitura, a história, no entanto, é apresentada exclusivamente por ilustrações e suas disposições no livro, o que demanda do leitor a utilização de estratégias leitoras que permitam relacioná-las com seus conhecimentos prévios e lê-las, preenchendo as lacunas existentes entre elas, construindo, assim, os sentidos da história.

O conhecimento de tais características dos gêneros narrativos pode possibilitar, por parte do professor, um direcionamento mais sistemático do ensino de leitura em sala de aula, pois, conhecendo a estrutura e características de cada gênero, pode elaborar estratégias de apreciação antes durante e depois da leitura, funcionando como um modelo de leitor que planeja e regula conscientemente sua atividade leitora.

A seguir, refletimos sobre a importância da leitura de narrativas infantis na sala de aula, demonstrando alguns aspectos emocionais e cognitivos que podem ser ampliados a partir da leitura de narrativas literárias infantis.

3.3 As narrativas literárias infantis e sua leitura na sala de aula

A leitura de narrativas literárias infantis se apresenta como um caminho relevante para auxiliar a formação de leitores na escola, uma vez que possibilita a construção de competências leitoras pela via da fruição e do prazer. É imprescindível, no entanto, que durante as atividades de leitura o professor torne-se um elo central entre texto e aprendizes, pois tais atividades podem, desde que bem planejadas e mediadas, promover a compreensão do texto, pois, através das pistas fornecidas por um leitor mais experiente a partir de perguntas, o pequeno leitor pode construir sentido para os textos, combinando as pistas do verbal e visual com seus conhecimentos prévios, produzindo, assim, inferências adequadas.

Nessa direção, entendemos que ler e discutir textos narrativos nas salas de aula têm um papel crucial na formação de leitores, pois são ações que demonstram “ao ouvinte ou leitor que ele precisa sempre fazer um esforço de busca de sentido” (BRANDÃO e ROSA, p. 55, 2005). Desse modo, ensinar o uso das estratégias possibilita reflexões dos nossos atos como leitor, à medida que permite o direcionamento de nossas ações. Ainda, segundo Brandão e Rosa (2005),

é fundamental que o professor que conduz esse trabalho e que funciona como modelo de leitor para seu grupo de crianças reconheça que, embora o texto literário seja mais aberto, com mais lacunas de significados, no trabalho interpretativo não se deve nunca esquecer a base textual (BRANDÃO; ROSA, 2005, p. 55).

É função do professor, portanto, direcionar o diálogo decorrente da leitura, explicitando possíveis conflitos entre aquilo que pode ser inferido na escrita e no texto imagético e o que pertence exclusivamente ao leitor. Por isso, a sala de aula deve ser espaço onde os estudos literários precisam ser privilegiados,

“pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente -- condição *sine qua non* para a plena realidade do ser” (COELHO, 2000, p. 16).

Assim, é imprescindível que as atividades de leitura de narrativas literárias sejam tão bem planejadas quanto as demais atividades do dia, pois elas favorecem o desenvolvimento não apenas da leitura/decodificação, mas também das habilidades do leitor de criticar e analisar com base em suas experiências anteriores o que lê ou ouve, sendo indispensável, desse modo, o planejamento, a análise e estudo das obras a serem lidas e a leitura e discussão contínua de textos literários em sala de aula.

A leitura de narrativas literárias, conforme as pesquisas de Amarilha, desenvolvidas em 1991, apresenta como um dos benefícios, reconhecidos pela maioria dos professores pesquisados, a função catalisadora de interesse e prazer que este momento desempenha. No entanto, é importante considerarmos que apenas essa característica da narrativa, usada como controle dos pequenos, é considerada nesse contexto pelos professores participantes da pesquisa, deixando de lado aspectos importantes que serão apresentados a seguir.

Ao ler narrativas literárias infantis, o professor precisa recorrer e utilizar todas as potencialidades implicadas nesse gênero. Assim, um olhar criterioso sobre o livro ajuda a escolher obras cujo foco sejam o encantamento e a apreciação estética.

A narrativa literária, segundo Amarilha (1997, p.53), através do seu jogo dramático⁶,

proporciona modelos antecipatórios de situações que a criança poderá vir a vivenciar como criança ou como adulto. Ler é, então, participar de um teatro íntimo, ser ator e espectador ao mesmo tempo e não ter outra plateia que não si mesmo.

Esse jogo dramático ou ficcional proposto pela linguagem narrativa permite que as crianças possam observar e sistematizar as experiências humanas, contribuindo para afirmação da autonomia do leitor criança, uma vez que o contato com o simbólico permite que ele transite entre o mundo real e o fictício, algo muito natural para a criança que, por sua natureza infantil, é imaginativa e criativa. Com base nessa discussão e, apoiadas em Coelho (2000, p. 117), compreendemos que uma boa leitura literária, se bem mediada, ajuda o pequeno leitor a fazer reflexões sobre sua vida e suas experiências pessoais, reelaborando e reorganizando sentimentos e compreensões acerca de si mesmo e do mundo, pois

A vida é um processo de contínuo fazer-se. Cada conquista deve corresponder a um fim e a um novo começo. É essa analogia existente entre as invariantes do universo literário e as do universo humano que explica a fascinação que, através dos séculos, essas narrativas fantasiosas continuam a exercer sobre os povos e sobre as crianças em particular.

Os textos narrativos possuem essencialmente uma estrutura temporal, sejam narrativas tradicionais ou modernas, podem ser definidas como “expressão de modificações de um estado inicial” (FARIA, 2004, p. 24). As narrativas padrões seguem uma estrutura básica: uma situação inicial – estado de equilíbrio; desenvolvimento – no qual surge um

⁶ De acordo com Tuttle e Paquete (1993, p. 23 apud AMARILHA, 1997, p. 53) o jogo que o texto proporciona é de natureza dramática. Ao entrar na trama de uma narrativa, o ouvinte ou leitor penetra no teatro. [...] Dessa forma, ele se projeta no outro e, através desse jogo de espelho, ganha autonomia e ensaia atitudes e esquemas práticos, necessários a vida adulta.

problema e há um desequilíbrio e tentativas de solução; e o desenlace - resolução e volta ao equilíbrio inicial.

Já as narrativas com estruturas não padrão têm uma organização mais frouxa, menos rígida, não seguem necessariamente a organização estrutural básica, mas mantêm uma sequência de acontecimentos, embora estes não possuam a tensão criada pelo problema, assim como na estrutura tradicional. Geralmente, essas narrativas retratam cenas da vida cotidiana, podendo aparecer nas seguintes formas: narrativas de caminhada, nas quais as sequências de acontecimentos são organizadas em um percurso de uma caminhada ou a partir da narrativa circulante, na qual a trajetória do personagem principal inicia em um ponto e finaliza a história nele mesmo. Outra variante é a narrativa acumulativa, durante a qual alguns elementos da narrativa vão sendo acumulados e repetidos na mesma ordem até o seu desfecho. De acordo com Faria (2004), essas narrativas têm fortes raízes nas histórias populares. Ainda de acordo com Faria (2004), embora nos livros infantis haja a predominância da estrutura padrão, muitos livros infantis trazem essas novas perspectivas estruturais, as quais, quando conhecidas pelo professor e abordadas adequadamente em sala, permitem a fruição de diálogos riquíssimos com os pequenos leitores.

A estrutura apresentada pela narrativa, além de proporcionar ao leitor um envolvimento emocional, permite que o mesmo projete-se na trama através do processo de identificação com o personagem, levando-o a um momento catártico, em que o envolvimento e a identificação atinge maior grau. Para Saraiva (2006, p. 40), é através da catarse que “o homem pode libertar-se dos interesses da vida prática e dispor-se, pela identificação estética, a assumir normas de comportamento social, podendo recuperar sua liberdade de julgamento estético”. O senso de totalidade apresentado pelas narrativas, através de fatos conexos, sempre com causas e fins, permite ao leitor a sensação de gratificação, pois lhe mostra possibilidades de sentidos para a vida. (AMARILHA, 1997)

Essa construção subjetiva mediada pelo literário é, sem dúvida, como afirma Amarilha (1997, p.19), um dos elementos mais engajadores das narrativas, pois, durante a leitura de narrativas,

o receptor da história envolve-se em eventos diferentes daqueles que está vivenciando na vida real e, através desse movimento intelectual, emocional e imaginativo, pode experimentar fatos, sentimentos, reações de prazer ou frustração podendo, assim, lembrar, antecipar e conhecer algumas das inúmeras possibilidades do destino humano. Pelo processo de “viver” temporariamente os conflitos, angústias e alegrias dos personagens da história, o receptor multiplica as suas próprias alternativas de experiência do mundo, sem que com isso corra algum risco.

O personagem empresta ao leitor suas características fantásticas e viabiliza vivências inimagináveis, capazes de ampliar a percepção da realidade e do próprio leitor. Assim, o movimento de leitura torna-se capaz de desenvolver, além das capacidades cognitivas, também sociais e emocionais. O jogo imaginário, de antecipação e retrospectão, proporcionado pela leitura literária, além de gratificar o leitor, permite que este reconheça sua capacidade intelectual a partir das previsões assertivas sobre o texto. O ir e vir num texto narrativo “atesta ao receptor que sua destreza em seguir as pistas do texto correspondeu ao proposto” (AMARILHA, 1997, p.20)

Nesse contexto, a arte de narrar, ou a oralização da narrativa tem papel irrefutável nas aulas de leitura, pois segundo Amarilha (1997, p.21), ao ler narrativas em sala de aula, o professor “cria um clima de comunidade em que todos estão envolvidos na mesma experiência imaginária”. Além de proporcionar esses momentos de construção conjunta da compreensão do lido, os alunos ainda têm possibilidade de ampliação de suas estratégias de leitura, pois, ao oralizar as estratégias de leitura para o grupo, o professor funciona como construtor ou ativador ao demonstrar o uso de estruturas metacognitivas que só podem ser amadurecidas com o uso frequente e eficaz de estratégias leitoras. A autora conclui que

essa prática, portanto, pode de fato introduzir a criança na leitura da literatura e não afastar, como se poderia supor. Em efeito, crianças de todas as faixas etárias procuram para empréstimos os livros das histórias lidas ou contadas em sala de aula - o que demonstra que a oralidade não só atrai o leitor para o livro, como também o encoraja a enfrentar a escrita no silêncio (AMARILHA, 1997, p. 22).

Durante a leitura de narrativas literárias, a apreciação de todos os elementos que compõem o livro literário, texto, imagem, enquadramento, plano de fundo etc, é fundamental, uma vez que, bem articulados, permitem a produção de inferências essenciais à compreensão do lido. De acordo com Azevedo (1999), pelo menos três sistemas narrativos compõem o livro de literatura infantil: o texto, as ilustrações e o projeto gráfico. Esses, portanto, ao se articularem inteligentemente, dão ao livro literário o status de obra literária e de caráter emancipatório.

O texto narrativo trabalha com temas de interesse infantil, podendo abranger diferentes temáticas, as quais devem contribuir com o desenvolvimento do nível de compreensão do leitor. Geralmente, buscam retratar a realidade cotidiana, como afirma Aguiar (2001), a partir de situações que envolvem problemas do dia a dia infantil, que podem ser comuns às crianças. Assim, elas podem perceber que problemas semelhantes na sua vida podem ser resolvidos, assim como na história lida.

Além dos temas do cotidiano infantil, as narrativas literárias ainda podem tratar de temas que envolvem questões históricas, sociais, ambientais, policiais, ficção científica e as de cunho religioso. Aguiar (2001) nos lembra que geralmente as questões históricas e sociais são trazidas quando se fala na realidade para as crianças, uma vez que há temas, como preconceito, violência, pobreza ou abandono, que estão intrinsecamente ligados às vivências infantis.

É necessário considerar ainda que, ao ler literatura infantil em sala de aula, as interlocuções do professor contribuam para a apropriação de estratégias leitoras, pois serão elas que conduzirão a compreensão do lido, mas também permitam que este leitor se encante com a narrativa, despertando o gosto e as habilidades próprias da leitura literária.

No que diz respeito às imagens, estas funcionam de formas diferentes para cada tipo de narrativa. Em alguns momentos, complementam o texto escrito, em outras, trazem novas perspectivas e leituras para o texto, colaborando não apenas para compreensão textual, mas também, para apreciação do estético, do belo, dos signos visuais, contribuindo também para a formação de habilidades de leitura de imagens, fora do livro literário, isto é, na vida social.

Entendemos, como Paulino (1999), que a apreciação artística, hoje, em nossa sociedade, não é perda de tempo, pois vivemos em um período de valorização de coisas efêmeras, sujeito a rápidas transformações e que, nesse contexto, a arte “permite conhecer melhor o existente, ao perceber outras possibilidades de existir” (p. 52).

Ainda em relação às imagens, estas contribuem para o desenvolvimento do leitor, uma vez que a sua imobilidade favorece a observação e a análise, pois, durante a leitura, a narrativa verbal demanda do leitor uma postura contínua para acompanhá-la.

No entanto, a utilização desse critério, do livro bem ilustrado, para os leitores em fases de desenvolvimento mais avançadas, deve ser analisada pelo professor, tendo em vista a necessidade do desenvolvimento de outras habilidades linguísticas por estes, pois, à medida que o aluno vai amadurecendo cognitivamente, ele demanda, assim, novos desafios, novas leituras e, por conseguinte, novas formas de apresentação das imagens junto ao texto escrito. A adequação do livro aos níveis cognitivo e linguístico do leitor devem ser aspectos importantes a serem considerados na escolha dos livros a serem lidos na infância, além de adequar-se às experiências da criança, devem atender aos seus interesses e respeitar as suas possibilidades. (AMARILHA, 1997)

Em relação ao projeto gráfico e à diagramação do texto, as informações trazidas desde a capa e durante todo processo de produção estética do livro devem, auxiliar na

construção e compreensão do lido. A capa, primeira visão e apresentação do livro, deve proporcionar um encantamento entre leitor e livro, deve incitar a leitura, pois essa primeira apresentação pode despertar o interesse em descobrir o que há dentro do livro. Assim, antes de iniciar a leitura de um livro de narrativas literárias, o professor deve atentar e chamar atenção para: as primeiras informações trazidas pela capa, as características da(s) imagem(ns) trazida(s) pela mesma, o título e suas possíveis pistas sobre o enredo, ajudando os leitores a construírem inferências e hipóteses acerca da história a ser lida (FARIA, 2007). Apresentar os autores e ilustradores, informando-os sobre as características dos responsáveis pelo livro, contribui para que os leitores percebam a importância da autoria e valorizem o trabalho do outro.

As cores trazidas pelo livro também compõem elementos que buscam ampliar as sensações pretendidas pela história. Assim, atentar para como as cores no livro contribui para que o leitor produza inferências, confirme ou refute suas hipóteses construídas ao longo da leitura, pois elas podem denotar sentimentos dos personagens, ou ajudar a expressar o período em que ocorre as cenas da narrativa.

As imagens no livro também devem ser percebidas e analisadas como importantes indicadores de pistas de leitura. Para Faria (2007, p. 43), nos livros infantis,

as imagens se apresentam em quadrados, ou seja, delimitadas por linhas, molduras variadas, por um fundo colorido ou pela borda da página. O enquadramento é completado pelo ângulo de vista em que a cena está desenhada ou pintada, ou seja, apresentada no eixo ou linha natural do olhar, considerado normal, geralmente horizontal na perspectiva clássica, ou então em perspectiva oblíqua. A cena também pode ser captada de cima para baixo ou o inverso.

As imagens, como dito anteriormente, não apenas arejam o texto, elas possuem função de articulação de sentidos produzidos pelo livro. Quando o livro tem caráter pedagógico, a função das imagens é a repetição muito evidente, uma vez que busca, através dela, ensinar algo ao leitor. A relação estabelecida entre texto escrito e ilustrações origina composições gráficas que podem proporcionar diferentes leituras das narrativas literárias, permitindo ao leitor diferentes modos de realizar a leitura e chegar à compreensão. Assim, “a imagem leva ao arejamento da página, a um descanso do texto escrito, que sempre obriga a um esforço maior de leitura, auxiliando o leitor a continuá-la pelos caminhos mais suaves da imagem” (FARIA, 2007, p. 42).

O próprio texto na narrativa é elemento de observação durante a leitura, pois a tipologia das letras e a disposição do texto na página, implicam informações que auxiliam na compreensão. Em alguns momentos, a tipologia das letras complementa informações do

texto, exemplifica ou reproduz sentidos e sensações que vêm sendo trazidas pelo texto escrito.

Organizar e sistematizar o trabalho com as narrativas literárias implica um comprometimento e conhecimento, por parte do professor desses gêneros literários, potencialmente fomentadores de inúmeras habilidades cognitivas, emocionais e sociais. Nesse sentido, as perguntas e apontamentos feitos pelo professor mediador acerca da leitura são extremamente relevantes na construção do sentido do texto, não devem ser desconsideradas nem postas como algo irrelevante (GIROTTTO; SOUZA 2011).

