

LITERATURA INFANTIL E PRÁTICAS LEITORAS: CONTRIBUIÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

Fabio Borges dos SANTOS
Gisele de Assis Carvalho CABRAL

Como citar: SANTOS, Fabio Borges dos; CABRAL, Gisele de Assis Carvalho. Literatura infantil e práticas leitoras: contribuição das estratégias de leitura para a formação do leitor literário. *In:* GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; AZEVEDO, Edson Rodrigo de; SOUZA, Renata Junqueira de (org.). **Leitura literária na escola da infância**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2025. p.83-111. DOI: <https://doi.org/10.36311/2025.978-65-5954-642-8.p83-111>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

LITERATURA INFANTIL E PRÁTICAS LEITORAS: CONTRIBUIÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

Fabio Borges dos SANTOS

Gisele de Assis Carvalho CABRAL

Este enunciado tem por objetivo refletir sobre uma vivência ocorrida com crianças do quinto ano do Ensino Fundamental em uma Escola da rede pública de um município do interior paulista. Após leituras e discussões no âmbito da disciplina “Leitura e Literatura Infantil na Educação da infância: a formação de crianças leitoras”, oferecida pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), na condição de pesquisadores e como profissionais da educação, diretor e professora de uma escola de Anos Iniciais do Ensino Fundamental relatamos e analisamos uma de prática de leitura realizada com alunos e alunas do quinto ano que vislumbrou a possibilidade de desenvolver o uso das estratégias de leitura pelas crianças com vistas à formação de leitores literários.

Tendo em vista a concepção de leitura defendida por Arena (2010, p. 19) com fundamentação na perspectiva da Filosofia da Linguagem de que “[...] ler é, com rigor, buscar compreender o enunciado produzido pelo outro que está à espera dessa atitude responsiva do leitor”, compreendemos que ler não é oralizar o que está diante dos olhos inscrito no papel ou na tela, ou seja, combinar letras para formar palavras e pronunciá-las em voz alta, porém, muito além disso, ler tem a ver com compreensão, com o empreendimento do leitor em compreender a palavra do autor porque este produziu os seus escritos – o seu projeto de dizer – a alguém e espera desse alguém a contrapalavra, com o propósito de apropriar-se da cultura humana.

Para Bakhtin (2016, p. 11) “O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”. Sendo a principal especificidade do enunciado o aspecto dialógico, uma vez que é produzido por alguém e dirige-se a um ou mais interlocutores de quem aguarda uma resposta gerando, assim, a alternância do diálogo, trazemos à reflexão essa ideia da leitura como sendo esse diálogo entre o autor e o leitor por meio da obra literária para se efetivar a compreensão.

Nessa perspectiva, utilizamos o termo “enunciado” em substituição à palavra “texto” por questões conceituais, visto que o enunciado é um conjunto de sentidos e tem por base a dialogia, a qual é cerne da discussão aqui pretendida porque “Todo enunciado tem sempre um destinatário [...]” (Bakhtin, 2011, p. 333).

Quanto aos procedimentos metodológicos da pesquisa realizada, tomamos como fundamento, para ser coerente com o referencial teórico adotado, a metodologia das Ciências Humanas, cujo objeto de pesquisa não é uma coisa morta, apenas dotada de aparência e que não participa ativamente do processo, mas o próprio ser humano com seu horizonte próprio, que pensa, fala, relaciona-se, troca ideias, concorda, diverge, modifica-se, amplia seu conhecimento do mundo e das coisas no seu entorno. Nessa ótica, apoio-me na ideia do “ser *expressivo e falante*” (Bakhtin, 2017, p. 59) como objeto da pesquisa efetuada e aqui analisada.

E, ainda, por ser a vida dialógica por natureza (Bakhtin, 2011), o diálogo foi o alicerce das relações estabelecidas entre a professora e as crianças para a busca da compreensão da obra literária estudada. Os participantes envolvidos, com suas palavras carregadas de sentidos devido às suas trajetórias de vida, expressaram os seus enunciados orais em um diálogo a respeito dos enunciados escritos do livro discutido. Assim, os enunciados orais foram sendo construídos na troca entre todos, o que contribuiu para a ampliação das vivências leitoras de cada um. Isso foi um evento único que jamais será repetido, pois cada ser humano é singular e, mesmo que fosse possível reunir todos mediante a mesma obra, o diálogo não poderia se dar da mesma maneira porque cada um, ser único no mundo, já não mais é o mesmo, dadas as relações estabelecidas a cada momento por cada um.

Como já mencionado, a pesquisa foi realizada com pessoas, portanto atendeu as normas do Comitê de Ética da Universidade a qual está vinculada do qual recebeu a aprovação com parecer favorável, número 5.541.249 de 22 de julho de 2022, em consonância à Resolução 196/96, que dispõe sobre a pesquisa envolvendo seres humanos.

Feitas essas considerações nesta parte introdutória, caminhamos para o primeiro tópico ao abordar um pouco sobre quando e como a Literatura Infantil passou a fazer parte da vida escolar das crianças.

Literatura Infantil: algumas implicações

Há pouco mais de quarenta anos, o ensino e a aprendizagem da leitura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental se dava pelo uso de cartilhas, que continham uma série de frases esvaziadas de sentidos, com o objetivo de apresentar um conjunto de palavras dentro de um mesmo campo fonético para que o aluno iniciasse e desenvolvesse o seu processo de aprendizagem da leitura onde a decodificação assumia um papel principal.

Arena (2010) cita dois movimentos a partir da década de 1980 no Brasil em relação ao ensino do ato de ler. O primeiro, voltado para o abandono da cartilha, e o segundo, por meio da inserção vagarosa de enunciados literários nas salas de aula, inclusive fora do suporte, ou seja, dentro do seu material histórico, isto é, o livro, que gerou discussões acerca das relações entre literatura, alfabetização e ensino da leitura e ainda, embora, para o autor, quase superada, a discussão sobre o uso da literatura com uso didático e moralista.