Além disso, estabelecer, antes da leitura, os objetivos para a mesma e orientar a produção das inferências e suposições a partir da capa do livro ajudam o pequeno leitor a realizar projeções acerca do que será lido, buscando resgatar conhecimentos prévios e textuais a respeito da nova leitura, o que proporciona, ao leitor, organizar mecanismos de compreensão que o ajudarão a regular sua própria leitura (SOLÉ, 1998).

Durante a leitura, a observação da articulação entre texto e imagem, precisa ser estimulada e ensinada (FARIA, 2007). É necessário, assim, que o professor aponte ou provoque a construção das relações entre texto e imagens, onde se complementam ou não, indicando as pistas fornecidas pelo texto e imagem ao leitor, pois isso contribui para que as funções metacognitivas sejam construídas e amadurecidas no pequeno leitor. Dessa forma, em um momento de leitura individual, essas estratégias metacognitivas, já desenvolvidas, poderão novamente ser evocadas e auxiliarem na construção do sentido do lido, seja de um texto narrativo ou de outro gênero textual.

Ao término da leitura, as perguntas decorrentes precisam indicar caminhos para sintetização e extrapolação da leitura, uma vez que, ao exercitar o debate após a leitura, os leitores precisam retomar pontos importantes da narrativa e, assim, com ajuda do professor, elaborar oralmente o resumo da história lida. Além disso, as perguntas decorrentes desse processo permitem que o aluno relacione as situações narradas com situações reais vivenciadas em seu cotidiano, sendo imprescindível que o posicionamento do leitor seja construído.

Ensinar a ler no contexto escolar requer, desse modo, construir com o leitor habilidades para que seja capaz de fazer uso de estratégias leitoras que possam, paulatinamente, ampliar a formação da sua competência leitora. De acordo com Girotto e Souza (2011), essa capacidade de operar conscientemente o que se faz diz respeito à metacognição, “conceito que se refere ao conhecimento e faculdade de planejar, de dirigir a

compreensão e de avaliar o aprendido, tornando certas operações cognitivas conscientes – podemos dizer: objetivadas como estratégias” (2011, p. 12).

Como forma de desenvolver a autonomia da criança leitora com relação à utilização das estratégias mais adequadas ao processo de leitura de forma consciente, propomos, com base em Girotto e Sousa (2014, p. 12),

“o uso do ensino explícito/reflexivo, inerente à própria abordagem das estratégias de leitura, nas aulas de língua materna – aqui especificamente na educação literária das crianças.[...] O ensino explícito é uma abordagem de ensino da compreensão na leitura que privilegia a “transparência” como essencial para o aprendizado e desenvolvimento da autonomia por parte da criança”.

Nessa abordagem de ensino da compreensão na leitura, assim como no ensino da escrita, o aluno deve ser visto como agente ativo e o professor como um mediador que orientará seu trabalho pedagógico, neste caso, para a educação literária, tendo como objetivo o domínio e o uso consciente das estratégias leitoras na busca de sentido do lido.

De acordo com Pressley (2002 apud GIROTTO e SOUSA, 2011, p. 14),

“são sete as habilidades ou estratégias no ato de ler [...] conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese. Claro que, ao ler, todas essas habilidades são colocadas em ação sem uma ordem específica, mas ao ensinar o aluno tais mecanismos, o professor agirá didaticamente, explicando-os conforme surgem no decorrer da leitura do texto”.

A seguir, ainda com base nos estudos de Girotto e Sousa (2011), descrevemos cada estratégia de leitura acima, refletindo sobre como tais estratégias podem ser exploradas em leituras de narrativas literárias.

O *conhecimento prévio* é a estratégia de leitura que solicita do leitor a ativação de conhecimentos que já possui com relação ao que está sendo lido e, por isso, segundo Girotto e Sousa (2011), essa estratégia de leitura é conhecida como a estratégia “guarda chuva”, uma vez que abre espaço para o desenvolvimento das demais. Ao acionar conhecimentos prévios durante a leitura, ou mesmo ao folhear o livro e observar suas ilustrações, o pequeno leitor *formula hipóteses* sobre o que irá ler e isto o ajuda na compreensão do lido, pois tais hipóteses poderão ser confirmadas ou refutadas à medida que a leitura flui. Neste caso, o professor pode auxiliar na formulação das hipóteses e na ativação de conhecimentos prévios, através das perguntas que poderá ir elaborando antes e durante a leitura, através da apresentação de elementos da capa e no decorrer da leitura do livro, fazendo pausas, perguntando sobre o desenrolar da história e apontando elementos

importantes para a formulação de hipóteses que posteriormente favorecerão a compreensão do lido.

A estratégia de conexão também acontece através da ativação de conhecimentos prévios, especialmente sobre outros textos lidos, que, devidamente conectados às ideias do texto em leitura, poderão fornecer conhecimentos textuais específicos necessários à compreensão. Neste caso, o professor pode trabalhar antecipadamente com textos que funcionem como referência para leituras futuras, sempre fazendo a relação entre o que foi lido anteriormente e o que está sendo lido no presente.

A *inferência*, por sua vez, diz respeito às conclusões que o leitor faz do texto através das pistas fornecidas pelo mesmo. Essa interpretação ou conclusão do texto, por vezes, pode acontecer a partir da leitura de informações que não estão explícitas no texto, mas que são resultados de sentidos contidos nas entrelinhas do texto. Nesse caso, o professor deve ajudar o pequeno leitor a entender o que foi dito implicitamente no texto, fazendo suposições a partir do que foi dito explicitamente.

A estratégia de *visualização* é realizada automaticamente durante a leitura, pois, ao nos envolvermos com a trama de uma narrativa, por exemplo, podemos vivenciar a história mentalmente, quando as palavras, emoções e sensações da história se tornam imagens em nossa mente. Essa estratégia, assim como a inferência, permite que, ao lermos, possamos criar suposições sobre o desenrolar da história. A estratégia de visualização pode ser trabalhada pelo professor, em situações de leitura de uma narrativa em que dá vida à história, com entonação e expressões que marcam fatos ocorridos na mesma, pois isso ajuda o aluno a manter o foco na leitura, além de fornecer um modelo de leitor ativo.

As *perguntas feitas ao texto* também auxiliam na compreensão do lido. Esse tipo de estratégia permite que o leitor aguace seu raciocínio e aprenda com o próprio texto. Assim, responder às perguntas durante a leitura do texto ajuda o pequeno leitor a perceber as pistas dadas pela narrativa. Desse modo, o professor pode ajudar o leitor na formulação das perguntas no decorrer da leitura da narrativa, fazendo-o perceber o quanto a elaboração dessas perguntas é essencial para a sua compreensão.

A estratégia de *sumarização* ocorre assim que a leitura termina, quando o leitor sintetiza o que leu, abstraindo da história lida o que é essencial em um texto. Para que essa sumarização seja feita da forma correta, isto é, para que o sentido da história lida seja recuperado sem prejuízo de sentido, é essencial que o leitor seja ensinado a fazê-la. Para isso, o professor deve realizar momentos de leitura de narrativas literárias e,

posteriormente, de discussões, em que sinaliza para o leitor aprendiz as partes mais importantes do texto, auxiliando-o na compreensão.

Por fim, a última estratégia, citada por Girotto e Sousa (2011, 2014), é a *síntese* que, diferente do resumo, elenca apenas as principais ideias do texto, reconstrói o texto lido fazendo ligações entre o lido com conhecimentos e impressões pessoais, colaborando, desse modo, com a compreensão global do texto. Nesse caso, o trabalho do professor, além de ensinar a identificar a ideia central do texto, deve também ajudar os pequenos leitores a articular fatos lidos com conhecimentos prévios. Isso pode acontecer também ao final da leitura, quando o professor aproveita a discussão do lido para extrapolar as barreiras físicas da escola, transpondo o conhecimento adquirido para fatos vivenciados intimamente pelos sujeitos em outros campos da esfera social.

A partir do ensino estratégias aqui apresentadas, entendemos que é possível levar o aluno-leitor a usar as estratégias de leitura conscientemente e de forma autônoma, para que possa lograr êxito no seu processo de construção do sentido e de posicionamento sobre o lido. Para tanto, é fundamental que o professor mediador seja um leitor que conhece e regula seu próprio ato de leitura, prima pela escolha de livros de narrativas apropriadas ao universo infantil, assim como pela análise dos mesmos antes da leitura para o leitor iniciante. Isso porque será a forma como o leitor experiente regula e dirige o ato de leitura que poderá despertar no leitor em formação o gosto e o prazer por aventurar-se em um bom livro.

CAPÍTULO IV

MEDIAÇÃO DE LEITURA E ESTRATÉGIAS LEITORAS: ANALISANDO OS DADOS

Neste capítulo, apresentamos e discutimos os resultados da nossa investigação, a partir dos dados obtidos na pesquisa realizada em duas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, respectivamente 3º e 5º anos do Ensino Fundamental, de uma escola da rede municipal do Município de Boqueirão-PB, no ano de 2019. Objetivamos investigar o trabalho dos professores com relação à mediação de leitura de narrativas literárias, tendo em vista o ensino das estratégias leitoras. Desse modo, organizamos nossos dados gerados para análise em duas categorias. A primeira categoria foi denominada **Planejamento diário e atividades desenvolvidas com foco na leitura**, na qual analisamos os planos de aulas e as atividades de compreensão realizadas pelas professoras participantes da pesquisa. A segunda categoria foi denominada **Ações do professor em situações de mediação**, na qual analisamos a mediação de leitura individual ou coletiva e as estratégias de leitura utilizadas. Em ambas as categorias, os achados das entrevistas estarão inseridos para ampliar nosso olhar acerca do fenômeno em análise.

4.1 Planejamento diário e atividades desenvolvidas com foco na leitura

O ato de planejar diz muito a respeito do compromisso prévio que se estabelece com o ensinar e aprender. Ao planejarmos, estamos orientando nossa prática para alcançar objetivos propostos. Com a nossa primeira categoria de análise, buscamos compreender como estrategicamente o professor mediador estabelece em seus planos de aula atividades com a leitura, qual espaço destinado às narrativas literárias e como ambos se articulam, tem em vista a construção de sentido e a formação leitora. A seguir, analisamos dois planos de aula, elaborados por cada uma das professoras participantes da presente pesquisa, P1 e P2, bem como as respectivas atividades realizadas a partir dos seus planejamentos.

Vejamos, em primeiro lugar, um planejamento apresentado por P1:

QUADRO 6 - PLANO DE AULA ELABORADO POR P1

<p>Quarta-feira – 22/05/2019</p> <ul style="list-style-type: none"> -Pai Nosso. - Música. - Leitura compartilhada – “E o dente ainda doía” Ana Terra. - Revisão da tarefa de casa. - Tarefa para casa. -Desafio de leitura. <p style="text-align: center;"> Silábicos – palavras. Alfabéticos – frases faltando letras. </p> <ul style="list-style-type: none"> - Escrita: reescrita de texto.
--

FONTE: Formulado pela autora a partir do plano de aula de P1.

Durante nossas observações, percebemos que as aulas de P1 iniciam sempre com a mesma rotina, após o momento de oração e música, P1 corrige a tarefa de casa individualmente e escreve outra na lousa. No plano de aula acima, P1 aponta as atividades a serem realizadas no dia, no entanto, tais atividades não são descritas com profundidade, nem apresentam um objetivo a ser alcançado por elas. Outros aspectos não observados dizem respeito à metodologia de trabalho e à avaliação, que não são descritas. Dessa forma, o planejamento apresentado não se trata propriamente de um plano de aula, como formalmente costuma se apresentar, mas de um roteiro de atividades a serem desenvolvidas durante a aula.

No dia em que este planejamento foi executado, P1 havia se programado para a leitura compartilhada do livro “*E o dente ainda doía*”, de Ana Terra (2013), apostando em uma leitura já conhecida, como podemos ver no recorte do diálogo abaixo:

- 1- P1- Os meninos aí, do ano passado já conhecem, esse é da coleção do ano passado. Super, mega conhecido. Alguém lembra? (mostrando o livro para turma)
- 2- A1- Eu lembro!(aluno novato na série)
- 3- A2- Eu lembro!(aluno repetente)
- 4- P1- Parou agora! Amor, eu preciso fazer esse momento de leitura. Atenção, o título, licença. (Referindo-se ao barulho causado pela fala dos alunos todos ao mesmo tempo)
- 5- A1- E o dente ainda doía. (O aluno lê o título)
- 6- P1- E o dente ainda doía. (Lendo o título do livro) Lembra (J)? Pronto? É de Ana Terra, a autora é Ana Terra. Amor, eu tô precisando de atenção pra fazer essa leitura (Direciona a fala para alunos que estavam brincando). Vocês acham que vai falar de quê?
- 7- As- Do jacaré.
- 8- P1- Do jacaré?
- 9- A3- Do dente, do pato, dos pássaros...
- 10- P1- Já sei o que vou fazer (Começa a procurar outro livro no armário)
- 11- As- Coruja.
- 12- P1- Sim coruja...E esse alguém conhece? (Mostrando outro livro “*As aventuras de um pequeno ratinho na cidade grande*”, de Simon Prescott, 2012) E aí, a leitura? Pode ser esse ou pode ser esse? (A professora mostra os livros, para a escolha)
- 13- As- O livro do ratinho!!!
- 14- P1- É a maioria né? Trocamos nesse momento (guardando o livro “*E o dente ainda doía*”).

P1, nos turnos de 1 a 8, ao referir-se ao livro lido no ano anterior, busca leitores que possam lembrar do livro já lido, mas desiste de seguir adiante na leitura, pois, mesmo os alunos novatos, já conheciam o livro “*E o dente ainda doía*”, de Ana Terra (2013), como podemos perceber no diálogo estabelecido nos turnos de 10 a 14. Diante do imprevisto, P1 propõe a troca do livro a ser lido, solicitando aos alunos que escolham entre o livro “*E o dente ainda doía*”, de Ana Terra (2013), e “*As aventuras de um pequeno ratinho na cidade na cidade grande*”, de Simon Prescott (2012).

Avaliando esse momento, pensamos que a utilização de um livro com enredo já conhecido seria favorável ao desenvolvimento da formação leitora das crianças. Uma vez

que a leitura proposta no plano elaborado por P1 e na execução do mesmo seria para um momento de deleite, acreditamos que reler um parágrafo ou até mesmo um livro em busca de diversão ou prazer desencadeia experiências emocionais que ajudarão o leitor a ir elaborando critérios próprios para selecionar, avaliar e criticar os textos que lê (SOLÉ, 1998).

O plano de aula de P1 pouco contribui na formação leitora, pois não prevê em sua execução um trabalho pautado na perspectiva interacionista de leitura. Assim, P1 realiza a leitura para turma, mas não investe muito em perguntas adequadas mediadoras da compreensão, ou quando o faz nem sempre aceita as respostas das crianças. Como podemos ver no recorte abaixo, nos turnos de 16 a 19, quando ela questiona às crianças o porquê do coração do ratinho bater mais forte, ao se distanciar do campo. Um aluno realiza o processo de inferência e sugere que ele estaria com medo, P1 acolhe a ideia, mas não a explora, não aponta elementos no texto nem na imagem trazida no livro que indiciem a inferência do aluno, simplesmente afirma na sequência que o ratinho estaria com saudades de casa. A4 segue a proposta de P1, afirma que também poderia ser saudade, mas, mesmo assim, P1 não percebe a importância de apontar elementos que a levaram a inferir tais afirmações. Em sequência, P1 ainda sugere que poderia ser ansiedade. A partir desse ponto, outras conversas são realizadas acerca do texto, mas não envolvem a produção de inferências, em seguida P1, continua com a leitura.

16. P1- E, vivia lá, quando recebeu uma carta e decidiu viajar para conhecer a cidade grande. E ele decidiu ir para a cidade grande. E aí, vamos lá. À medida que o trem corria, então ele usou o trem, né? Ele usou o trem. E o campo ficava para trás e o coração batia mais forte, por que será?
17. A2- Com medo.
18. P1- Com medo.
19. P1 - Saudade da casa dele.
20. A4- Saudade.
21. P1- Ansiedade.

Nesse recorte também é possível ver que os momentos em que P1 pode aproveitar para envolver os alunos na trama proposta pela narrativa são omitidos ou analisados superficialmente, pois, ao tentar manter o controle da turma, P1 apressa-se em apontar os caminhos da história, não provocando o levantamento de hipóteses e a construção de inferências em situações cruciais da narrativa.

A atividade seguinte estabelecida no plano de aula de P1, a qual ela denomina “Desafio de leitura”, condiciona os alunos a, de forma competitiva, realizarem leitura de palavras, para os alunos ainda não alfabetizados, e de frases, faltando letras, para os alfabetizados. Observando a organização da atividade, as palavras e frases utilizadas são descontextualizadas e servem, apenas, para desenvolver a habilidade de decifração e ou decodificação. Embora a atividade de decodificar seja um aspecto essencial da leitura na fase inicial da alfabetização, pois está atrelada ao desenvolvimento da consciência fonológica, um importante preditor para aquisição da leitura, acontece a partir de um contexto insignificante, isto é, o código é trabalhado de forma isolada, sem conexão com contextos significativos, o que leva à construção da falsa ideia, pelo leitor, de que ler restringe-se a dizer letras, sons, ou palavras. Esvazia-se, assim, a construção de sentido, já que ler nesse contexto aconteceria através da extração de sentidos proporcionados pela decodificação. (SOLÉ, 1998; MOTA ROCHA; FIGUEIREDO, 2018).