É fato que o ensino do ato de ler vem se modificando no Brasil por meio de novas práticas apoiadas em pesquisas científicas e estudos, os quais vêm impulsionando a inserção de livros literários nas salas de aulas e, conseqüentemente, gerando a produção e a expansão da Literatura Infantil. O estabelecimento de Parâmetros Nacionais para a Educação foi importante dentro desse processo ao potencializar ações e programas governamentais na aquisição de livros de literatura, tanto nacionais, estaduais e municipais. Essa valorização do Estado e a aquisição de acervos culminaram no incentivo e no olhar das editoras para a produção do material. Se, na década de 1970, o comércio de livros para criança era de 8%, em 2008 já era de 25% do mercado do país (Feba; Valente, 2016).

Se os livros de Literatura Infantil estão chegando às escolas, por meio de ações e programas governamentais e por iniciativas das próprias escolas por meio das Associações de Pais e Mestres (APM)⁹ em parcerias com a comunidade escolar, iniciativas privadas e Organizações Não Governamentais, faz-se necessário, ainda mais, refletir sobre as possibilidades que os livros literários oferecem ao trabalho pedagógico, nas concepções que permeiam o ensino na formação de leitores e da própria Literatura Infantil, sobre as práticas e metodologias e de como as crianças, desde as etapas iniciais da Educação Básica, podem explorar as diferentes obras a fim de contribuir para a formação leitora dos pequenos.

O uso dos livros de Literatura Infantil é importante desde as primeiras etapas da vida humana e da escolarização, pelo seu processo de humanização e também por seu poder emancipatório. Segundo a Teoria Histórico-Cultural, o homem não nasce humano, se humaniza pela apropriação do saber historicamente acumulado, ou seja, por meio das relações que a criança estabelece com a cultura humana. Para Vygotsky (2005, 2008), o ser humano é um sujeito sociocultural, criador de cultura, produtor de conhecimentos e experiências ao longo da vida a partir do meio social no qual está inserido. Esses conhecimentos se modificam, a partir das suas necessidades, e reorganizam-se a partir das relações vivenciadas no determinado tempo histórico.

Segundo Leontiev (1978), o ser humano aprende no uso de objetos criados ao longo da história nas relações que são mediadas pelas pessoas. Esse processo humanizador não existe naturalmente na criança e nem é dado no seu crescer biológico, mas é desenvolvido por meio da atividade social, na interação com o mundo, no convívio com a cultura e principalmente com a mediação de parceiros mais experientes.

Ao compreendermos que a criança não traz consigo, ao nascer, as habilidades e capacidades humanas e que estas são formadas ao longo de sua vida

⁹ Associação de Pais e Mestres é uma instituição auxiliar que, nas escolas públicas, tem como objetivo possibilitar a participação da comunidade escolar na gestão escolar. Na rede municipal da escola em que ocorreu a pesquisa funciona como unidade que planeja, promove ações e executa os recursos de programas governamentais e próprios. Sua composição é realizada por meio de eleição, regulamentada pela legislação do sistema educacional municipal que faz parte, com representantes das diferentes categorias existentes na unidade escolar.

devido às experiências que vive nas condições concretas em que as vivencia, superamos a ideia de um ser que se desenvolve espontaneamente e, reiteramos, a concepção de um ser ativo que se inter-relaciona com os outros homens e com a cultura elaborada a qual tem acesso (Silva, p. 58, 2016).

Leontiev (1978) afirma que são essas relações e oportunidades que formarão a psiquê da criança, ou seja, sua inteligência e personalidade. Neste sentido, quanto mais o educador oportunizar situações de aprendizagem e, quanto melhor forem as intervenções intencionais, maior a possibilidade de desenvolvimento. Segundo Candido (1999), por sua função humanizadora, a literatura motiva o sujeito a pensar, sentir e agir, sendo capaz de dar novos sentidos à sua existência.

Os aspectos lúdicos trazem consigo elementos importantes na constituição do leitor literário e do sujeito histórico. A literatura parte de uma dimensão ficcional para transformar o real. A imaginação, segundo Vygotsky (2009), transcende a própria criação literária, pois é propulsora do desenvolvimento da cultura humana, posto que imaginar é faculdade do homem social, constituinte da formação humana. Segundo o autor aludido, o adulto tem mais imaginação que a criança por ter mais experiências vivenciadas acumuladas.

A Literatura, nesse contexto, promove o desenvolvimento ao favorecer a imaginação. Portanto, é necessário ampliar as experiências das crianças, ou seja, a apropriação da cultura humana através de situações que permitam ativar a imaginação. As obras literárias invocam novas representações para a realidade. A criança, que está se apropriando da cultura humana, não está apenas na posição de receptora, passiva, mas é mobilizadora de trocas culturais entre si e a obra. Por isso, o aspecto dialógico da leitura literária e a relação da criança com a cultura é outro fator importante a ser considerado, nas palavras de Bakhtin (2011, p. 316) “Ver e compreender o autor de uma obra significa ver e compreender outra consciência, a consciência do outro e seu mundo, isto, é outro sujeito [...]”, o que sugere que a criança-leitora seja ativa nesse processo de apropriação da cultura do outro-autor.

Embora sujeitos inconclusos, as crianças estão num processo de desenvolvimento e aprendizagem, o que permite a construção de diferentes representações e, principalmente, no seu autorreconhecimento como ser humano. É essa incompletude que permite o dialogismo, que permite conectar

contextos, de fazer perguntas e tentar compreender a palavra do outro por meio da obra escrita.