Quando, durante a entrevista, perguntamos qual objetivo em trabalhar a leitura com seus alunos, P1 nos respondeu o seguinte:

É a formação de cidadão mesmo [...] tenho certeza absoluta que é formar cidadãos, a leitura pra mim é tão importante que tipo, um cidadão não é completo se não tiver leitura, um analfabeto, eu acho que ele não usufrui totalmente da leitura por causa dessa deficiência.

Questionamos, ainda, como forma de compreender seu posicionamento, se, ao não possuir habilidades de leitura, o sujeito não poderia usufruir totalmente das situações que o mundo oferece, ao que P1 respondeu:

Eu acredito, a gente vê a deficiência e a dificuldade, e a gente vê que em cidade pequena os políticos acham muito mais fácil de manobrar.

Apesar de teoricamente, P1 acreditar e perceber a leitura como instrumento de emancipação e autonomia, sua prática pedagógica no ensino da leitura não segue a mesma direção. Percebemos que a perspectiva que orienta o trabalho de P1 com a leitura é baseada no modelo de leitura como processamento ascendente, pois, de acordo com Solé (1998), esse modelo de processamento de leitura

(...) considera que o leitor, perante o texto, processa seus elementos componentes começando pelas letras, continuando pelas palavras, frases... em um processo ascendente sequencial e hierárquico que leva à compreensão do texto. As propostas de ensino baseadas no mesmo atribuem grande importância às habilidades de decodificação; pois consideram que o leitor pode compreender o texto porque pode decodificá-lo totalmente. (SOLÉ, 1998, p. 23)

O trabalho com a língua ocorre, portanto, de forma superficial e descontextualizada, enfatizando o conhecimento fonológico como única habilidade necessária para compreensão textual.

A atividade de reescrita proposta no plano de P1 não foi realizada no dia previsto, por isso não pudemos observá-la e, portanto, não será objeto de análise aqui.

Vejam os a seguir outro planejamento de P1:

QUADRO 7- PLANO DE AULA ELABORADO POR P1

<p>Quarta-feira – 27/05/2019</p> <ul style="list-style-type: none"> -Pai Nosso. - Música. - Leitura compartilhada – - Revisão da tarefa de casa. - Tarefa para casa. -Atividade em duplas - Alfabético +silábicos <p>Leitura e escrita</p> <p>Completar fichas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recorte e colagem de palavras a partir da leitura.

FONTE: Formulado pela autora a partir do plano de aula de P1.

Durante todas as aulas, a configuração do plano de P1 permanece igual ao primeiro aqui analisado: no início, faz a oração, canta, em seguida, corrige a tarefa de casa e copia outra no quadro. A leitura compartilhada proposta para o dia não foi realizada e P1 também não descreveu no plano qual seria. Como é constante nos seus planos a indicação de uma leitura compartilhada, durante a entrevista semiestruturada, questionamos P1 sobre como acontece a escolha dos textos a serem lidos? Quais critérios ela utiliza? Como resposta, obtivemos o seguinte:

Eu acho muito simples, pra mim primeiro eu tenho que gostar, se eu não gostar... tem uns livros lá que eu já separei, que eu não gosto, veio muito livro que eu não gosto, mas aí eu tenho essa questão, eu tenho que gostar e não pode ser grande, porque pra mim fica pesado para os meninos e cansativo, aí infelizmente eu escolho como se fosse pra mim eu acho, não sei, quando eu gosto de um texto aí eu gosto de passar, pra mim acho que eu passo com mais emoção.

A escolha das leituras realizadas está, portanto, estritamente ligada aos interesses individuais de P1, não há, nesse sentido, consciência de que a escolha deve priorizar os interesses e necessidades do pequeno leitor, ao mesmo tempo em que respeite suas características e o ajude a desenvolver habilidades de leitura associadas ao prazer pelo ler.

Na sequência da aula, P1 divide a turma em duplas (leitor e ouvinte), os quais ela nomeia como silábicos e alfabéticos, e distribui para cada uma um livro literário selecionado por ela. A orientação para a turma é que leiam o livro, mais de uma vez, descubram o final da história e, em seguida, as duplas façam o reconto oral para a turma. Quando questionamos P1, durante a entrevista semiestruturada sobre quais atividades de leitura ela considera importante oferecer aos alunos neste ano? Ela prontamente nos respondeu que amava trabalhar com reconto, vejamos sua fala:

“Amo o reconto, porque pra mim é como você entendeu é a sua compreensão daquele texto, pra mim o foco é o reconto e a reescrita, você reescrever, pra mim tanto oral quanto a escrita, você dizer o que entendeu, você contar com suas próprias palavras, você ler e agora vai contar com suas próprias palavras, ah, eu amo, se eu pudesse faria muito mais.”

Apesar de ser realmente uma prática que, de fato, acontecia em sua aulas, a atividade de reconto oral que observamos não fluíu como P1 esperava, pois somente uma dupla foi até a frente do quadro e apenas uma das crianças fez o reconto, o qual foi feito a partir do livro “*E o dente ainda doía, de Ana Terra, 2013*”. A insegurança nas crianças era nítida, embora a professora incentivasse e fizesse questionamentos para ajudar na realização do reconto, como podemos perceber, no trecho abaixo:

As alunas seguem até a frente da turma e se organizam para falar, P1 autoriza que comecem a fazer o reconto, uma das alunas toma a frente e inicia mostrando o livro para turma. O livro lido por elas é “*E o Dente ainda doía*” de Ana Terra, 2013.

1. P1- E qual é o nome, qual o título?
2. A1- É...(pausa)
3. P1- E o dente ainda doía. Vá, conte do seu jeito, diga aí.
4. A1- O dente ...(pausa)
5. P1- Pode olhar pra turma e dizer do seu jeito, diga.
6. A1- O dente tava doendo ele tava pedindo ajuda.
7. P1- Ah, muito bem.

A aluna continua fazendo o reconto mas sempre sofrendo interferências.

Observamos que a mediação realizada pela professora, neste momento, pode não ser adequada, uma vez que P1 interrompe a fala da criança, com muita frequência, numa atitude de impaciência em relação à timidez e ao temor da criança em ser corrigida.

Após o episódio do reconto, P1, percebendo que não há segurança nos alunos para realização de tal atividade, ela se propõe a recontar a história do livro “Cuidado com o menino”, escrito e ilustrado por Tony Blundell e traduzido por Ana Maria Machado, o qual faz um resgate dos clássicos infantis que trazem a figura icônica do lobo mau. Nesse caso, a história remontada é de Chapeuzinho Vermelho, que assume a figura de um menino e do lobo que nem é tão mau assim, pois se coloca a ouvir os conselhos do menino. Este, por sua vez, mostra uma esperteza muito maior, ao escapar ileso do lobo, que queria devorá-lo propondo receitas mirabolantes. Essa atividade mostra-se produtiva, uma vez que ela consegue recontar a história com ajuda das crianças, selecionando as partes mais importantes do texto e construindo com eles um resumo oral.

A habilidade de resumir oralmente um texto é uma estratégia leitora muito importante na construção do sentido, uma vez que, a partir dela, o pequeno leitor poderá identificar as ideias principais do texto. Ao realizar conjuntamente com as crianças o resumo oral, o professor ensina, através de perguntas direcionadas sobre a narrativa, o que é essencial em um texto, ajudando-os a elencar o que é mais importante na narrativa aumentando a chance de melhor compreender a história. (GIROTTO; SOUZA 2011)

Após a atividade de reconto, P1 escreveu no quadro três questões para compreensão textual e cada dupla realizou a atividade de acordo com o livro lido. Para Solé (1998), as perguntas devem ser pertinentes com o objetivo perseguido pela leitura. No caso da leitura de uma narrativa, as perguntas para estabelecer o núcleo narrativo, o problema, a ação, e a resolução, são mais eficazes na construção da compreensão em relação àquelas que buscam identificar os personagens e o cenário, por exemplo. As questões direcionadas às crianças foram abaixo transcritas.

1. Qual o título do texto?
2. Quais os personagens da história?
3. Qual o final da história?

As duas primeiras questões fogem ao critério estabelecido por Solé (1998) e se alinham ao pressuposto por Marchusci (2008), quando afirma que são atividades padronizadas e repetitivas que, embora não sejam inúteis, pois se prestam à identificação de

informações objetivas e superficiais do texto, não atendem ao desenvolvimento da compreensão, que é um processo criador, ativo e construtivo que vai além da informação estritamente textual (MARCHUSCI, 2008).

No entanto, é importante ressaltar que P1 usa dessa estratégia, de acordo com o que foi conversado com a pesquisadora, para garantir que os alunos desenvolvam a habilidade de encontrar informações explícitas no texto, uma das habilidades que deve ser desenvolvida e observada nesse nível de ensino, de acordo com o registro individual de desenvolvimento de cada aluno, proposto pela secretária de Municipal Educação.

A terceira e última questão solicita que os alunos escrevam o final da história. Essa questão causou muito reboço na sala, uma vez que todos os alunos entendem por fim da história a última página do livro. Assim, muitos acabaram escrevendo literalmente o que há escrito em tal página, sendo necessário que a professora retomasse a discussão sobre a questão diversas vezes para esclarecer dúvidas das crianças. Mesmo assim, nem todos conseguiram o objetivo da questão, que era escrever o desfecho da história com as próprias palavras. Esse tipo de pergunta, de acordo com Solé (1998), implica o leitor a relacionar diversos elementos do texto e a realizar inferências, ler nas entrelinhas e construir conhecimento a partir do texto. No entanto, inferir sobre o lido é uma estratégia de leitura complexa que deve ser ensinada às crianças, a partir da mediação da professora. A dificuldade na resolução dessa questão evidencia a necessidade de uma mediação de leitura coletiva, na qual o professor, mais experiente na leitura, fornece os andaimes necessários para construção da compreensão, nesse caso para compreender o desfecho da história. Para isso, a escolha de um único livro para toda turma seria mais interessante em um primeiro momento, já que permitiria a discussão coletiva sobre o seu final. Posteriormente, tal atividade poderia ser ampliada com outras leituras, de forma autônoma, pelas crianças.

A utilização da estratégia de síntese, proposta por Girotto e Souza (2011), contribuiria de maneira significativa na construção da ideia trazida pelo final da história, uma vez que, ao sintetizar, não lembramos apenas fatos principais, mas adicionamos novas informações a partir do nosso conhecimento prévio na construção da compreensão global do texto.

De acordo com Amarilha (1997), proporcionar às nossas crianças sucesso na relação com a linguagem deve ser uma das principais metas pedagógicas, pois a atividade lúdica proporcionada pela literatura desenvolve uma atitude positiva com a sala de aula, com a aprendizagem, porque o lúdico da linguagem literária envolve, mobiliza e apaixona.

A seguir, discutimos como P2, professora do 5º ano, organiza seu planejamento diário e desenvolve suas atividades envolvendo a leitura.

Os planejamentos de P2, professora da turma do 5º ano, mesmo sendo solicitados todos os encontros, só foram entregues ao final da pesquisa. Apesar de não termos os planos durante os encontros, foi possível perceber que na execução de suas aulas havia uma sequência e organização de atividades que implicam uma programação antecipada das atividades e dos objetivos a serem contemplados durante a aula. Passamos a analisar a seguir dois planos de aula desenvolvidos por P2 e as respectivas atividades propostas para cada dia.

No dia 14 de maio, nosso primeiro encontro observado na sala de P2, o plano da aula realizada foi o seguinte:

QUADRO 8 - PLANO DE AULA ELABORADO POR P2

Leitura e interpretação - 14/05/2019	
-Oração - Diário	Leitura deleite
	<ul style="list-style-type: none"> • Gênero textual: Fábulas • Oralidade/interpretação • Produção escrita
- Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar as características de uma fábula; • Ler e interpretar o texto o Leão e o rato; • Despertar o gosto pela prática da leitura/escrita; • Apresentar diferentes versões da fábula.
	1º) Momento: Conversa informal sobre os tipos de textos/gêneros textuais da preferência do aluno.
	2º) Momento: Apresentação do gênero textual a partir de suas características, listagem conforme fábulas conhecidas pelo aluno.
	3º) Momento: Distribuição do texto para leitura silenciosa e compartilhada.
	4º) Momento: Atividade, resolução da atividade de interpretação.

FONTE: Formulado pela autora a partir do plano de aula de P1

Durante a chegada dos alunos à sala de aula, P2 conversa um pouco com eles sobre o cotidiano. Após a entrada de todos, ela solicita que em círculo façam uma oração e em

seguida expõe em cima de sua mesa diversos livros de literatura infantil, para que os alunos escolham um livro para leitura individual. Após esse momento individual, P2 solicita que um aluno indique um livro para que ela faça a leitura para turma. O livro escolhido foi “Pequenas Guerreiras”, de Yugarê Yama, com ilustração de Taisa Borges, da série Arco-íris.

As leituras realizadas individualmente não são debatidas com os alunos, já que, segundo P2, acontecem cotidianamente como momento de diversão. O livro indicado por um dos alunos é lido pela professora também com propósito de diversão. Vejamos um trecho em que P2 discute com os alunos a ocorrência e frequências desses momentos, os quais ela chama de leitura deleite.

128. P2- O que vocês acharam? Vocês acham que devemos deixar esse momento? Não, né? Esse nosso momento se chama leitura deleite. Observem nesse momento que tia pede pra que vocês peguem o livro. Eu estou, dizendo ou determinando o que é pra cada um ler? Sou eu que estou escolhendo por vocês? Sou eu que escolho o que cada um vai ler?

129. A1- Não, a gente escolhe.

130. P2 – E, quando nós começamos, estamos lendo sempre o mesmo livro?

131. A1- Não.

132. A2- Sim.

133. P2- Mas você está lendo o mesmo livro porque é uma opção sua, não é? Tenho certeza que é, por que tem algo interessante que lhe prende a este livro, não é mesmo?

Durante a entrevista realizada com P2, questionamos sobre qual o seu objetivo ao trabalhar a leitura com seus alunos. Percebemos, então, que a sua resposta está correlacionada a sua prática em sala de aula, pois através do prazer proporcionado pela leitura, ela deseja despertar nos alunos o gosto por ler dentro e fora do espaço escolar, bem como despertá-los para suas preferências individuais, vejamos:

“Eu quero que eles tenham essa vontade, esse prazer de conhecer, ler, mas de não se limitar só ao que é oferecido pela escola, que eles descubram realmente o que é a preferência deles, certo? Que eles ainda não se encontraram em relação à leitura”.

Contudo, analisando essa ação é importante ressaltar dois aspectos: o primeiro, conforme nos alertam Brandão e Rosa (2005), é que são imprescindíveis as discussões de textos em sala de aula, pois elas têm um papel decisivo na formação leitora dos sujeitos, pois indicam ao leitor ou ouvinte os caminhos que devem fazer na busca da construção de sentido. Por outro lado, não podemos invalidar esta ação de P2, pois envolve os alunos em situações de leitura literária em que o jogo lúdico proporcionado pela linguagem da mesma permite exercitar nos leitores ou ouvintes funções como o distanciamento da realidade, a abstração e a concentração, habilidades necessárias e que exercerão futuramente em situações da vida (AMARILHA, 1997).

Ao continuar sua aula, P2 inicia a leitura do livro escolhido por um dos alunos e avisa que ainda não conhece a história e que irão conhecê-la juntos. A leitura é realizada com algumas intervenções por parte de P2, ela ajuda na construção de hipóteses, faz inferências ao longo do texto, correlaciona a leitura textual a leitura de imagens e finaliza com alguns questionamentos sobre quais impressões os alunos tiveram do texto. Em seguida, P2 inicia sua atividade de análise do gênero textual fábula, com a fábula “O leão e o rato” e estabelece inúmeras colocações pertinentes na formação leitora dos sujeitos.

A princípio, P2 solicita que os alunos leiam a adaptação de Ivana Arruda Leite da fábula de Esopo, “O Leão e o Rato”. Após a leitura, vai construindo diálogos com a turma sobre a narrativa, questiona, faz colocações, chama a atenção, ouve as crianças e faz a caracterização do gênero fábula. Esse momento pode ser visto na descrição metodológica do seu plano, bem como no primeiro objetivo proposto, no plano para essa aula. Vejamos, a seguir, a versão lida e uma parte da conversa realizada após a leitura. O trecho da conversa a seguir ocorreu depois da leitura e discussão da fábula por P2 junto aos alunos. Nesse momento, eles estão construindo o conceito do gênero fábula coletivamente:

O Leão e o Rato

Estava um rato prestes a ser devorado por um gato faminto, quando o leão que passava por perto, comovido com seu desespero, espantou o gato pra longe. Refeito do susto, o ratinho agradeceu:

"Muito obrigado por salvar minha vida, majestade. O senhor é o rei da floresta e não precisaria se incomodar com um ser tão insignificante como eu. Mas um dia eu hei de lhe retribuir esse favor."

O leão, que não havia feito aquilo pensando em recompensa, seguiu o seu caminho:

"Pobre ratinho, como poderia ele retribuir um favor ao rei dos animais?"

No dia seguinte, o leão andava distraído quando pisou numa rede estendida para aprisioná-lo. Assim que pôs a pata na armadilha, a rede se fechou sobre o seu corpo.

"Ai de mim. Ficarei aqui a noite inteira até que cheguem os caçadores e me matem sem dó nem piedade."

Eis que pela estrada vem passando o ratinho, seu amigo. Ao ver o leão naquela situação, prontificou-se no mesmo instante:

"É já que vou retribuir o favor que você me fez."

E pôs-se a roer as cordas até livrar o leão da rede dos caçadores.

Fábulas de Esopo. Adapt. De Ivana Arruda Leite. São Paulo: Escala Educacional. 2004.

IMAGEM 1- Cópia da adaptação da fábula "O leão e o ratinho".

157. P2- Mas no finalzinho do texto? Vocês leram o que é que diz o finalzinho do texto? Leiam pra mim, por favor.
158. A1- Fábulas de Esopo.
159. P2- Vocês sabem o que é uma fábula?
160. A2- Sei.
161. P2- O que é uma fábula?... O que é uma fábula? No finalzinho vem dizendo, fábula, o que é uma fábula? Nós estudamos crônica, é a mesma ideia de crônica?
162. A1- Não.
163. P2- Nós estudamos receita é a mesma coisa da receita?
164. As- Não
165. P2- E qual é a ideia da fábula?
166. A2- É uma história.
167. P2- É uma história, mas quem é que faz essa história? Como é que eu... fala do rato e do leão. Vocês disseram que os personagens são o rato, o gato ...(chama atenção dos alunos para participarem da discussão) Vamos lá? Fábulas, meus amores, são narrativas, certo? São narrativas curtas aonde há um narrador, a pessoa que conta a história, certo? Essas narrativas elas seguem uma sequência de acontecimentos, lembrem-se que toda história, ela tem início, meio e fim, certo? Ela segue uma sequência, mas a fábula, ela tem uma característica bem marcante, os personagens eles são, nas fábulas nós utilizamos animais para representar, para serem os personagens, nós damos vida a esses animais, eles pensam, eles fazem, eles agem como pessoas, assumem o comportamento...(chama atenção dos alunos para participarem da discussão) Certo? Presta atenção! E alguém me disse... então uma fábula é uma narrativa curta, certo? Que tem uma sequência de acontecimentos, ou seja, tem início, meio e fim, como todas as histórias, na narrativa, em textos narrativos, nós temos um narrador, alguém que conta a história pra gente, que nos apresenta essa história, nem sempre ele está presente, ele conta a história. Alguém já...Essa historinha não me é estranha...(P), é estranha pra você essa história?
168. A2 - Não, nós já fizemos até um teatro.

Com auxílio dos alunos P2, como podemos ver nos turnos de 157 a 168, realiza a construção do conceito do gênero fábula, enfatiza bem suas características e reforça em outros momentos da aula o que já havia sido discutido. Conhecer o gênero textual a ser lido, suas características, gráficas, formais e linguísticas auxilia a construção da compreensão. P2, nesse sentido, atenta muito bem para essa estratégia leitora e a conduz com destreza juntos aos seus alunos. Nessa perspectiva, Solé (1998) evidencia que reconhecer a estrutura do texto é importante, pois oferece indicadores essenciais que permitem antecipar a informação que contém, o que facilita a compreensão.

Após discutirem oralmente sobre a fábula, P2 distribui e solicita que leiam de forma compartilhada outra versão da fábula, agora com uma proposta de interpretação escrita. Esse momento corresponde ao segundo objetivo do seu plano e ao seu segundo momento metodológico. A proposta apresentada por P2 consistia em desenvolver nos alunos o conhecimento de que as fábulas, por terem origem em tradições orais, por vezes, apresentam versões diferentes. Vejamos o recorte da fala de P2, após entregar a atividade seguinte com uma outra versão da fábula.

203.P2-Ah, lembrando que, a narrativa muitas vezes é repassada oralmente, de boca, no contar, no falar, há várias versões para uma mesma história. Eu vou convidar alguns de vocês, certo? Para lerem comigo, essa outra versão da história. Nós temos esta versão, mas como tem várias, uma história pode ter várias versões, eu gostaria ... Ô (M), venha fazer essa leitura pra mim. Presta atenção, que essa é mais uma versão, que nos temos dessa história.

Após a leitura, os alunos são convidados a responder as questões de compreensão que atividade proposta traz, no entanto, vale salientar que as questões exigem pouco da habilidade de produção de sentido, pois são perguntas diretas, que exigem a transcrição de fragmentos do texto e, portanto, não fomentam as capacidades metacognitivas de compreensão do lido. As quais podemos observar na atividade a seguir:

ESCOLA: _____
 ALUNO: _____
 PROFESSORA: _____ DATA: ____/____/____

FABULA
 - Leia o texto abaixo com bastante atenção. Conte para sua professora a história que você leu. Depois faça a interpretação.

O LEÃO E O RATINHO


Ao sair do buraco o ratinho deu de cara nas patas do leão. Ficou paralisado, de pelos em pé, cheio de terror. O leão, porém não lhe fez mal nenhum.
 Segue em paz, ratinho, não tenha medo do seu rei.
 Dias depois o leão caiu em uma rede. Urrou desesperadamente, tentou escapar, mas quanto mais tentava mais preso no laço ele ficava.
 Atraído pelos urros, apareceu o ratinho.
 Amor com amor se paga. – disse ele e pôs a roer as cordas da rede.
 Rapidamente conseguiu roer uma das malhas da rede. Como as cordas começaram a se soltar, pôde o leão se soltar e escapar.

Moral: NA HORA DA DIFICULDADE É QUE SE CONHECE UM AMIGO!
ESOPO

esponda:

) Quem são as personagens do texto? _____
) O que aconteceu quando o ratinho saiu do buraco? _____
) O que aconteceu dias depois com o leão? _____
 f) Como foi que o ratinho salvou o leão? _____
) Qual é o título do texto? _____
 Quantos parágrafos tem o texto? _____
) Qual é a moral da fábula? _____

DEVER DE CASA – LINGUA PORTUGUESA
VAMOS PESQUISAR E REGISTRAR EM SEU CADERNO?



- > O QUE É FÁBULAS?
- > PROCURE NO DICIONÁRIO O SIGNIFICADO DA PALAVRA **MORAL**.
- > CITE O NOME DE ALGUNS AUTORES DE FÁBULAS.

IMAGEM 2 - Cópia da atividade de compreensão utilizada por P2

Podemos perceber que se trata de uma atividade copiada da internet. De acordo com classificação proposta por Marcuschi (2008, p. 271) as questões (a), (b), (c) e (d) são questões objetivas que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto, numa atividade de pura decodificação. As questões, e) e f) são questões metalinguísticas, conforme denomina Marcuschi (2008, p. 272), nas quais se “indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto”. A questão g) pode ser classificada como global, pois é uma pergunta que leva em conta o texto como todo e aspectos extratextuais envolvendo processos inferenciais complexos.

Foi possível perceber ainda, em nossas observações e durante as conversas com P2, que nem todos os alunos conseguem realizar questões mais inferenciais, por diferentes motivos, como dificuldade na decodificação ou na própria codificação. Assim, há questões ainda não resolvidas do processo de alfabetização, que limitam o desenvolvimento da autonomia na leitura, pois há um esforço muito grande no trabalho de oralização correta do código escrito, deixando a compreensão em segundo plano. Mesmo quando há um leitor mais experiente realizando a leitura, ainda é perceptível a dificuldade de elaborar e verificar

previsões durante o processo de leitura, ações imprescindíveis para a compreensão leitora (SOLÉ, 1989).

Neste caso, podemos perceber que P2 não buscou construir, a partir de sua realidade em sala, questões condizentes com o seu grupo de alunos, mas apostou em uma atividade com nível de dificuldade baixo, que não contribui efetivamente para o desenvolvimento de habilidades mais sofisticadas de leitura, mas que atende uma boa parte da turma pelo nível e características explícitas das questões.

Nesse ponto, seguimos para análise de um segundo plano de aula proposto por P2, referente ao encontro do dia 21 de maio de 2019, que faz parte de uma sequência de aulas envolvendo o estudo do gênero textual fábula.

QUADRO 9- PLANO DE AULA ELABORADO POR P2

Leitura / escrita e interpretação - 21/05/2019	
-Oração - Diário	Leitura deleite
<ul style="list-style-type: none"> • Gênero textual: Fábulas • Oralidade/interpretação • Produção escrita 	
- Objetivos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Reapresentar o conceito e as características de uma fábula; • Ler e interpretar o texto a partir de fichas (imagens) • Sequenciar os fatos conforme a ordem dos acontecimentos. 	
1º) Momento: Resgate das discussões e reflexões a partir do gênero fábula.	
2º) Momento: Distribuir as fichas (texto) não verbal para alguns alunos. Orientá-los a observar e decidirem entre si, qual a ordem dos acontecimentos em que cada um deve ler (contar) o que representa a sua ficha para os demais colegas.	
3º) Momento: Distribuir a atividade para leitura de pequenas palavras e pequenos textos em que devem fazer a leitura da frase e ordená-la (sequenciar) utilizando –se da oralidade, da escrita e ilustrando.	

FONTE: Formulado pela autora a partir do plano de aula de P2

Nessa aula, assim como na anterior, após a chegada dos alunos, P2 faz uma oração, realiza a chamada para saber quais alunos estão ausentes, em seguida disponibiliza os livros para leitura individual e solicita que um dos alunos indique um livro para que ela realize a leitura para turma. Esse momento está classificado no seu plano como leitura deleite e já mencionamos como ocorre na análise do plano anterior.

No momento de escolha dos livros para a leitura individual, houve uma resistência por parte de alguns alunos, que reclamam do momento, pois não querem participar. P2 chamou a atenção de todos, comparando a leitura com a comida, afirmando que é necessário apreciar e degustar a leitura sentindo seus sabores, assim como fazemos com a comida. Após resolverem essa situação, um aluno escolheu um livro para leitura de P2. A leitura escolhida e realizada foi “Árvore”, de João Proteti, um livro de poemas que apresenta diversas árvores que enfeitam e colore o mundo, cheio de significado e poesia, além de muitas ilustrações coloridas e encantadoras. Enquanto lê, P2 leva o livro entre as filas para que todos apreciem as imagens e finaliza esse momento perguntando se gostaram da leitura. Alguns alunos respondem que sim, outros ficam calados.

Em seguida, P2 retoma a sua aula sobre as fábulas fazendo um resgate das discussões e reflexões da aula anterior sobre o conceito e características do gênero textual fábula, assim como está descrito no seu primeiro objetivo a ser alcançado pela aula e a partir de sua orientação metodológica destacada no primeiro momento do plano. O uso dos gêneros textuais e a ação de sempre resgatar o que foi trabalhado são uma constante nas aulas de P2, como pudemos presenciar durante suas aulas e confirmar com a fala da mesma, quando perguntamos na entrevista: “Como acontece a escolha dos textos a serem lidos? Quais critérios você utiliza?”. Vejamos a resposta:

“[...]Os da leitura deleite eu não estabeleço... o critério que eu deixo, é que eu distribuo os livros lá, justamente na intenção deles descobrirem quais são as tendências, quais são suas preferências, eu quero que eles percebam, façam essa leitura, essa identificação. os especificamente explorados por mim, e não só pelo cronograma dos conteúdos, mas como a série já exige uma questão dos conhecimentos dos gêneros textuais, principalmente porque não deve ser visto só no 5º ano, na verdade subtende-se que eles já tenham visto anteriormente, então a gente faz sempre esse respaldo, mostrar sempre para eles, reapresentar, embora eu digo que para eles não está sendo uma reapresentação, está sendo uma apresentação, você percebeu que quando a gente trabalha um gênero hoje na outra aula eu não parto pra outro, eu procuro resgatar as discussões, trabalhar de outra forma, utilizando atividades diferentes aquele gênero estudado anteriormente, eu acredito que você percebeu que alguns ficam ainda perdidos como se não tivessem vistos, que o critério é que eles tenham realmente a noção desses gêneros, que eles comecem a fazer as

revisões né? Que deveriam ser revisões, só que eu não estou vendo como uma revisão, estou vendo como realmente com uma apresentação.

O trabalho com os gêneros textuais é uma constante nas aulas de P2, no entanto ela se queixa do pouco conhecimento prévio que os alunos possuem dos mesmos, dificultando o aprofundamento das discussões sobre gêneros. Quando a questionamos sobre quais atividades de leitura ela considera importante oferecer aos alunos neste ano, podemos perceber que o trabalho com os gêneros textuais novamente é prioridade:

Eu estou fazendo uma abordagem, explorando bem especificamente os gêneros textuais, né? Trabalho, apresento as funções, a estrutura, as características e eu quero que eles realmente, dentro das atividades eu procuro o máximo fazer com que essas atividades se tornem mais usuais, que eles levem para a vida deles, mas o negócio é complicado. A gente trabalha bastante a questão da escrita, porque eu quero que eles não só entendam, mas que eles passem também a produzir, não quero que fiquem só na questão de conceitos, não quero que fique só na questão do disse e não disse, eu quero que eles realmente exerçam, me mostrem que realmente estão entendendo na oralidade, na escrita, no fazer. Então assim, a gente tá trabalhando muito com essa questão também da produção textual, as atividades envolvendo as interpretações a partir dos gêneros.

De acordo com Hila, (2009), o trabalho com os gêneros textuais permite desenvolver as habilidades de leitura necessárias para a participação efetiva do indivíduo num mundo multissemiótico, no qual há necessidades de leitores não apenas do texto verbal, mas de textos que trazem múltiplos sistemas de linguagem (verbal, visual, audiovisual, gestual).

Vale salientar, ainda conforme Hila (2009), que, quando esse contato com os gêneros textuais não é subsidiado por bases epistemológicas seguras, corre o risco de insistir na pedagogia tradicional do ensino de língua portuguesa, na qual o texto na sala de aula, longe de alcançar seu caráter discursivo, ainda permanece como pretexto de práticas estéreis para a formação de um leitor crítico.

Dando sequência a sua aula P2, após retomar com os alunos o que é uma fábula e quais suas características, apresentou para turma fichas, com cenas da fábula “O leão e o rato”, que distribuiu aleatoriamente para alguns alunos e pediu para que em grupo eles organizem e montem a partir da sequência das cenas nas fichas a história. O primeiro grupo a participar da atividade demonstrou um pouco de dificuldade de compreender a dinâmica proposta. P2 então orientou a turma a observar e descrever o que acontece em cada cena, o que favorece a organização da sequência correta das imagens. Essa atividade contempla o

segundo objetivo do seu plano de aula e está devidamente atrelado ao segundo momento de sua metodologia de trabalho com as imagens. Vejamos as imagens utilizadas.



IMAGEM 3 - Imagens utilizadas na atividade

De acordo com F. Faucher (apud COELHO, 2000, p. 190),

A imagem por si só é portadora de uma mensagem decifrável para criança, graças à sua vivência. Cada imagem representa uma unidade de ação e leitura, e permite a compreensão e a utilização de um vocabulário adaptado às situações propostas. [...] Sequências de imagens[...] ajudam as crianças a diferenciarem o antes e o depois, a tomarem consciência das diferenças, a encontrarem as ligações, a organizarem o raciocínio (noções de orientação, de lateralização, de espaço). Isto requer um duplo esforço de análise e síntese.

As imagens apresentadas por P2 a seus alunos revelam momentos marcantes da fábula “*O leão e o rato*” e permitem que a história seja retomada através da recapitulação do texto lido. Assumem, portanto, papel importante na construção do sentido, pois provocam não apenas resgate, mas contam por si só a história.

Em seguida, para atingir seu terceiro objetivo, que seria sequenciar fatos conforme a ordem dos acontecimentos, P2 distribuiu uma atividade impressa. Tal atividade, a qual podemos examinar abaixo, consiste em ler as frases e reorganizá-las de acordo com a ordem cronológica dos fatos. P2 ainda pediu que os alunos fizessem a ilustração do trecho transcrito.

Leitura

Leitura de palavras e pequenos textos

Leia o trecho da fábula e reescreva-a na ordem correta

O RATINHO ROEU AS CORDAS E SOLTOU O LEÃO.
 OS CAÇADORES PRENDERAM O LEÃO NUMA REDE.
 OS RATINHOS BRINCAVAM PERTO DO LEÃO.
 O LEÃO PRENDEU UM RATINHO COM A PATA.



IMAGEM 4 - Cópia da atividade utilizada por P2

Essa atividade, assim como a anterior, permite que os alunos recorram a estratégia de recapitulação do lido, reorganizem o texto na sequência dos fatos, contribui também para que as crianças observem como se estabelece a coesão o que sequencial na narrativa.