Entendo a compreensão de enunciados escritos como um processo dialógico entre leitor e autor por meio da obra literária, o que resulta na produção de sentidos, que não são únicos, por parte de quem lê. Esses sentidos se encontram, uma vez que “A leitura é o produto de uma interação entre o leitor e o texto, e não uma decodificação de um significante, desvelamento de um sentido pré-existente; convocando seus referenciais culturais, o leitor constrói o sentido do texto” (Bajard, 2014, p. 42). E são construídos a partir de perguntas, de contextos, do conhecimento do leitor acerca do texto que podemos chamar de conhecimentos prévios (Giroto; Souza, 2010), *massa aperceptiva* (Jakubinskij, 2015) ou acervo cultural. Quanto maior o conhecimento do leitor sobre um assunto, sobre o portador, sobre o gênero textual, sobre o contexto histórico, maior a capacidade de fazer inferências, de conectar contextos, de atribuir ideias e intenções, assim como possibilidades de representações e sentidos que vão além do código escrito, visto que:

[...] por meio da leitura, o homem amplia a sua massa aperceptiva - conjunto de experiências e saberes anteriores necessários à compreensão e à interpretação de uma ação ou enunciado (JAKUBINSKI, 2015) – que se alimenta de novos conteúdos, informações, saberes, experiências que, por sua vez, retroalimentam essa massa e transformam-se em novo conhecimento que será organizado, construído/reconstruído e renovado (Cabral; Giroto, 2020, p. 109).

Destacamos que os enunciados literários se baseiam em outros enunciados, que há histórias que perpassam gerações, tais como as histórias de príncipes, castelos e princesas ou mesmo poemas, cantigas e parlendas, escritos em diferentes contextos históricos e que são lidos por leitores em diferentes épocas, portanto, também em contextos históricos diferentes do autor, ou seja, os leitores imersos de uma cultura e num contexto procuram imergir em outra cultura e em outro contexto. Os enunciados atuais também retratam e inferem diferenças regionais significantes, com ideologias, visões religiosas e sociais que fazem parte de uma determinada cultura e permitem esse dialogismo entre leitor e autor, conforme afirma Bakhtin (2011, p. 401):

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

Não somos os mesmos ao final de uma leitura em razão da necessidade de movimentar uma série de conhecimentos para a compreensão, e este processo de interação, de conexão, de dialogia com os enunciados escritos, faz-nos ampliar a nossa experiência, a qual se dá com um novo, com novas relações de significados. Nas palavras de Bondía (2022, p. 21), a experiência “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. A aprendizagem ocorre quando algo significativo nos provoca, movendo conhecimentos anteriores aos novos, suscitando questionamentos e respostas e novos questionamentos e, por fim, num processo de construção e negociação de significados que permitem mobilizar uma série de representações. Assim, “[...] das relações entre texto e contexto, há o nascimento de outro contexto pelo sujeito da compreensão, mais ampliado, profundo, ainda e sempre incompleto, mas disposto a novos enfrentamentos, pois para o pensamento humano não há limites [...]” (Arena, 2010, p. 24).

Todos os enunciados bem escritos a respeito de qualquer temática e de qualquer área do conhecimento possibilitam ao leitor a construção de novos contextos provocando a transformação do seu pensamento. No entanto, defendemos que os enunciados literários, por suas características específicas, sobretudo polissêmicas, e, por lidarem diretamente com o aspecto da criação e da imaginação, podem contribuir de fato para a humanização das crianças. “Por meio da leitura do texto literário, as crianças descobrem as inúmeras leituras que esse tipo de texto permite e o diálogo que ele estabelece com outros textos diversos” (Giroto; Souza, 2010, p. 60).

Porém, não é suficiente colocá-las em contato com as obras literárias, é necessário criar condições para que possam aprender a ler esse gênero. Assim, “os professores devem também se apropriar da literatura para poder dispor de meios

mais adequados no processo de ensino e de aprendizagem e, por isso mesmo, poder fazer dela um instrumento humanizador, um instrumento de cultura” (Silva; Arena, 2009, p.11). No próximo tópico importa tratar dessa questão.

Estratégias de leitura

Ao ler enunciados escritos, um leitor experiente ativa conscientemente uma série de estratégias de leitura visando a compreensão, o que pode ser confirmado por Girotto e Souza (2010, p. 45, destaques das autoras) ao enunciarem que “*Leitores estratégicos utilizam seus pensamentos em uma conversa interior que os ajudam a criar sentido para o que leem*”. O leitor transforma as manchas gráficas em significados a partir do conhecimento já construído a respeito do que lê. Para tanto, é um processo que exige do leitor a mobilização de um conjunto de estratégias, as quais são conhecimento prévio, conexões, inferências, visualização, questionamento, síntese e sumarização (Girotto; Souza, 2010).

Dessa forma, ao pensar no ensino do ato de ler na escola, especificamente no Ensino Fundamental, devemos pensar em como ensinar esse processo às crianças, para que possam utilizar as estratégias mencionadas conscientemente e consigam compreender todos os enunciados que lhes cheguem e que lhes interessem, nesse caso, os literários.

O ensino do ato de ler em busca da formação do leitor literário, e não para a oralização/pronúncia, requer por parte do professor e da professora ações específicas planejadas intencionalmente a esse propósito. Assim, precisam criar condições para que as crianças aprendam a utilizar um repertório de estratégias ao favorecer um ambiente onde possam ser participativas, ativas, estabelecer relações com todas as outras, dialogar tanto com os enunciados escritos como com as pessoas envolvidas no processo, enfim, possibilitar a dialogia, cuja premissa é a fala, mas também pressupõe a escuta, escutando o que as outras crianças têm a dizer e respondendo a elas - o exercício da contrapalavra.