Ao concluírem a atividade P2, fez a correção coletiva no quadro e apresentou as ilustrações individualmente. Essa proposta de atividade contemplou seu terceiro e último procedimento metodológico.

A atividade a seguir, apesar de não aparecer no plano de aula em análise, foi proposta à turma no último período da aula e consistiu numa produção escrita. P2 discutiu com a turma como deveriam realizar a atividade, orientando que, ao observarem a ilustração, os alunos deveriam preencher os espaços com trechos descritivos no primeiro momento que contemplassem o espaço onde se passaria a cena e, posteriormente, descrevessem os sentimentos dos personagens envolvidos na mesma. Vejamos:

Produção Escrita

Produzir textos, preocupando-se com paragrafação, segmentação, pontuação e coerência.



Imagine onde (em qual espaço ou lugar), aconteceu esta cena e descreva-o abaixo:

Agora, descreva os sentimentos do leão e do ratinho como você os imagina:

IMAGEM 5- Cópia da atividade utilizada por P2

A atividade de escrita acima apresenta uma proposta de escrita direcionada pela imagem, que novamente ganha espaço para contar um acontecimento o qual deve ser descrito em forma de texto. Também ela serve como estratégia de recapitulação, uma vez que, para descrever a cena apresentada, a criança precisará relembrar os acontecimentos da fábula anteriormente lida.

Além disso, a linguagem e os enredos literários permitem à criança sua introdução no jogo simbólico de ser personagem, sem deixar de ser leitor. O acesso a esses níveis de abstração simbólica são pedagogicamente relevantes, uma vez que as dimensões subjetivas e reais são mobilizadas pela duplicidade proporcionada pela atividade intelectual da leitura de narrativas, contribuindo para o desenvolvimento da autoestima, identidade psicológica e social; psicológica, porque lida com questões do seu mundo interior; e social, porque exercita suas habilidades leitoras. (AMARILHA, 1997)

Podemos inferir, a partir do exposto, que P2, não só estabeleceu os objetivos e procedimentos metodológicos, mas os realizou de forma sistemática. Essa organização de procedimentos garante uma coerência em suas ações e, embora peque na produção de atividades mais consistentes e condizentes com o nível da turma, garante o mínimo de discussão e preocupação com a formação leitora dos sujeitos envolvidos.

A seguir, discutimos nossa segunda categoria de análise: a **Ação do professor em situações de mediação**, na qual analisamos a mediação das professoras participantes da

pesquisa em situações de leitura individual ou coletiva e as estratégias de leitura por elas utilizadas.

4.2 Ação do professor em situações de mediação

O ensino de leitura, em sala de aula, é um imenso desafio, haja vista que os profissionais da educação, em sua grande parte, ainda não atentaram para o fato de ser necessária uma reorganização curricular que aponte caminhos e direcionamentos para uma prática social de leitura capaz de permitir, segundo Brandão e Rosa (2005), a apropriação de estratégias de leitura, que mais tarde poderão ser utilizadas pelos leitores em formação, quando estiverem lendo, de forma independente, os textos de sua escolha.

O professor, nesse contexto, é essencial para a mediação de aprendizagens, pois compreendemos que toda atividade realizada com os educandos deve ser planejada, tendo em vista uma prática social dialógica, contextualizada, capaz de construir com os alunos a compreensão do lido e o posicionamento crítico frente àquilo que lê. Dessa maneira, partimos do pressuposto de que a mediação da leitura, objeto de análise neste estudo, ao intervir na interação estabelecida entre os sujeitos e o texto durante a leitura, contribui para o desenvolvimento de estratégias leitoras que permitirão ao educando ler com autonomia em outros contextos.

O papel de mediador na construção do sentido do texto é primordial, pois é ele que ajuda a compreender um texto quando formula perguntas sobre lido, quando escuta e reage às respostas das crianças. Desse modo, o professor funciona como um modelo de comportamentos, atitudes e expressões de um leitor que dirige e regula seu próprio processo de leitura. Suas ações no momento em que lê um texto em voz alta na roda, na forma como conduz a conversa sobre o texto, até mesmo na maneira como apresenta para a sala a proposta de leitura de um livro, fornece suportes visuais ou audíveis, ou como aqui preferimos denominar de “andaimes” (BRUNER, 1983), para que o aluno possa ir construindo a compreensão do texto.

O conceito de andaimagem se refere ao auxílio visual ou audível, fornecido ao sujeito leitor por um sujeito mais experiente na cultura através de processos de sociabilização. O termo foi introduzido, a princípio, pelo psicólogo norte-americano Jerome Bruner (1983). Segundo Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010), o conceito de andaimagem é formulado com base nos pressupostos teóricos de Vygotsky, a partir do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), a qual Vygotsky, define como

sendo a distância entre o que o sujeito consegue realizar sozinho (nível de desenvolvimento real) e aquilo que o sujeito realiza com auxílio de um sujeito mais experiente (desenvolvimento potencial), o mediador. Esse, por sua vez, deve conhecer a distância entre a zona de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento potencial do aprendiz, para que possa intervir no processo de aprendizagem adequadamente.

Isso posto, a partir deste ponto do nosso texto, analisamos seções de mediação de P1 e P2, durante a leitura de narrativas curtas, durante as quais pressupomos que as participantes deveriam fornecer os “andaimes” adequados ao desenvolvimento de estratégias metacognitivas de leitura que possam auxiliar a construção de sentido pelos seus alunos. Com base nas definições sobre tipos de mediação docente construídas por Melo, (2018), de acordo com a condução mediadora de professoras em situação de interação com sujeitos em situação de deficiência intelectual, apresentaremos a partir de agora definições de mediação as quais podem ser descritas como impositivas ou mediadoras.

QUADRO 10 - CARACTERIZAÇÃO DE TIPOS DE MEDIAÇÃO

Tipo de mediação	Características predominantes
Mediação impositiva (controla a leitura e suas interpretações)	<ul style="list-style-type: none"> • Incita a construção de sentido, mas não prossegue com a discussão; • Não ativa os conhecimentos prévio e textuais antes da leitura; • Demonstra pressa na execução das tarefas; • Desconsidera inferências dos alunos; • Não discute percepções sobre o lido;
Mediação problematizadora (problematiza a leitura e ajuda na construção de sentido)	<ul style="list-style-type: none"> • Incentiva a construção de hipóteses e inferências; • Ativa os conhecimentos prévios e textuais; • Considera, discute e reorienta percepções sobre o texto;

Fonte: Formulado pela autora com base nas ações de mediação observadas em campo.

Vejamos, em primeiro lugar, a mediação de P1:

P1, como vimos anteriormente na análise dos planos de aula, mais precisamente do primeiro plano, chega a realizar uma votação para a escolha do livro de literatura a ser lido. A turma optou pelo livro *As aventuras de um pequeno ratinho na cidade grande*, de Simon Prescott (2013), baseada na fábula de Esopo *O rato do campo e o rato da cidade*, e conta a história de um ratinho do campo que recebe um convite de um amigo para conhecer a cidade. Desse modo, o livro descreve as emoções vivenciadas pelo pequeno ratinho viajante

durante sua estadia na cidade grande, sua surpresa com as ruas movimentadas, a alegria de estar em um lugar tão divertido e grandioso, bem como a saudade de sua terra.

A leitura, a partir de então, foi iniciada, com P1 introduzindo a história com base em suas próprias conclusões acerca do ratinho e sua viagem. Nesse percurso, a ativação do conhecimento prévio sobre os personagens, a imagem da capa, o levantamento de hipóteses acerca do que será lido e os objetivos da leitura são estratégias leitoras totalmente desconsideradas, indo ao contrário do proposto por Solé (1998, p. 114), que define a importância de antes da leitura, com relação ao aluno, podemos “suscitar a necessidade de ler, [...] proporcionar-lhe os recursos necessários para que possa enfrentar com segurança, confiança e interesse a atividade de leitura”. Vejamos o trecho da leitura realizada por P1:

14. P1- É a maioria, né? Trocamos nesse momento. Amor, o nome da pessoa é inglês, não é do Brasil, não tem condição de ler, alguma coisa Simon. Pronto? Começando? (A), parou agora, stop. (Lendo: “As aventuras de um pequeno ratinho na cidade grande”). Ele morava no sítio, né isso? Ele foi visitar alguém, um primo na cidade grande. Pronto? Começando?(Alguns alunos vaziam barulho) (Lendo: “O ratinho do Campo vivia sossegado, sossegado na sua casa bem tranquila”), No sítio, né (J)? (J) sabe o que é tranquilidade que mora no sítio.
15. A1- Eu sei. (Outra criança responde, (J) se encolhe e baixa cabeça envergonhado)
16. P1- E, vivia lá, (Lendo: “Quando recebeu uma carta e decidiu viajar para conhecer a cidade grande”). E ele decidiu ir para a cidade grande. E aí, vamos lá. (Lendo: “À medida que o trem corria”), então ele usou o trem, né? Ele usou o trem. (Lendo: “E o campo ficava para traz e o coração batia mais forte”), por que será?
17. A2- Com medo.
18. P1- Com medo.
19. P1 - Saudade da casa dele.
20. A2- Saudade.
21. P1- Ansiedade.
22. P1- Oi filho? (Um aluno faz uma pergunta, P1 vira-se para ouvir)
23. A3- Como é que o ratinho pega o trem se ele é pequeno?
24. P1- Só nas histórias, só no mundo imaginário da leitura, né? Quando chegou, olha a cidade grande! Deve ser a Avenida Paulista em São Paulo. (Lendo: “Quando chegou a cidade ficou sem fôlego”). Por quê?
25. A2- Oh tia, é porque ele era pequeno.
26. P1-Por quê? É.

Ao apresentar o livro, P1 fez algumas colocações que incitaram os alunos a construir sentido sobre o texto, no entanto, percebemos que P1, em sua ânsia de realizar a leitura e controlar a turma, acaba não ampliando esses momentos de conversação durante a leitura. Cabe observarmos que a turma costuma ser bastante barulhenta e se dispersar com

muita facilidade, o que demanda constantemente que P1 oriente para a necessidade de silêncio e concentração.

Bem no início, nas primeiras páginas, como podemos ver nos turnos 14 e 16, P1 já direciona que o ratinho da história mora no sítio e vai visitar um primo na cidade e que, ao receber uma carta, resolveu viajar. A história inicia com uma página (Imagem 1) onde a carta recebida aparece em destaque, porém, P1 ignora esse gênero textual trazido dentro da narrativa, ao não chamar atenção para o que estava escrito, não levantando hipóteses sobre a razão da carta aparecer na página, sobre do que se tratava aquela imagem, nem questionando os alunos sobre a função da carta. P1, na tentativa de realizar a leitura, acaba pulando as primeiras páginas, fazendo a introdução a seu modo, deixando de lado as colocações das crianças.

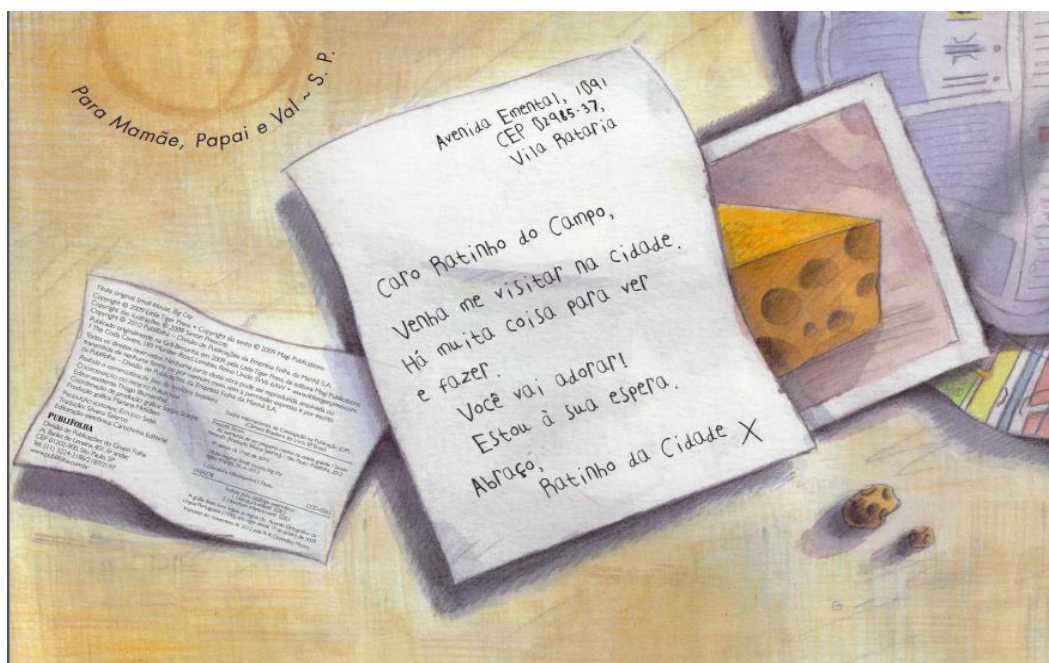


IMAGEM 6 - Página do livro onde aparece as primeiras informações a respeito da viagem a ser realizada pelo ratinho.

É importante destacarmos que ler é um procedimento que só pode ser acessado através de sua exercitação compreensiva e, embora seja necessário que os alunos vejam como o professor constrói suas previsões, como as verifica e em que indicadores de texto se baseia para fazer isso, os próprios alunos devem ser motivados a fazerem também, selecionar indicadores, formular hipóteses, verificá-las e construir interpretações adequadas, e isso só acontece a partir de ações de mediação. É preciso que a atitude responsiva da leitura seja compartilhada entre professores e alunos, e dentro desse contexto, ou seja, da mediação coletiva realizada por P1, é preciso considerar as colocações das

crianças, direcioná-las, já que ajudá-las a produzir hipóteses e inferências sobre o que leem é imprescindível para assumirem um papel ativo na leitura e na aprendizagem (SOLÉ, 1998).

Ainda no turno 14, P1 destacou que o ratinho vivia no campo sossegado e fez uma comparação com a zona rural do município, chamando um dos alunos a confirmar a ideia de tranquilidade na zona rural, como podemos perceber no turno 15. Contudo, (J)⁷, o aluno convocado a participar, envergonhou-se e baixou a cabeça, deixando outra criança responder.

Nos períodos de leitura a seguir, constatamos uma postura mais aberta para a mediação coletiva, pois P1 realiza intervenções para a construção da compreensão da expressão vocabular “sem fôlego”, desconhecida para as crianças, e busca ajudá-las a compreenderem o sentido do texto, nesse momento. Vejamos as intervenções feitas por P1, nos turnos de 24 a 34:

24. P1- Só nas histórias, só no mundo imaginário da leitura, né? (Lendo: Quando chegou) Olha a cidade grande! (mostrando a imagem do livro que está em pagina dupla, na qual o ratinho chega a cidade e observa os prédios) Deve ser a Avenida Paulista em São Paulo. (Lendo: Quando chegou a cidade ficou sem fôlego). Por quê?
25. A4- Oh tia, é porque ele era pequeno.
26. P1-Por quê? É.
27. P1-A expressão, olha a expressão do autor, que ele disse assim: ficou sem fôlego. É o quê quando a gente fica assim?
28. A1- Com medo.
29. A3- Com medo.
30. A2- Ansiedade.
31. P1- Que mais? Que mais? (P1, tenta buscar outros termos para ajudar na compreensão do termo ‘sem fôlego’)
32. P1- Pode ser admirado? Por quê? Oh, (J) tu que mora na zona rural, lá tem prédio bem grande, bem grande, lá?
33. A5- Não (faz sinal com a cabeça)
34. P1- Não tem, né? Aqui também, quase também não tem. Mas em uma cidade grande, né?

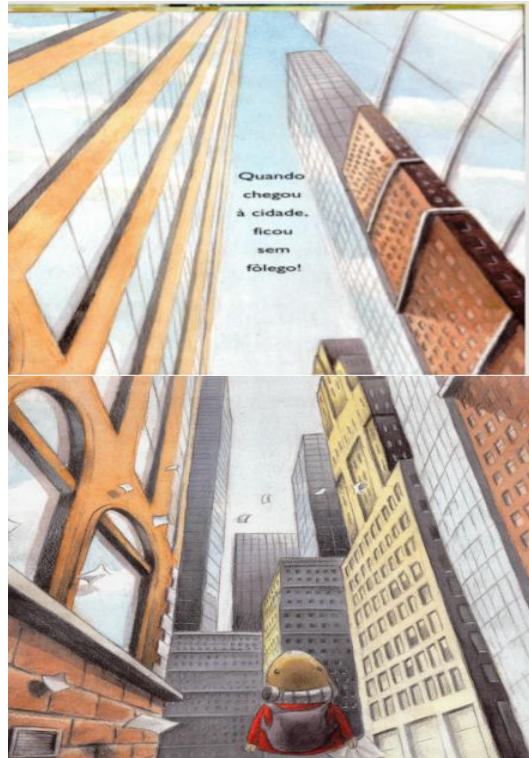
Durante a mediação para compreensão do termo ‘sem fôlego’, P1, convidou os alunos a pensarem no significado do mesmo dentro do contexto da leitura e da utilização da

⁷ (J) é um aluno oriundo da zona rural, está a três anos cursando o 3º ano do Ensino Fundamental. A sua turma é composta em sua maioria por crianças, mas (J) já adolescente e tímido e ainda não está alfabetizado. Por esse motivo, encontra-se no lado da sala dos “silábicos”, divisão proposta pela professora para atender às diferentes demandas da turma.

imagem, na qual o ratinho observa o tamanho dos prédios, como podemos observar nos episódios de 24 a 34. De acordo com a classificação das estratégias leitoras propostas por Rojo (2004), a produção de inferências locais torna possível descobrir, pelo contexto imediato do texto e pelo significado construído anteriormente um significado para um termo até então desconhecido. Desse modo, é importante que diante de situações onde há incompreensão de termos, o professor mediador chame a atenção para aspectos do texto que podem ajudar na construção do significado e, assim, evitar lacunas na compreensão global.