Girotto e Souza (2010, p. 48) lembram que “Se queremos que as crianças melhorem sua competência em leitura, precisamos fazer com que passem horas sobre as páginas impressas [...]”, o que só pode ser alcançado quando elas se deparam com livros que sejam de interesse e quando o ensino não incluem propostas focadas no código escrito, artificiais e sem sentido para elas. Foucambert (2008, p. 57) alerta que:

[...] para aprender a ler, a criança deve ser colocada em situações que reúnam as condições de uma leitura verdadeira e nas quais ela exerça uma atividade de leitura verdadeira para ela. Aprender a ler é ler; só se aprende porque se está lendo. Em outros termos, desde a primeira vez, se a situação for uma situação de leitura, o que a criança exercita é um comportamento de leitor, no nível de uma resposta que ela é capaz de dar, que evoluirá e que não cessa de evoluir enquanto ela ler.

As situações de ensino e de aprendizagem da leitura na escola devem partir de uma necessidade real para que as crianças possam ler a fim de atingir um objetivo. Sem dúvida, não se trata de a professora ou o professor dar autonomia para a criança decidir o que, quando e como ler, em um primeiro momento, mas de conduzir as aulas de práticas de leitura com base na motivação da criação de necessidades comuns pela turma. As atividades devem ser cada vez mais complexas para que as crianças sejam capazes de compreender e utilizar as estratégias e, posteriormente, caminhar para a própria independência, ou seja, para que se tornem autônomas e não dependam mais do auxílio de leitores mais experientes, uma vez que aprenderão a “redefinir para si [próprias] as operações e ações contidas na atividade de ler, constituindo-se aí a aprendizagem de estratégias em leitura” (Giroto; Souza, 2010, p. 53).

Ainda, segundo Giroto e Souza (2010), essas atividades inscritas em “oficinas de leitura” preveem o ambiente, o tempo e as práticas. A estrutura das oficinas, conforme elas, em linhas gerais, foi pensada da seguinte forma:

Aula introdutória – cerca de 5 a 10 minutos na qual a/o docente deve modelar mostrando verbalmente às crianças a estratégia selecionada por ele/ela e como a utiliza na prática, no uso, ou seja, como pensa ao ler para chegar à compreensão. Também denominada *Modelação (moldar)* e não pode ser extensa para não desestimular os aprendizes.

Prática guiada – com a previsão de 35 a 50 minutos objetiva a orientação, por parte da/do docente, de grupos de três a seis crianças para leitura de enunciados. A primeira leitura em silêncio e, somente depois, o diálogo com os colegas a respeito do compreendido. Consiste em um momento no qual estudantes e docente praticam juntos a estratégia, dialogando e refletindo em busca de construir novos sentidos.

Leitura independente – após os dois momentos anteriores, as crianças já conseguem praticar com autonomia a estratégia estudada.

Avaliação – entre 5 a 10 minutos, crianças e docente discutem a respeito da oficina realizada avaliando se as expectativas foram atendidas e os objetivos atingidos para atuarem cada vez melhor nas próximas oficinas. É um momento da tomada de consciência da estratégia ativada para a compreensão.

Em todos esses momentos, a/o docente pode utilizar diferentes ferramentas de registros. Para tanto, são disponibilizados alguns quadros explicativos como sugestões, tais como: “folhas do pensar”, “gráficos organizadores”, “teias de personagens”, folhas de apoio, cartazes e outros que podem ser adaptados conforme as necessidades da turma.

Com base em estudos de pesquisadores estadunidenses, as autoras afirmam que: Pearson e colaboradores (1992 apud Harvey, Goudvis 2008, p. 20-22) resumiram as estratégias que leitores proficientes buscam por conexões entre o que sabem e a nova informação que encontram nos textos que leem; fazem perguntas sobre esses textos, sobre os autores e estabelecem inferências durante e após lerem; visualizam e criam imagens, usando os diferentes sentidos para melhor entenderem; distinguem ideias importantes no texto; são peritos em sintetizar a informação; e monitoram adequadamente o entendimento, retomando falhas na compreensão.

A seguir, será apresentada uma situação de prática de leitura realizada por uma professora com sua turma de 5º ano do Ensino Fundamental a fim de analisar o desenvolvimento do uso das estratégias de leitura pelas crianças com vistas à formação de leitores literários.

Uma vivência com as estratégias de leitura

O trabalho com estratégias de leitura vem sendo realizado durante todo o ano letivo com este grupo de alunos a partir da leitura de algumas obras literárias. No entanto, o objetivo neste tópico não é mostrar uma sequência de atividades em todas as etapas descritas no tópico anterior, mas apresentar alguns momentos desenvolvidos com um dos livros de Literatura Infantil a fim de refletir sobre falas, ações e comportamentos leitores das crianças e da professora para pensar como as estratégias podem contribuir para a formação leitora dos pequenos na busca da compreensão dos enunciados do livro ilustrado e da apropriação da cultura humana.

Para iniciar, evidenciamos a questão da criação da necessidade de leitura nas e pelas crianças. Foucambert (2008, p. 64, destaques do autor) trata a leitura como projeto, ou seja, “Aprender a ler é então aprender a explorar um texto, lentamente quando o quisermos, muito rapidamente quando quisermos: é aprender a adaptar nossa busca ao nosso *projeto*”. Nessa ótica, criamos um projeto com as crianças para terem um propósito para a leitura. Quando os leitores têm claro o que querem com a leitura, isto é, quando os objetivos estão definidos previamente, cria-se a motivação em prol da intencionalidade.

A escolha do livro partiu da professora, sendo uma escolha orientada/dirigida (Giroto; Souza, 2010), visto que, ao participar do evento de lançamento da obra, ocorrido algumas semanas antes, no qual ela conversou pessoalmente com o autor, ao relatar essa vivência às crianças, motivou a turma a querer conhecer o livro e o próprio autor. Assim, nasceram os objetivos para a leitura (Quadro 1).

Sabendo da importância do acesso ao livro físico, como orienta Cosson (2021), a professora utilizou quatorze exemplares para o trabalho em duplas. Isso também vai ao encontro do que afirmam Souza, Arteman e Souza (2022, p. 27):

Quando tratamos da leitura literária, devemos pensar em docentes que de muitas maneiras enriquecem suas salas de aula com o texto literário, a escolha das obras deve ser o primeiro e um dos mais importantes pontos desse planejamento, visto que a qualidade do texto e a materialidade do livro vão refletir em todos os demais momentos da leitura. Nesse sentido, é preciso que o leitor mais experiente, geralmente o professor, busque conhecer obras de qualidade, com diferentes gêneros e materialidades (formatos, projetos gráficos, ilustrações).

Um quadro foi construído coletivamente, tendo a docente como escriba, no programa *word* utilizando o notebook e, ao mesmo tempo, sendo projetado na lousa para acompanhamento de todos os presentes com o uso de projetor multimídia. Esse quadro teve a finalidade de definir as ações a serem realizadas. Trata-se de uma ação que possibilita às crianças conhecerem as tarefas que precisam fazer antes, durante e depois da leitura, organizando-se para cada uma delas e, assim, aproveitando melhor os momentos de aprendizagem gerados.

Quadro 1 - Elaboração coletiva do Projeto de Leitura

NOME DO PROJETO COLETIVO:

LEITURA DO 5º ANO C DO LIVRO “MARI, A MARIPOSA, E MARIETA, A BORBOLETA”

Tarefas a realizar	Responsáveis	Calendário	Material necessário
1. Ler o livro “<i>Mari, a mariposa, e Marieta, a borboleta</i>”, de Dago Arena com ilustrações de Fernanda Carneiro, em duplas. 2. Fazer um convite ao autor Dago Arena para conversarmos sobre a obra. 3. Dialogar, em grupo, sobre a obra após a leitura de todo o livro.	Professora e alunos do 5º ano “C” da escola.	Cerca de uma hora. - Piquenique Literário – dia a definir.	- 14 livros (a quantidade necessária para o uso em duplas na turma em questão). - Folhas do pensar para preenchimento das estratégias de leitura CONEXÃO TEXTO-LEITOR, CONEXÃO TEXTO-TEXTO, CONEXÃO TEXTO-MUNDO, INFERÊNCIA, QUESTÕES AO TEXTO.

(registros da pesquisa em 19/10/2022)



Capa do livro “*Mari, a mariposa, e Marieta, a borboleta*”

A obra escolhida *Mari, a mariposa, e Marieta, a borboleta*, escrito por Dago Arena e ilustrado por Fernanda Carneiro, foi editada e publicada pela Pedro & João Editores, Editora localizada em São Carlos, no ano de 2022,

no formato quadrado de 20 cm. O formato, conforme as ideias de Linden (2011), “se torna determinante para a expressão.

Assim como o pintor escolhe sua tela, o criador do livro ilustrado compõe em função das dimensões do livro [...] porém, pode ser imposto pelo editor [...]”, o que não pode constituir um obstáculo, mas pode ser visto como uma limitação produtiva.

Segundo essa mesma pesquisadora, o formato tem a ver com o tamanho do livro que, por sua vez, relaciona-se com o tamanho das mãos do leitor. Se o objeto cultural é destinado aos pequenos para que eles próprios manipulem, esperamos que possa ter um tamanho apropriado.

Os manuais de diagramação distinguem três categorias de tamanho em função da mão do leitor: livros que abertos são segurados facilmente com uma mão, como os de bolso; livros que podem ser pegos com uma mão quando fechados, mas que seguramos com as duas durante a leitura; livros que pegamos com as duas mãos e devem ser lidos com algum suporte (Linden, 2011, p. 55).

O livro selecionado pela docente possui setenta páginas e pode ser categorizado como aquele que podemos pegar com uma mão quando fechado, mas que lemos segurando com as duas mãos. É composto por enunciados escritos e visuais, portanto, trata-se de um livro ilustrado porque a articulação dessas duas linguagens configura a construção de novos sentidos. Geralmente, as ilustrações e o escrito ocupam a mesma página, sendo o escrito em letras de cor branca sobre as páginas coloridas. Algumas ilustradas e outras com um fundo de apenas uma cor em tonalidades de azul, verde, cinza ou marrom.

Das setenta páginas, sete são destinadas aos paratextos: frontispício, ficha catalográfica, dedicatória, biografia do autor e da ilustradora. Ainda sobre os elementos paratextuais, a primeira e a quarta capas foram confeccionadas em papel mais grosso que o miolo. A técnica de ilustração utilizada foi a construção de cenários com papel amassado.

As estratégias utilizadas: conhecimento prévio, conexões e inferência

Como já dito, em outubro de 2022, as crianças já conheciam algumas estratégias como o conhecimento prévio, as conexões texto-leitor, texto-texto

e texto-mundo, a inferência e a sumarização. Nesse dia, introduzimos, em um momento de prática guiada, outro quadro âncora para inferência, adaptado da sugestão de Girotto e Souza (2010, p. 77-78), como uma forma de levar as crianças a refletirem sobre os elementos paratextuais. Conforme Arena (2010, p. 34), “A rede intertextual em uma obra tem pistas já nos paratextos, responsáveis por informações necessárias ao leitor para que mobilize seus conhecimentos prévios, sua atitude responsiva e a busca de respostas”.