Cabe-nos ainda destacar que as perguntas realizadas por P1 incitaram as crianças a fazerem inferências sobre o lido, no entanto, no turno 31, ela solicita que os alunos continuem fazendo inferências sobre o termo, mas, vendo uma confusão de falas na turma, no turno 32, sugere que pode ser que o ratinho tenha ficado admirado. Em seguida, ela já solicita a participação de um aluno para responder se há prédios no sítio no qual ele mora, ao afirmar que não, P1 compara os prédios do livro lido com os prédios existentes na cidade onde é realizada a pesquisa, constatando com a turma que nem mesmo na cidade onde residem há prédios muito altos e que esse tipo de prédio seria encontrado em cidades grandes.

Acreditamos que construção da compreensão do vocábulo teria ficado mais clara se P1, ao questionar às crianças sobre a expressão 'sem fôlego', fosse discutindo as colocações das mesmas, mas também mostrando aspectos das imagens (Imagens 7 e 8) que o livro apresenta, em páginas duplas: uma cena em perspectiva, na qual o ratinho admira o tamanho dos prédios. Nela, a disposição do ratinho (pequeno) em primeiro plano e os prédios (muito grandes) e o céu ao fundo implicam na relação de tamanho objetivada pelo ilustrador (FARIA, 2004). Essa observação em relação aos tamanhos contribuiria positivamente para que, em seguida, solicitasse a comparação das edificações do livro com as da zona rural e com os prédios da cidade interiorana, contexto de vivência das crianças.



IMAGENS 7 e 8 - páginas do livro onde aparece o ratinho do campo contemplado a magnitude dos prédios na cidade grande.

No episódio a seguir, P1 havia iniciado a comparação entre os prédios da história com os prédios reais. Nesse momento, uma das crianças, bastante irrequieta e falante, durante a leitura, faz uma comparação entre as imagens dos prédios visíveis no texto e os prédios pertencentes a sua vivência e experiência pessoal, no entanto a professora em rejeita a comparação feita pelo aluno e considera a sua como de fato assertiva, vejamos:

35. P1-(Lendo: Porque ele estava procurando a casa do amigo dele. Ele precisava de ajuda e rápido, seu amigo apareceu bem na hora). O amigo apareceu, é fantástico ter amigo, não é? (Lendo: De repente a cidade não parecia mais tão estranha). Não é assim? Quando chega um amigo a gente se sente tão bem oh, pode tá se sentindo tão ruim num canto, mas se tiver uma pessoa que a gente conhece...

Os alunos, tentam falar sobre amizade, mas a professora interrompe.

36. P1-(Lendo: Você vai adorar aqui, ele já foi dizendo, você vai adorar aqui, disse o ratinho da cidade) E foi mostrando tudo a ele, oh como é diferente a cidade grande. (mostrando a página do livro) (Lendo: E ele adorou mesmo).

37. A3- Oh, Professora, é Campina Grande.

38. P1- Essa aqui é muito mais, viu? Vamos dizer que é São Paulo. (Lendo: A cidade era divertida, tinha muita coisa pra se divertir, a cidade dava água na boca) Por quê... Por que ele usou essa expressão? Água na boca?

Os alunos tentam responder, todos ao mesmo tempo, então P1 interrompe.

39. P1- A gente fica com água na boca, quando tem coisa que a gente gosta, aí ela botou água na boca. O autor, ele, o autor que escreveu. (Lendo: A cidade era grandiosa, colossal, mas quando o ratinho do campo subiu no telhado e viu as montanhas verdes, onde ele vivia ficou triste). Por que será?

Nesta imagem ainda, na qual o ratinho olha para o alto dos prédios, um dos alunos compara com os prédios de Campina Grande- PB, vivência mais próxima de cidade grande

que o aluno possui, no entanto P1 desconsidera essa colocação, afirmando que é muito mais que Campina Grande, atribuindo a imagem semelhanças com a cidade de São Paulo. Já no início da leitura, ela sinaliza que a imagem retrata a Avenida Paulista, e, desse modo, distancia o letramento escolar do contexto social, desvalorizando o conhecimento de mundo, as colocações e vivências dos alunos, ao tratar de uma realidade totalmente desconhecida eles. Nesse episódio, a postura de P1 faz com que percebamos que há uma dificuldade em aproximar as vivências do mundo escolar e aquilo que acontece além dos muros da escola, resultando em aulas pouco significativas e inúmeras dificuldades de aprendizagem por parte de alunos.

Esse aspecto observado na atividade de leitura compartilhada diz respeito à não divisão da atitude responsiva na leitura entre professora e seus alunos. Segundo Solé, (1998, p.120), a leitura que propicia esse tipo de atitude deve “permitir a transferência de responsabilidade e o controle da tarefa de leitura das mãos do professor [...] para a mão dos alunos”. Essa divisão de responsabilidade ocorre através da formulação de perguntas sobre o texto lido e da discussão coletiva das respostas fornecidas pelos alunos.

Para Iser (1996, apud SANTOS e SOUZA, 2004) a leitura de obras literárias permite pelo pequeno leitor a participação na composição de outros mundos, exercita o imaginário e desencadeia na criança-leitora uma postura crítica e reflexiva com relação à realidade. No entanto, concordamos com Santos e Souza (2004), quando afirmam que a instrumentalização para estabelecer diálogos entre texto-leitor deve ser fornecida por um sujeito mais experiente na cultura, nesse caso específico, o professor mediador, que fomenta a atitude responsiva por meio de perguntas pertinentes e discussões das inferências e colocações dos alunos.

Podemos perceber que a mediação realizada por P1 pode ser considerada como *problematizadora*, quando questiona sobre os acontecimentos da leitura, quando levanta hipóteses, quando busca relacionar o lido com o a realidade dos alunos, mas predominantemente *impositiva*, pois, quando os alunos colocam suas percepções e posicionamentos, P1, talvez por receio de gerar muita conversa e barulho na turma, geralmente ouve alguns alunos nas suas colocações, mas finaliza quase que sempre com suas própria compreensão e posições acerca do lido. Essa ação transforma os alunos em “participantes passivos” da leitura, os quais “respondem às perguntas, atuam, porém não interiorizam, nem se responsabilizam pelas estratégias” (SOLÉ, 1998, p. 121) utilizadas para compreensão do texto lido.

Durante a entrevista, ao questionarmos P1 se ela considera a mediação de leitura importante para a formação do sujeito leitor, ela nos respondeu o seguinte:

“E como, passar isso para os alunos, eu acho muito importante, como é bom ler, como é útil ler, como é maravilhoso, como é divertido, tudo né? Porque é tudo a leitura, é fantástico, muda a sua vida, não é?”

Diante de tal colocação, é importante frisarmos que há pouca clareza com relação ao ato de mediação da leitura, pois reconhecer a importância ou utilidade da leitura e suas possibilidades de diversão são aspectos necessários, mas não suficientes para formação de um leitor proficiente, que requer intervenção constante de um mediador.

Quando lhe perguntamos sobre o que são estratégias de leitura e quais estratégias ela utiliza durante as leituras de narrativas, houve também em sua fala uma dificuldade em sistematizar e apresentar seus conhecimentos sobre tais estratégias. Vejamos:

Maneiras, recursos, maneiras de como a gente vai estudar leitura, diversas maneiras, procurando recursos, maneiras, sei lá, o dia-a-dia do professor é isso, diversas formas de levar a criança pra ler, de todas as formas possíveis de se imaginar, todo tipo de texto, eu acho que é isso, é uma luta do professor.

Eu gosto muito da tonalidade de voz, mudar se tiver um susto, uma onomatopeia, coisa que eu sempre faço. A tonalidade de voz, a empolgação, eu acho que jamais um professor deve ler um texto que não gosta, ler só por ler.

A resposta de P1 deixa entrever uma confusão entre estratégias de leitura e estratégias metodológicas de trabalho com a leitura (“maneiras, “recursos de estudar leitura”). Entendemos tal ausência de clareza como um problema para a ação de mediação de P1, pois, apoiadas em Solé (1999), acreditamos que é imprescindível que o professor tenha parâmetros suficientes para analisar sua prática em torno da leitura e, portanto, refletir e planejar se constituem em requisitos indispensáveis para otimizá-la ou modificá-la, quando for necessário e no sentido conveniente.

A seguir, avaliamos a mediação promovida pela professora diante das dificuldades em realizar oralmente um reconto por uma das alunas.

No episódio, abaixo, P1 realiza a mediação de uma proposta de reconto, em duplas. Como já foi mencionado na análise do segundo plano de aula desta professora, a proposta foi lançada para que os alunos, em duplas, realizassem a leitura de uma narrativa literária e, em seguida, fizessem o reconto para a turma. Apenas uma dupla sentiu-se à vontade para participar da atividade e foi orientada a se posicionar em frente ao quadro e recontar para turma a história lida.

Esse tipo de mediação permite uma avaliação mais próxima do processo de aprendizagem de estratégias leitoras, uma vez que nesse momento o professor mediador pode intervir, de forma mais consistente, com perguntas que sugiram hipóteses mais eficazes para compreensão global do texto. Solé (1998) destaca que o professor deve gradativamente passar a responsabilidade da leitura para o aluno, no entanto, isso não quer dizer que o professor deve parar de intervir, mas de promover de forma segura questionamentos para a construção da compreensão cada vez mais de forma competente e autônoma pela criança.

Vejamos o recorte do momento abaixo, mediado por P1.

As alunas seguem até a frente da turma e se organizam para falar, P1 autoriza que comecem a fazer o reconto, uma das alunas toma a frente e inicia mostrando o livro para turma e segue fazendo o reconto. O livro lido por elas é “E o Dente ainda doía” de Ana Terra, 2013.

1. P1- E qual é o nome, qual o título?
2. A1- É...(pausa)
3. P1- E o dente ainda doía. Vá, conte do seu jeito, diga aí.
4. A1- O dente ... (pausa)
5. P1- Pode olhar pra turma e dizer do seu jeito, diga.
6. A1- O dente tava doendo ele tava pedindo ajuda.
7. P1- Ah, muito bem.
8. A1- E o coelho disse: vamos botar alguma coisa... (pausa)
9. P1- Deu certo?
10. A1- Aí ele disse: Não, o dente ainda tava doendo.
11. P1- Hummmm
12. A1- Aí as corujas disseram: bota isso no dente. Aí ele disse: Ainda tava doendo.
13. P1- Não funcionou? Nãooooo. E aí?
14. A1- Aí ela disse: bota isso no dente. Aí ele disse: Isso ainda está doendo.
15. P1- O dente ainda doía, e foi várias ...
16. A1- Foi, aí ele foi passando, e o dente continuava doendo, chegou no sapo e o sapo disse: bota isso no dente. Aí ele disse: ainda tá doendo. O esquilo disse: bota essas nozes: você vai ver que seu dente vai ficar melhor. Mas ainda continuava doendo.
17. P1- E aí? Ainda tem mais? Como é que termina a história.
18. A1- Aí tinha um pato que mandou ele botar uma pena no nariz, aí ele espirrou e o dente caiu.
19. A2 - Nossa! Que final feliz, hein? (com desdém)
20. P1- Foi um final feliz, porque ele se livrou do dente que estava doendo. Não foi?
21. P1-E porque... ele tá dizendo na história, todo mundo quando jacaré tava bom fugiu e quando ele tava doente todo mundo perto, porquê?
22. A3 - Porque ele tava com fome e ia comer todo mundo.

Durante a mediação para realização do reconto de cada aluno da dupla, percebemos no início que as intervenções de P1 afetavam a organização mental e verbal de A1. Diante de suas pausas para recapitular o lido, P1 fazia intervenções com frases que denotam pressa e ansiedade, como “conte do seu jeito”, “diga aí”, o que desestabilizava a criança que, inicialmente, titubeou diversas vezes até conseguir formular frases mais complexas, embora sem muitas informações sobre o lido. Nesses momentos, esperávamos que P1 orientasse a construção do pensamento da aluna, questionando-a sobre momentos importantes do texto e não deixasse que só repetisse frases sem muitas informações. Assim, poderia ter sido mais pertinente que os questionamentos tivessem levado a aluna a resumir os fatos da narrativa lida (vários animais tentaram ajudar o jacaré que sentia uma dor de dente). Dessa maneira, P1 poderia ter questionado no turno 6, no qual a aluna diz que o dente estava doendo, (6-A1- O dente tava doendo ele tava pedindo ajuda.), sobre quem estava com o dente doendo e a quem ele estava pedindo ajuda, mas P1 apenas, no turno 7, aceita a fala da aluna como suficiente. Nos turnos a seguir, a aluna aponta alguns animais que foram apresentando algumas soluções, contudo não há muita clareza em sua fala, pois o processo de resumir e apresentar os fatos mais importantes não são dominados pela mesma. Seria importante nesse momento que P1, enquanto leitora mais experiente, atentasse para a necessidade da realização da estratégia de generalização, pois é uma das estratégias que mais contribuem para a síntese resultante da leitura exercida sobre enumerações, redundâncias, repetições, exemplos, explicações etc., pois ninguém guarda um texto fielmente na memória, é preciso aprender e por consequência ensinar a resumir (ROJO, 2004).

No entanto, como o livro já era bastante conhecido, no final do reconto, quando P1 retoma o final da história e questiona o porquê de todos os bichos fugirem quando o jacaré melhorou de sua dor de dente, foi possível que outros alunos se posicionassem sobre se gostaram ou não, como no turno 19, quando o aluno expõe sua impressão sobre o fim da história e nos turnos 21 e 22, quando um dos alunos consegue inferir que os animais fugiram porque o jacaré, após livrar-se de um dente que doía, estaria com fome e provavelmente comeria todos.

A partir deste ponto do texto, iniciamos a análise dos episódios de leitura, realizados na turma do 5º ano, mediados por P2.

P2 é uma professora que questiona muito seus alunos e a sua turma, como descrita anteriormente, não apresenta um nível de leitura autônomo, o que demanda dela muita ajuda aos alunos em todos os tipos de atividades desenvolvidas. O livro que tem seu recorte de mediação analisado aqui trata-se da narrativa literária *Pequenas Guerreiras*, de

Yaguarê Yamã, com ilustração de Taísa Borges (2013). Conta a história de cinco meninas, filhas das amazonas, lendárias guerreiras indígenas que deram nome ao estado homônimo, na região Norte do Brasil. Um dia, elas vão brincar no lago Espelho da Lua, na região do rio Nhamundá, e são surpreendidas por indígenas inimigos. P2 iniciou a leitura dessa narrativa destacando a imagem da capa, o autor e ilustradora, além de evocar já nos alunos hipóteses acerca do que trataria a história. Vejamos a capa do livro e um trecho do diálogo decorrente da leitura:

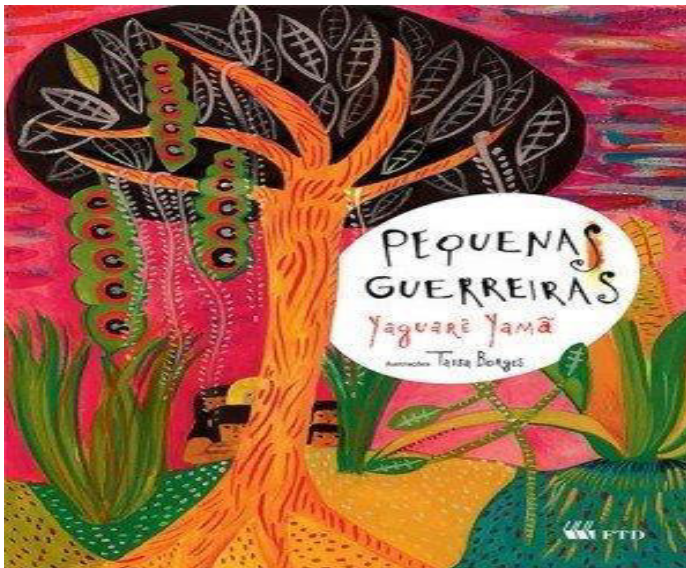


IMAGEM 9 - Capa do livro Pequenas Guerreiras

1. P2 - Pequenas Guerreiras, olha nossa capa como é bonita! (mostrando a capa do livro) Colorida, oh. (Lendo: Pequenas Guerreiras de Yaguarê Yamã, ilustração de Taisa Borges). Pequenas Guerreiras, só por esse título, vocês acham que vai falar mais ou menos de quê?
2. A1- De guerra!
3. P2- De guerra!? Meu Deus, quem vai estar guerreando??
4. As - (risos) As pequenas.
5. P2- Quem vocês acham que são essas pequenas?
6. A1- Pequenas, pequenas guerreiras
7. P2 - Mas, vocês acham... ele disse que ... vão estar em guerra, vão estar guerreando. Pequenas Guerreiras, qual é a sugestão, é bem sugestivo esse título. Vocês acham que vai falar de quem ou de quê?
8. A1- Ah, tia não sei.
9. P2- Não sabem? Nenhuma dica?
10. A1- De guerra não?
11. P1- Vamos lá? (sente-se corretamente) Vamos lá? Vamos lá, vamos lá, vamos ver se é sobre guerra.