Por meio desse ponto de vista, antes de ler a narrativa do livro, as crianças adentraram à história a partir da leitura da primeira e da quarta capa, do título, das imagens, da biografia dos autores, cujos conhecimentos prévios foram ativados a partir de questionamentos da professora. Nesse sentido, as crianças mobilizaram suas *massas aperceptivas* sobre os elementos apresentados na obra. A prática guiada, na qual as crianças tiveram a oportunidade de expressar as suas expectativas, os seus conhecimentos e os seus pensamentos, favoreceu o diálogo e a construção de novos sentidos com a possibilidade de reforçar, repensar e/ou ampliar as ideias de cada um. A seguir o diálogo entre professora e crianças para o preenchimento do quadro com as hipóteses das crianças-leitoras, tendo novamente a docente como escriba na organização das ideias:

Professora: A partir do título, posso prever como será a história?

Criança 1: Sim, já se sabe que tem uma borboleta e uma mariposa.

Professora: E a ilustração da primeira capa? O que ela sugere?

Criança 2: Que a história vai se passar em um tronco de árvore.

Professora: Onde está esse tronco?

Criança 2: No quintal. Criança 3: Em um jardim.

Professora: Será? Que outros elementos ajudam a gente a pensar sobre o local onde se passará a história?

Criança 1: Vendo as outras imagens. Professora: O que tem na quarta capa do livro?

Criança 1: Uma borboleta.

Professora: Uma borboleta ou uma mariposa?

Criança 1: Não sei. Acho que é borboleta pelo que conheço.

Professora: Então, vamos ler a sinopse para termos mais elementos sobre a história?

Crianças: Sim.

Criança 4: Professora, posso ler? Professora: Sim.

Criança 4: (Faz a proferição da sinopse da quarta capa).

Professora: Ótimo! E aí, podemos prever mais sobre a história com essas novas informações?

Crianças: Sim.

Criança 5: Elas vão passear.

Professora: Quantas vezes?

Criança 2: Duas. Uma em uma noite de lua cheia e outra em um dia de sol brilhante.

Professora: Voltando à sinopse, tem algumas perguntas: “O que se passou durante a noite?”, “E o que aconteceu sob o sol brilhante?”.

Criança 1: Acho que vai acontecer alguma coisa com elas.

Criança 2: Elas serão capturadas.

Professora: Hum... Será? E o que vocês sabem sobre o autor e a ilustradora?

Criança 6: Eu sei que ele foi seu professor e se comunicou com a gente no site do NAHum

Professora: Sim, o que mais?

Criança 2: Professora, tem a biografia no final do livro. Professora: Vamos ler as biografias?

Crianças: Sim.

As biografias são proferidas pela professora.

Criança 6: Professora, esta foto do Dago Arena é uma foto que foi tirada na França.

Professora: Como você sabe?

Criança 6: Porque, quando eu li a história do gigante lá no site do NAHUM, eu vi essa mesma paisagem.

Professora: Ótima observação! Eu não tinha reparado nisso. E o que vocês sabem sobre a ilustradora?

Criança 1: Eu nunca ouvi falar.

Criança 2: Ela mora no Rio de Janeiro.

Criança 3: Será que ela conhece o Rui de Oliveira que também mora lá?

Professora: O Rui é muito conhecido. Mas não sei dizer. Qual será o gênero textual usado pelo autor?

Criança 7: É uma narrativa poética.

Professora: Como chegou a essa conclusão?

Criança 7: Porque conta uma história e tem rimas.

Professora: Qual é o tema da história?

Criança 1: Borboleta e mariposa.

Professora: E o que vocês sabem sobre o tema vai ajudar a compreender a história?

Crianças: Sim.

No decorrer do diálogo, a professora foi organizando as hipóteses levantadas pelas crianças e registrando no quadro (Quadro 2) com o acompanhamento 1e consenso de todos, possibilitado pelo uso do notebook e de projetor multimídia.

Quadro 2 – Adaptação do quadro âncora original para INFERÊNCIA

Eu uso para prever:	Sim	Não	Observações
O título	X		Presumimos que vai tratar de uma borboleta e uma mariposa.
A ilustração da primeira capa	X		Deduzimos que a história se passará em um tronco de árvore no quintal.
Os nomes dos capítulos		X	Não há capítulos.
A sinopse da quarta capa	X		Percebemos se tratar de encontros entre a borboleta e a mariposa em dia de sol e noite de lua cheia.
O que eu já sei sobre o autor e o ilustrador	X		Lendo as biografias descobrimos um pouco sobre a vida do autor e da ilustradora.
O que eu já sei sobre o gênero textual	X		É uma narrativa poética.
O que eu já sei sobre o tema	X		O que sabemos ajuda a compreender a história.

(registros da pesquisa em 19/10/2022)

Fazemos inferências o tempo todo em nosso cotidiano ao ler um gesto, uma expressão facial, um tom de voz, um enunciado visual ou escrito. Assim, ao inferir, fazemos previsões e lemos nas entrelinhas. É uma estratégia imprescindível para a produção de sentidos para a compreensão, uma vez que “Leitores inferem quando utilizam o que já sabem, seus conhecimentos prévios e estabelecem relações com as dicas do texto para chegar a uma conclusão, tentar adivinhar um tema, deduzir um resultado, chegar a uma grande ideia, etc.” (Giroto; Souza, 2010, p. 76).

Desse modo, a professora procurou gerar condições para as crianças realizarem as suas inferências a partir de perguntas com base nas pistas da obra – elementos paratextuais – o que ativou a memória delas sobre o que já conheciam acerca do tema para elaborar novos significados.

Necessário se faz, pois, ao professor, proporcionar às crianças a chance de inferir os significados de palavras, de trechos do enunciado e de conceitos desconhecidos, ensinando-os a combinar os conhecimentos presentes em sua *massa aperceptiva* com o contexto do texto para a formulação desses significados, pois a inferência é um meio relevante de se chegar ao entendimento da essência do texto lido (Kohle; Miller, 2020, p. 125).

Se ler é perguntar e encontrar as respostas no próprio texto/enunciado (FOUCAMBERT, 2008), os questionamentos abriram possibilidades de respostas que deveriam ser procurados nos enunciados escritos. Dessa maneira, as crianças se sentiram motivadas e desafiadas a buscar as respostas para as suas perguntas.

Após essa primeira etapa em que houve a mobilização do conhecimento das crianças, a professora pediu que se organizassem em duplas como quisessem. Feito isso, cada dupla recebeu um exemplar da obra para exploração. Não houve a proferição (pronúncia em voz alta) pela professora, como geralmente ocorre nas demais salas de aulas, nas quais há apenas um exemplar físico de domínio do/da docente que oraliza a narrativa para a turma, o que acarreta audição pelas crianças e não leitura, pois esta requer que o leitor se debruce sobre a obra e explore-a como considera melhor para atingir o seu objetivo de leitura de acordo com as suas necessidades do momento.

Isso não significa que a professora não deva proferir para a turma, pelo contrário, no entanto, a proferição é uma atividade que atinge outros objetivos. Se deseja que os/as aprendizes aprendam a ler buscando a compreensão é necessário que leiam, estejam diante dos enunciados escritos e mobilizem seus pensamentos na elaboração de significados próprios. Quando a docente lê, no caso, oraliza, ela pode ensinar os atos, pensamentos que preenchem a sua mente enquanto lê, mas não dá a oportunidade para a criança ler nessa situação. Por isso, é imprescindível que a professora também coloque cada criança em contato direto com a obra para que possa explorá-la ao avançar páginas ou recuar, quando quiser, para confirmar, comparar e/ou refutar uma ideia.

Com o propósito de promover o momento de leitura, a professora propôs que as crianças lessem utilizando as estratégias que lhes conviessem para a compreensão profícua da narrativa. Assim, a professora disponibilizou etiquetas autocolantes (*post it*) coloridas e relembrou o uso das cores já conhecidas por elas:

Quadro 3 - Estratégias de leitura utilizadas

Cores das etiquetas autocolantes	Estratégias de leitura correspondentes	
 (verde)	Conexão texto-leitor	
 (amarela)	Conexão texto-texto	
 (azul)	Conexão texto-mundo	
 (rosa) ou (laranja)	Inferência	

Fonte: registros da pesquisa em 19/10/2022

À medida que as crianças exploravam o livro, iam colando as etiquetas nas páginas conforme as estratégias correspondentes e, na sequência, para não esquecerem o que haviam pensado, registravam as observações nas folhas do pensar disponíveis sobre a mesa da professora. As crianças, em duplas ou individualmente, estavam lendo. Algumas duplas decidiram cada um “ler em voz alta” uma parte para o outro; outras duplas não pronunciavam, apenas liam com os olhos e aguardavam o colega para virar a página e prosseguir. Ao passar pelas carteiras observando os comportamentos de leitor das crianças, algumas sentiram necessidade de compartilhar o que estavam pensando e descobrindo. Entretanto, o objetivo da atividade, nessa ocasião, era a leitura e não o diálogo sobre ela, este sendo apenas com seus pares, por isso, a professora respeitou o momento e apenas ouviu o que

queriam dizer, sem muito problematizar. A seguir, destacamos e analisamos alguns desses momentos:

Primeira dupla

Criança 1: Parece que ele amassou o papel e desenhou por cima.

Criança 2: Ele pode ter amassado o papel, se inspirado e desenhado no papel amassado.

Professora: Ele? Olha aí. Quem fez isso?

Criança 2 (pensativa, retornou à obra): A Fernanda.

Professora: Quem?

Criança 2: A Fernanda (referindo-se à ilustradora).

....

Em outro momento:

Criança 1: Tem algumas coisas aqui no texto que parecem ser poema.

Professora: Por quê? Dá um exemplo.

Criança 1: Porque não vai até o final da linha e rima.

Professora: Ah tá.

(Registros da pesquisa em 19/10/2022)

Em determinado momento da exploração da obra pelas crianças procurando compreendê-la, essa dupla chamou a docente para compartilhar essa descoberta em relação à ilustração. Por ser um livro colorido com uma técnica de pintura não muito conhecida pelo grupo, como já descrita anteriormente, chamou a atenção das crianças que ficaram curiosas para saber mais sobre os detalhes da composição. Várias duplas observaram o papel amassado para compor as imagens, o que dá qualidade estética à obra. Por ser um livro ilustrado, as ilustrações têm papel preponderante na construção dos sentidos pelo leitor.

Acerca de quem produziu as ilustrações, essa dupla, assim como outras, atribuíram a construção ao autor sem considerar que havia uma ilustradora, a qual foi observada após ser questionada pela professora. Isso mostra que ainda falta um trabalho mais acentuado na escola com vistas à valorização do/a ilustrador/a nos livros ilustrados.

Em relação ao gênero do enunciado apresentado no livro, a criança reconheceu a sonoridade pela presença de rimas e até expressou essa ideia verbalmente, mas só caracterizou o gênero poema por esse aspecto e devido

à escrita não chegar até o final da linha, o que indica que também falta um trabalho mais aprofundado acerca desse gênero, no entanto, não era a ocasião discutir isso com as crianças, uma vez que a proposta da atividade tinha como foco a compreensão da obra, porém muito válida a observação da criança porque, na relação com o enunciado literário, ela vai se apropriando da cultura e da especificidade do gênero, vai compreendendo os seus elementos.

Segunda dupla:

Criança 1: A gente percebeu que tudo o que está escrito aqui está acontecendo. Fala da árvore da jabuticaba. Aí tem a jabuticabeira (apontando para a ilustração da página dupla 8-9).

Criança 2: Algumas coisas que têm aqui (refere-se ao escrito) têm na ilustração.

Criança: Fala que troca de casca. E aqui (aponta para a ilustração) está sem casca.

Criança 2: Eu percebi que aqui (aponta para a página dupla 38-39) é a mesma cena aqui da frente (aponta para a primeira capa).