Nesse primeiro episódio, entre os turnos de 01 a 11, podemos observar que P2 elabora questionamentos para levantamento de hipóteses através da observação da capa do livro, suas ilustrações e do título. Neste caso, P2, auxilia no levantamento das hipóteses e na ativação de conhecimentos prévios, através das perguntas que poderá formular antes da leitura propriamente dita, através da apresentação de elementos da capa e do título do livro (SOLÉ 1989, GIROTTI E SOUSA, 2014).

Ainda nesse episódio, podemos ver que a hipótese levantada a respeito do tema da história a ser lida foi acolhida pela professora e, assim, ela faz o convite para confirmarem ou não a hipótese a partir da leitura. Na sequência da leitura, P2 continuou fazendo provocações nos alunos, à medida que ia lendo e fornecendo pistas sobre o texto, auxiliava na construção de inferências sobre o lido. Em determinado momento da leitura, uma imagem chamou atenção dos alunos e a professora mostrou a página e fez questionamentos sobre a imagem, a fim de elucidar possíveis dúvidas dos alunos sobre ela. Vejamos:

60. P1. Olha só (mostrando a página) olha só, olha a aventura das meninas, de onde estavam saltando, olha só, sei não...Elas realmente chegaram ao fundo, né? Ou não?
61. A1- Sim.
62. P1. E agora? (mostrando outra página)
63. A1- É um sapo?
64. P1 – Será??
65. A2 – É parecido com uma folha.
66. P1- Vamos descobrir, se é sapo, se é peixe... vamos ver o que é isso (mostra a página mais de perto) Ah, olhem, olhem, tirem as conclusões de vocês?
67. As- Ahhhh, é uma folha....
68. P1- Mas folha tem olhos?
69. A3- Oh tia é um peixe (a professora interrompe a fala)
70. P1- O que será? Vamos descobrir. Vamos ver se o texto dá dica do que se trata, né?
71. P1- É daqui que mamãe tira pedras verdes para fazer, o muiraquitã, lembrou Dimara. Oh, olhem ali, está vindo um homem, não é só um, mas vários. O que faremos? Perguntou Marinara. Não sei. Pergunte a Tainá, não é ela que não tem medo de nada. Sem esperar resposta, todas se preparam para correr, quando escutaram de longe. Pequenas icamiabas, não fujam, somos amigos. Ayuá, tomando a frente, indagou Dimara. O que Patéia faria? Ela esperaria? Esperaria, mas somos meninas, por isso não podemos esperar, vamos!!
72. P1- E o que vocês acham que elas fizeram?
73. As- Correram.

Ao fazer a relação entre imagem e texto e continuamente fazer questionamentos sobre momentos importantes durante a leitura, P2 contribuiu para que os alunos

construísem a compreensão do lido por meio de dois caminhos, o visual e o escrito. Além do mais, forneceu pistas sobre a leitura para que as inferências que levariam a um erro de compreensão pudessem ser verificadas, retomadas, reorientando a leitura realizada. Nesse sentido, destaca-se uso da estratégia de inferência, pois permite ao leitor a conclusão ou interpretação de uma informação que não está explícita no texto, constituindo-se como habilidade de elaborar suposições. (GIROTTO; SOUZA, 2011)

Assim, responder às perguntas durante a leitura do texto ajuda o leitor a perceber as pistas dadas pela narrativa. Desse modo, o professor pode ajudar o leitor na formulação das perguntas no decorrer da leitura, fazendo-o perceber o quanto a elaboração dessas perguntas é essencial para a sua compreensão. Ao ouvir e compreender as perguntas formuladas pelo professor e constatar que a leitura pode respondê-las, os alunos podem paulatinamente formular suas próprias perguntas e, conseqüentemente, autodirecionar sua própria leitura eficazmente (GIROTTO E SOUSA, 2014; SOLÉ, 1989)

Ao concluir a leitura, como poderemos ver no trecho abaixo, as questões levantadas deixam muito a desejar no quesito de recapitulação e identificação da ideia principal do texto. De acordo com Solé (1998), esse momento em que a recapitulação e resumo do texto lido são realizados deve promover a ampliação do conhecimento. Vejamos uma parte dos questionamentos decorrentes da leitura:

95. Al- Viu!?! É de guerra.
96. P1- O que vocês acharam dessa leitura?
97. As- Muito boa.
98. P1- Qual o título desse livro?
99. As- Pequenas guerreiras.
100. P1 - As pequenas guerreiras, agora vocês sabem do que se trata?
101. As- Pequenas.
102. P1- É de guerra? Mas quem são essas personagens? Quem são essas meninas?
103. As- Tainá, Marinara...
104. P1- Como elas são? São brancas, são índias, são negras?
105. As- São negras.
106. As- Índias...
107. P1- Eu disse a vocês o que elas são, Amazo...
108. As- Amazonas.
109. P1 - Prestem atenção, elas enfrentaram os homens com o quê?
110. As- Com a flecha....
111. P1 - Elas saíram com seus arcos e flechas na mão?
112. Al- Não, foi no tapa.

A ampliação do conhecimento, nesse momento da mediação, fica comprometida, pois aspectos muito importantes trazidos pelo livro, como a força das guerreiras Icamíabas e sua importância para o estado do Amazonas e para a valorização da cultura e dos povos indígenas, não são levantadas por P2, durante a discussão após a leitura. No entanto, a hipótese levantada na leitura da capa, quando P2 pergunta sobre o que tratará a história e os alunos afirmam que será de guerra, é confirmada no final, pois a aventura das pequenas indiazinhas, resulta em uma luta contra os indígenas inimigos. As demais perguntas realizadas por P2 ficam apenas na superfície do texto, pois são questões objetivas que não aprofundam a reflexão e não contribuem para o desenvolvimento de habilidades sofisticadas de leitura.

Observando em suas aulas uma postura problematizadora, diante das leituras realizadas, questionamos P2, durante a entrevista realizada, se a mediação de leitura é importante para a formação do sujeito leitor e em que sentido. P2 respondeu-nos com a seguinte afirmação.

Eu acho realmente interessante mediar, pra que eu possa realmente vê, acompanhar as dificuldades deles, eu poder realmente intervir e poder ver aonde realmente estamos errando, onde nós estamos faltando, e assim, que esse despertar pela leitura não vai acontecer sozinho, por mais que eu esteja lá na frente incentivando tudo mais, não vai ser só isso, eu preciso estar em contato eu, ele e o texto e faz uma diferença e assim, infelizmente não vou dizer que é sempre que ocorre, que eu tenho como fazer isso, mas que é necessário é, se faz necessário sim. Eu não quero só o ler, mas eu quero que eles se tornem críticos diante do que eles leem, mas eles também só podem se tornar crítico se eles compreenderem, se eles não compreendem, se eles não conseguem interpretar o texto como ele vai se colocar diante de determinadas leituras, mas a mediação com certeza é fundamental.

A colocação de P2 corrobora a sua ação mediadora, que avalia as respostas das crianças e realiza a condução necessária para a compreensão, durante quase todo percurso da leitura. Dessa forma, questiona os alunos, levanta hipóteses, confirma-as ou as refuta, estabelece conexões com os conhecimentos prévios deles, porém, limita-se no quesito de elaboração da ideia global da narrativa, quando não fornece questões mais reflexivas ao final da leitura. No caso específico da narrativa de origem indígena, é possível que isso tenha acontecido, por P2 não conhecer previamente a história, fator que compromete o desenvolvimento de um planejamento sistemático da atividade de mediação antes, durante e depois da leitura.

Podemos perceber, neste caso, que não foram utilizadas estratégias voltadas para a compreensão global do texto, ou para um diálogo dos alunos entre autor e texto, que lhes

permitted to make inferences, polemize and, thus, construct the meanings of the text. Some strategies, such as summarization and synthesis, pointed out by Girotto and Sousa (2014) should have been explored with more consistency after reading.

This is because the summarization strategy allows the reader to summarize what he has read, abstracting from the story read what is essential in a text. For this summarization to be done in the correct form, that is, so that the meaning of the story read is recovered without prejudice to the whole of the work, it is essential that the reader be taught to do it. In this sense, P2 should perform, after the moments of reading of literary narratives, discussions, in which he would signalize for the reader the most important parts of the text, assisting in the comprehension of the narrative structure.

Already to develop the synthesis strategy, different from the summary, P2 could have bet on the reconstruction of the text read making connections with knowledge and impressions personal, collaborating, in this way, with the global comprehension of the text. In this case, P2, besides teaching to identify the central idea of the text, would help the readers to articulate facts read with previous knowledge, using the discussion of the read to extrapolate the physical barriers of the school, transposing the knowledge acquired for facts lived intimately by the subjects in other fields of the social sphere.

In the end, it is important to emphasize that teaching to read implies that one teaches for beyond the decoding of the written code. It is essential that one teaches to use reading strategies conscientiously, so that the reader reaches comprehension. This is only possible if one is taught by a good reader, who knows and regulates his own act of reading, just as by the choice of books of narratives appropriate, just as by the analysis of the same before reading for the beginner reader, since it will be the way in which the experienced reader regulates and directs the act of reading that will assist in the construction of reading strategies by the students and will, in this way, awaken in the reader in formation the taste for venturing into a good book.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar ao final desta dissertação, retomamos a sua questão norteadora de pesquisa: Como ocorre o processo de mediação de leitura de narrativas literárias, em turmas do 3º e 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, isto é, de quais estratégias leitoras os professores lançam mão, para formar os alunos-leitores?

Mediante tal questionamento, buscamos investigar as ações realizadas pelo professor mediador em situações de mediação de leitura, para compreender o que de fato trava o processo de compreensão leitora, a partir do lugar de quem é o responsável principal em conduzir o processo de desenvolvimento de estratégias leitoras pelos sujeitos, o professor.

Discutir e refletir sobre as concepções de leitura e as ações docentes no contexto escolar durante a mediação de leitura foi uma experiência inquietante e, ao mesmo tempo, muito problematizadora, pois, a princípio, nós, pesquisadores, assumimos uma posição muito impositiva e julgadora do fazer pedagógico dos professores, enveredamos no discurso da privação cultural e deixamos de vislumbrar ações importantes desse trabalho pedagógico, muitas vezes solitário e cheio de incertezas e dúvidas. A abertura do nosso olhar para o processo de mediação nos permitiu ouvir o professor e desconstruir alguns pré-conceitos incorporados na nossa primeira análise, ao apontarmos “a falta” no trabalho do outros, que é algo recorrente entre pares de professores. Enxergar esse professor que, dentro de suas limitações, esforça-se para ensinar o mínimo a turmas cheias e barulhentas com escassos recursos e sem apoio, nem formação continuada que o ajude a refletir sobre o problema vivenciado no dia a dia, é fundamental para compreender suas ações. Foi pensando nesse professor, que possivelmente lerá os nossos achados, que escrevemos este texto, não para fornecer receitas sobre como agir, mas para oferecer caminhos para a reflexão sobre o processo de ensino de leitura, mediante a utilização das estratégias leitoras para construção de sentido.

Ler, antes de mais nada, é construção de sentido e se caracteriza pelas diferentes habilidades envolvidas nesse processo, bem como pelas diversas práticas de leitura das quais deriva, além dos diferentes suportes nos quais podem ocorrer. É, portanto, ter acesso aos materiais disponíveis pela cultura, mas, principalmente, fazer uso adequado desses materiais em práticas letradas, assim como selecionar os textos que atendem melhor suas necessidades e as estratégias adequadas para sua abordagem. (GIROTO E SOUZA, 2011).

Nesse sentido, a mediação do professor e as estratégias leitura de que se utiliza assumem um papel definitivo, posto que ele é a principal referência de práticas letradas no âmbito da escola.

As estratégias de leitura utilizadas pelo professor mediador foram objeto de nossa pesquisa tendo em vista a necessidade de olhar profundamente sobre esse aspecto do ensino da leitura. Em nossa investigação, assumimos a posição de pesquisadora participante, tendo em vista a necessidade de estamos inseridas na dinâmica da sala de aula e para que pudessemos observar a mediação de leitura promovida pelas professoras participantes, P1 e P2.

Durante as aulas observadas de P1, percebemos que sua prática pedagógica em leitura está baseada fortemente na concepção estruturalista da língua, ou na concepção de processamento ascendente do texto, compreendendo que o texto é o único portador de sentidos e o leitor, portanto, é um “descobridor” de significados. (GIROTO, SOUZA, 2011). Durante a mediação de leitura realizada por P1, vimos que o contexto, em que a turma e a professora estão inseridas, também contribui para que a mediação de leitura ocorra de forma impositiva e pouco dialógica. Assim, o barulho provocado pela turma e a discrepância de interesses pelas leituras, já que há uma distorção idade/ ano muito severa, implicam um grande desafio em atender coletivamente um público com demandas tão distintas. Foi possível também inferir, mediante a análise dos dados a fragilidade na concepção de leitura e na mediação docente, apresentados por P1, bem como a inexistência de iniciativas de formação continuada que promovessem a discussão de problemas que enfrenta no trabalho de formação de leitores, evidenciando desde concepções de leitura, propostas de mediação até mesmo a importância social do ato de ler.

P2, por sua vez, perante as grandes dificuldades e limitações apresentadas pela sua turma em relação às habilidades básicas de leitura e escrita, mostra-se preocupada e oferece situações de mediação de leitura problematizadoras. Dessa forma, recorre a diversas estratégias durante as leituras realizadas e demonstra consciência da necessidade de uma ação mediadora qualificada, embora apresente dificuldades na produção de sínteses, resumos e de inferências globais e ainda na extrapolação do lido. Há tendências muito fortes em sua ação pedagógica na direção da perspectiva interacionista e social de leitura, uma vez que em suas ações mediadoras há usos conscientes das estratégias leitoras, bem como faz uso de gêneros textuais diversos, buscando desenvolver as habilidades de leitura e escrita necessárias para participação dos indivíduos no mundo multissemiótico.

Diante dos desafios encontrados e das lacunas existentes no processo de formação de leitores proficientes, enfatizamos a necessidade de haver formações continuadas que discutam problemas locais dos professores envolvidos, que tragam o professor para olhar sua própria ação pedagógica e, a partir dela, possam refletir sobre os problemas vivenciados, pautados em parâmetros de qualidade acerca da leitura e suas possibilidades de mediação, redirecionando ações e concepções, quando for necessário. Aqui, propomos um trabalho para a construção da compreensão leitora, a partir do uso das estratégias metacognitivas de leitura de narrativas literárias, sendo o professor o mediador de situações de leitura, nas quais fornece modelos de aplicação das estratégias, ensinando como se faz para ler e regular sua a compreensão.

Reiteramos a importância de ler estrategicamente narrativas literárias, enfatizando a capacidade mobilizadora e criativa trazida por esse tipo de texto, uma vez que a linguagem literária possui um jogo lúdico que permite à criança o distanciamento do real, o que a leva a fazer um exercício de abstração, necessário em futuras situações de leitura, mas também em situações de planejamento e elaboração de projetos. Outro aspecto fundamental da leitura dessas narrativas é o desenvolvimento de habilidades de observar e sistematizar as experiências humanas, já que elas proporcionam modelos antecipatórios de situações que a criança poderá vivenciar na infância ou na fase adulta. (AMARILHA, 1997).

Desejamos que a leitura desse texto desperte no seu provável leitor interesse em dar continuidade às pesquisas sobre as questões e possibilidades relacionadas ao ensino de leitura, pois, sendo um problema ainda atual e complexo, é necessário que pensemos coletivamente sobre ele, a partir das constatações e análises, como as aqui apresentadas. Defendemos que essas discussões sejam tomadas como ponto de partida para motivarem reflexões profícuas sobre a ação mediadora de professores, na direção de fazê-los enxergar para dentro do problema. Assim, cabe a nós, professores pesquisadores, oferecermos materiais que apontem caminhos nessa direção, buscando fomentar a discussão sobre a formação de leitores competentes, mas também mostrar caminhos possíveis para o ensino de leitura, a partir de uma mediação sistematizada e qualificada.

Por último, destacamos a necessidade de que a mediação de situações de leitura leve em consideração que ler é bem mais que decifrar o código escrito, é indubitavelmente desenvolver o senso crítico dos alunos, utilizando argumentos concretos e coerentes, com base nas relações entre leitura e contexto social, pois, quando não somos capazes de realizar uma leitura crítica daquilo que lemos e vivemos, somos condicionados a acreditar no que os outros nos dizem como verdade absoluta. Ensinar a ler, desse modo, é uma das mais

importantes tarefas da escola e esta deve ser uma leitura capaz de ir além do texto, uma leitura para além dos muros da escola, viva e para a vida, que provoque e amplie conhecimentos do leitor acerca de si e do mundo.

REFERÊNCIAS

AGUIAR et al., Vera Teixeira de. Descobrimo o leitor. In: AGUIAR et al., V. T. (coord). **Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores.** Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001. p. 35-60.

ALENCAR, Jakson de. As ilustrações na literatura infantil: da alma das imagens à alma dos leitores. In: GÓES, Lúcia P.; ALENCAR, Jakson de (orgs.). **A alma da imagem: a ilustração nos livros para crianças e jovens nas palavras de seus criadores.** São Paulo: Paulus, 2009. p. 26-34.

ALVES, M. de F. VASCONCELOS, F. C. de. OLIVEIRA, P. F. N. de. RIBEIRO, R. M. Concepções e práticas de ensino de leitura. In: ALVES, M. de F. et all (orgs.) **Formação de Mediadores: caderno de teoria e prática.** Campina Grande: UFCG, 2011.

AMARILHA, Marly. Imagens sim, palavras não. In: _____. **Estão mortas as fadas?** Petrópolis, RJ: Vozes; Natal: EDUFRN, 1997. p. 39-44.

AZEVEDO, Ricardo. Texto e imagem: diálogos e linguagens dentro do livro. In: SERRA, Elisabeth D'Angelo (org.). **30 anos de literatura para a crianças e jovens: algumas leituras.** Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998.

BALSAN, Silvana Ferreira de Souza, Nas veredas da leitura: ações para a formação de leitores autônomos. 2018. 257 f. Tese (doutorado) Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2018.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Edições 70. Lisboa, 1977. Tradução de Luís

BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, v. R.; CASTANHEIRA, S. F. **Formação do professor como agente letrado.** São Paulo: contexto, 2010. 192 p.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi & ROSA. Ester Calland de Sousa, 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.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi & ROSA. Ester Calland de Sousa, Literatura na Alfabetização: que história é essa? In: **Leitura e Produção de Textos na Alfabetização:** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Belo Horizonte; Autêntica, 2005.

BRAZ, Elaine Doroteia Hellwig. Ensino da compreensão leitora: práticas pedagógicas e programa de intervenção. 2018. 192 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

BRONCKART, J.P. ; MACHADO, A. R. Por que e como analisar o trabalho do professor. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática.** 1.ed. São Paulo: Moderna, 2000.

CORSINO, P. A criança de seis anos e as áreas do conhecimento. In: Brasil. **Ministério de Educação. Ensino Fundamental de nove anos: orientação para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

DE PIETRI, Émerson. Conhecimento prévio e estratégias de leitura. In: DE PIETRI, Émerson. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente.** 2. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009. p. 18 a 23.

FARIA, Maria Alice. **Como usar literatura infantil na sala de aula.** 4.ed. São Paulo: Contexto, 2007.

FREITAS, Maria Teresa Assunção de. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa.** Cadernos de Pesquisa, n. 116 julho/ p. 21-39, julho/2002.

FUSA, A. F; OHUSCHI, M.C.G.; MENEGASSI, R. J. **Concepções de linguagem e o ensino de leitura na língua materna.** Linguagem e Ensino. Pelotas, v. 14, n.2, p. 479-502, jul./dez. 2011.

GARCIA, Ivete Nunes. **Estratégias de leitura: processos de compreensão deflagrados por crianças de 5º ano diante do texto escrito.** 2016. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, 2017.

GERALDI, J. W.. Concepções de Linguagem e o Ensino de Português. In: GERALDI, J. W..(org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção.** 3. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

GIASSON, J. **A compreensão na leitura.** Portugal: Edições Asa, 1993.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Estudo de Caso.** São Paulo: Atlas, 2009.

GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. **Estratégias de leitura: uma alternativa para o início da educação literária**. Álabe, n. 10, p. 1-23, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/114867>

GOMES, Romeu. Análise e Interpretação de dados em Pesquisa Qualitativa. In: DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otavio; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 17.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

HILA, Cláudia Valéria Doná. Ressignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes (org.). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos: Editora Claraluz, 2009. p. 151 -193.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2010). **Cidades**. Acesso em 27 de julho de 2019. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br>

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura: Teoria e Prática**. 9.ed. Campinas: Pontes, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2008.

LEFFA, V. J.; PEREIRA, A. E. (orgs.). **O ensino da leitura e produção textual; alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.

LODI, A. C. B. Uma visão histórica das principais teorias de leitura: dos modelos de processamento às vertentes discursiva e enunciativa. In: _____. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficina de surdos**. Tese de Doutorado apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004. p. 40-95.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, literatura e escola**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. São Paulo: Atlas, 2007.

MELO, L. V. de. **Deficiência Intelectual e mediação docente: concepções e práticas no atendimento educacional especializado (AEE)**. 2018. 259 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, Brasil, 2018.

MELO, Silmara Cássia B. & MOTA ROCHA, Silvia Roberta da. **Modelos Teóricos de Alfabetização e Letramento: implicações pedagógicas**. XIV Encontro do Norte e Nordeste – EPENN. João Pessoa: UFPB, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 17.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

MOTA ROCHA, S. R. da.; ALVES, M. F. CARVALHO, R. S. P. **Leitura e deficiência intelectual: metacognição e ensino explícito**. Educação em Foco (Juiz de Fora), v. 22, p. 58, 2018.

MOTA ROCHA, S. R. da.; FIGUEIREDO, R.V; **Comunidades e crianças leem histórias na escola: promovendo a alfabetização e o letramento na escola pública**. Natal- RN: Terceirize Editora, 2018.

MOTA ROCHA, S. R. OLIVEIRA, C. M. L.; SOUZA, R. S. **Deficiência Intelectual, letramento e subjetividade**. Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, XII, 2018, São Cristóvão. Anais... São Cristóvão: EDUCON, 2018

OLIVEIRA, S. C. S. **É hora da história: oficinas de leitura no desenvolvimento das competências leitoras de crianças do primeiro ano do ensino fundamental**. 2018. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2018.

ORLANDI, Eni. A produção da leitura e suas condições. In: BARZOTTO, V. H. **Estado da leitura**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras: Associação de Leitura no Brasil, 1999.

ORLANDI, Eni. **Discurso e Leitura**. Campinas, São Paulo: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2000.

PAULINO, Graça. **Para que serve a literatura infantil**. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, p. 51 - 57, 1999.

PEREIRA, Joilda Albuquerque dos Santos. **A mediação da leitura literária no Projeto Leitura Com...: "infinito novelo de tantas tramas e cores"**. 2016. 176 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2016.

PETER, M. Linguagem, língua, linguística. In: Fiorin, J. L. (org.) **Introdução a linguística**. São Paulo: Contexto, 2002.

ROJO, R. Rodrigues. Letramentos (s) – Práticas de letramentos em diferentes contextos. In: ROJO, R. Rodrigues. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidade de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE/CENP, 2004. Texto apresentado em congresso realizado em maio de 2004;

SALES, Adriana Azevedo Santiago. **Ensino de leitura: concepções e práticas pedagógicas das professoras dos 5º anos do ensino fundamental de uma escola pública de Cruzeiro do Sul-Acre**. 2018, 133 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2018.

SANTOS, Caroline C. S. e SOUZA, Renata Junqueira de. A leitura da literatura infantil na escola. In: SOUZA, Renata Junqueira de (org.). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004. p. 80-90.

SANTOS, Fábio Cardoso dos. MORAES, Fabiano. **Alfabetizar letrando com a literatura infantil**. São Paulo: Cortez, 2013.

SARAIVA, Juracy Assmann. Por que e como ler textos literários. In: SARAIVA, Juracy Assmann, MUGGE, Ernani (et. al). **Literatura na escola: proposta para o ensino fundamental**. Porto Alegre –RS: Artmed, 2006.

SERAFINI, Caticiane Belusso. **A escola, o PNAIC e a dinamização de acervos literários**. 2016. 121 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Estudos Literários) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2016.

SICHELERO, Jaqueline Pinson. **Contação de histórias: sua contribuição para o incentivo à leitura**. 2017. 77 f. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Regional

Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen. Frederico Westphalen, 2017.

SILVA, Fernanda Siqueira. **Estratégias de leitura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I**. 2016. 169 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, Catalão, Programa de Pós-Graduação em Educação, Catalão, 2016.

SILVA, Simone de Souza. **Práticas de “leitura deleite” nos anos iniciais: contributos do PNAIC na/para mediação docente**. 2017. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revistas Brasileiras de Educação, nº 25, 2004.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução Marcos Bagno. – 1 ed. – São Paulo: parábola Editorial, 2014.

VALE, Luiza Vilma Pires. Narrativas infantis. In: SARAIVA, Juracy Assmann. **Literatura e Alabetização: do plano do choro ao plano da ação**. Porto Alegre –RS: Artmed, 2001.

VIEIRA, C. W. V.: SILVA, C. B. e FIGUEIREDO, R.V. A mediação e o conflito cognitivo como elementos constitutivos da produção textual de alunos com deficiência intelectual. In: FIGUEIREDO, R.V; MOTA ROCHA, S.R da.; GOMES, A.L.L (org); **Práticas de Leitura no Contextos da Escola das Diferenças**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ZILBERMAN, Regina. O estatuto da Literatura Infantil. In: ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11.ed. São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN. Regina. **Como e por que ler a literatura infantil Brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A- CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO DA PESQUISA

Identificação da Etapa	Data de início	Data de término
Duração	30 de Janeiro de 2019	20 de junho de 2020
Revisão Bibliográfica	15 de fevereiro de 2019	30 de abril de 2019
Elaboração do plano de coleta de informações	01 de Fevereiro de 2019	28 de Fevereiro de 2019
Coleta das informações	22 de Maio de 2019	22 de setembro de 2019
Submissão do projeto a apreciação do Comitê de Ética	19 de Fevereiro de 2019	19 de Março de 2019
Sistematização e análise dos resultados	23 de agosto de 2019	23 de Setembro de 2019
Redação da dissertação	30 de Janeiro de 2019	15 de junho de 2020
Sistematização e apresentação dos resultados obtidos.	15 de junho de 2020	20 de julho de 2020

APÊNDICE B- ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 Entrevista Semiestruturada.

Dados Preliminares

Nome: _____
 Formação acadêmica: _____
 Instituição: _____
 Pós Graduação: _____
 Tempo de profissão: _____
 Série que leciona: _____ Há quanto tempo? _____

Possui experiência em outras funções? Se sim, quais funções e por quanto tempo?

Roteiro de perguntas

1. O que é ler para você?
2. Em quais momentos e espaços você trabalha a leitura na escola?
3. Qual objetivo ao trabalhar a leitura com seus alunos?
4. Quais gêneros de texto você lê para seus alunos? Qual espaço e importância é dado as narrativas literárias?
5. Como acontece a escolha dos textos a serem lidos? Quais critérios você utiliza?
6. Quais atividades de leitura você considera importante oferecer aos alunos neste ano?
7. Você costuma ler narrativas literárias? Em que contexto?
8. Que tipos de atividades você prepara para a leitura de narrativas literárias?
9. Para você, a mediação de leitura é importante para a formação do sujeito leitor? Em que sentido?
10. Você sabe o que são estratégias de leitura?
11. Quais estratégias de leitura você usa durante a leitura de textos narrativos?
12. No contexto atual, como você definiria um bom leitor/ leitor proficiente?
13. Quais suas principais dificuldades no trabalho com a leitura?
14. Como você identifica os avanços e dificuldades dos seus alunos com a leitura?

15. A escola ou a Secretaria de Educação Municipal implementam ações de incentivo a leitura? Com qual periodicidade?
16. Na sua formação inicial, teve oportunidade de discutir sobre formação de leitores e/ou estratégias de leitura?
17. Em se tratando de formação continuada, você participa ou já participou de alguma sobre leitura ou formação do leitor?

APÊNDICE C- ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE CENTRO DE HUMANIDADES UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Roteiro de observação

- Observar se a professor faz questionamentos para levantar os conhecimentos prévios dos alunos a respeito da temática abordada no texto.
- Observar como a professora apresenta a leitura de narrativas para a turma. A professora faz perguntas para levantar conhecimentos prévios sobre a história a ser lida? Como ela reage às respostas das crianças: impõe suas próprias hipóteses ou aceita as hipóteses das crianças?
- Observar se a professora faz a leitura prévia, no caso de livros, da capa, título e de informações sobre o (os) autor (es) e ilustrador (es).
- Observar como a professora estabelece os objetivos de leitura: ela apresenta com clareza os objetivos da leitura, ou não?
- Observar como inicia a leitura, o que faz para concentrar a atenção dos alunos e durante a leitura ela retoma essa estratégia.
- Observar se durante a leitura, a professora realiza perguntas que promovam a construção de inferências. A professora, ao questionar os alunos sobre a história lida, atenta para os implícitos da narrativa? Questiona seus alunos durante esses momentos, ressaltando as pistas textuais para a construção do sentido?
- Observar se durante a leitura as previsões levantadas anteriormente são retomadas pela professora. Quando tais previsões não condizem com a história, ela retoma e reorienta a leitura ou simplesmente as ignora?
- Observar se, durante a leitura, em casos em que há intertextualidade, a professora atenta para essa particularidade e evoca nos alunos as lembranças de outras leituras ou as ignora.

- Observar se a professora, ao se deparar na leitura com um termo léxico que as crianças não conhecem, a professora se utiliza das estratégias de releitura ou avanço na leitura da sentença para compreender a partir do contexto.
- Observar se a professora ao término da leitura promove a discussão acerca da leitura destacando as partes mais importantes para a construção global do sentido do texto. Ela permite que os alunos expressem suas opiniões, faz questionamentos pertinentes, ouve com atenção ou ela própria resume e finaliza o momento?
- Observar se a professora sempre promove atividades após a leitura e qual a natureza dessas atividades.

ANEXOS

ANEXO- 1 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

Você está sendo convidado a participar como voluntário (a) no estudo **O PROCESSO DE MEDIAÇÃO DE LEITURA E A FORMAÇÃO DE LEITORES DE NARRATIVAS LITERÁRIAS**, coordenado pela mestrandia **AMANDA PAULA SILVA CAVALCANTE**, sob a orientação da **Prof.^a Dr.^a FABIANA RAMOS** e vinculado à **UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE- UFCG**.

Sua participação é voluntária e você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade. Este estudo tem por objetivo **investigar como ocorre o processo de mediação de leitura, em turmas do 3º e 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental. O presente projeto justifica-se pela necessidade de ampliar e discutir questões relacionadas ao ensino de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental.**

Caso decida aceitar o convite, você será submetido (a) ao(s) seguinte(s) procedimentos: **observações participantes em suas aulas e a realização de uma entrevista semiestruturada.** Ainda que não haja riscos em relação aos sujeitos da pesquisa, ao responderem a entrevista semiestruturada, pode incidir, em algum momento, casos de constrangimento por motivos de inibição e/ou timidez. No entanto, ao sentir-se inibido, pode o sujeito responder apenas as perguntas que quiser ou se retirar da pesquisa, sem nenhum prejuízo de qualquer natureza. Os benefícios da pesquisa serão: **Contribuir com a discussão e implementação de um trabalho com a leitura, junto aos professores participantes.**

Todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome não será identificado em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de maneira que não permita a identificação de nenhum voluntário.

Se você tiver algum gasto decorrente de sua participação na pesquisa, você será ressarcido, caso solicite. Em qualquer momento, se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você será indenizado.

Você ficará com uma via rubricada e assinada deste termo e qualquer dúvida a respeito desta pesquisa, poderá ser requisitada a **Amanda Paula Silva Cavalcante**, ou ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos - CEP/HUAC, cujos dados para contato estão especificados abaixo.

Dados para contato com o responsável pela pesquisa

Nome: Amanda Paula Silva Cavalcante

Instituição: Universidade Federal De Campina Grande

Endereço: Rua José de Farias Maciel, nº 44, centro, Boqueirão – PB.

Telefone: (83) 991368680

Email: amandacavalcantepos@gmail.com

Dados do CEP

CEP/ HUAC - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n, São José.

Campina Grande- PB.

Telefone: (83) 2101-5545.

Site do CEP: <https://cephuac-ufcg.wixsite.com/cephuac-ufcg>

Declaro que estou ciente dos objetivos e da importância desta pesquisa, bem como da forma como esta será conduzida, incluindo os riscos e benefícios relacionados com a minha participação, e concordo em participar voluntariamente deste estudo.

Boqueirão - PB, ____/____/2019

Assinatura ou impressão datiloscópica do
voluntário ou responsável legal

Amanda Paula Silva Cavalcante