Professora: Hum... hum...

(registros da pesquisa em 19/10/2022)

Neste diálogo, as crianças relacionam os enunciados visuais aos enunciados escritos. Conforme as ideias de Oliveira (2008, p. 33) “Uma das finalidades da ilustração nos livros não é apenas apresentar uma versão do texto, mas sim favorecer a criação de outra literatura, uma espécie de livro e imagem pessoais dentro do livro que estamos lendo”. Para este ilustrador, deve existir uma “harmonia entre a imaginação verbal e a imaginação visual” (OLIVEIRA, 2008, p. 33), ou seja, a ilustração deve privilegiar o que não está dito explicitamente, isto se opõe à ideia de que a imagem deve reproduzir o que está escrito. Assim, na passagem discutida pela dupla, evidencia-se essa contradição: a imagem reproduz e não alimenta a imaginação do leitor, pois ela poderia trazer outros elementos para agregar à palavra escrita.

Terceira dupla:

Criança 1: Aqui nesta parte fala que a mariposa só vai à noite e a borboleta só vai de dia. Eu não sabia disso. Eu achava que as duas eram de dia ou as duas eram de noite. Então o que a gente vê aqui fora é borboleta. Eu não sabia. Achei que era mariposa.

(registros da pesquisa em 19/10/2022)

Nesta fala da criança, fica evidente que a literatura pode promover o conhecimento. Algo que a criança não sabia combinado ao seu conhecimento de mundo gerou um novo conhecimento: a distinção entre esses insetos. Borboletas são diferentes de mariposas.

Quarta dupla:

Criança 1: Eu fiz uma conexão texto-leitor porque foi muita coincidência que hoje, de manhã, eu vi uma borboleta no quarto da minha mãe.

(registros da pesquisa em 19/10/2022)

Essa criança, além de realizar a conexão mencionada, tem consciência dessa estratégia, verbalizando o que pensou no momento da leitura. Além dessa conexão, ela realizou outras relacionadas na figura a seguir:

Figura 1 - Registros feitos pela criança

♥ Trabalhando com a estratégia de leitura – CONEXÃO TEXTO-LEITOR

CONEXÃO TEXTO-LEITOR	
Título do livro: <u>Mari, a mariposa e Marieta, a barboleta</u>	
Autor (a): <u>Daga Gerson</u>	
Ilustrador (a): <u>Fernanda Fonseca</u>	
Palavras ou expressões	Lembrei-me de...
1. <u>Barboleta</u> ^{leitura}	<u>Hoje do manhã eu vi uma barboleta</u> <u>no quintal da minha mãe.</u>
2. <u>Flora</u> <u>Página: 23, 4 linha</u>	<u>Minha mãe gosta de flores</u>
3. <u>Dezembro</u> <u>Página 38, 2 linha</u>	<u>É a mãe do meu aniversário</u>

(registros da pesquisa em 19/10/2022)

Quinta dupla:

Criança 1: O autor do livro amassou o papel e colocou textura nele como pedra (com o livro aberto nas páginas 30-31).

Professora: Tá, mas foi o autor ou foi a ilustradora que fez isso?

Criança 1: A ilustradora.

Professora: Ah, tá. Quem é ela mesmo?

Criança 1: Quem?

Professora: Quem é a ilustradora?

Criança 1: A Fernanda.

Criança 2: Carneiro (voltando-se à primeira capa para confirmar).

Professora: É a ilustradora. E o autor?

Crianças: O Dagoberto.

Professora: Mais alguma coisa que observaram?

Criança 2: Professora, essa jabuticabeira da página 9 me fez lembrar de que tinha um pé onde minha mãe trabalhava.

Professora: Você anotou isso na folha do pensar?

Criança 2: Sim.

Fonte: registros da pesquisa em 19/10/2022

Figura 2 - Registros feitos pela criança

▼ Trabalhando com a estratégia de leitura – CONEXÃO TEXTO-LEITOR

CONEXÃO TEXTO-LEITOR	
Título do livro:	Mari, a mariposa, e Marieta, a borboleta
Autor (a):	Luzia Lima
Ilustrador (a):	Fernanda Carneiro
Palavras ou expressões	Lembrei-me de...
1. JABUTICABEIRA	Que minha mãe trabalhava tinha um pé

(registros da pesquisa em 19/10/2022)

Mais uma vez, uma dupla levantou a questão, com suas falas, sobre a necessidade de realizar um trabalho na escola mais efetivo visando a valorização dos/das ilustradores/as. Geralmente, o/a docente não dá os créditos a quem criou as ilustrações e somente apresenta, e superficialmente, o/a autor/a como criador da obra, por isso, há a necessidade do olhar direcionado aos paratextos nos quais há a informação de todos os envolvidos no processo de criação do livro: autor/a, ilustrador/a, editor/a, diagramador/a, designer gráfico etc. O livro é o resultado do trabalho de muitos profissionais, cada qual com seu papel específico para assegurar ao final do processo o produto cultural almejado. Já a segunda observação demonstra que, durante a leitura, estamos o tempo todo fazendo conexões com a nossa vida e buscando referências para compreender melhor o que lemos. Geralmente, é uma ação automática, no entanto, quando o leitor toma essa consciência, o ato de ler passa a ser algo mais complexo e transformador da própria consciência. “O comprometimento de produzir significados na leitura amplia-se quando passam a entender que suas ideias e as suas próprias compreensões importam e facilitam a compreensão dos textos lidos” (Giroto; Souza, 2010, p. 57).

Sexta dupla:

Criança 1: Ela tem uma botinha. Professora: Ela quem?

Criança 1: A borboleta (apontando para a página 21).

Professora: Ah, legal! Mais alguma coisa que observou?

Criança 1: Professora, quando eu vim morar em Marília eu fiquei com muito medo porque eu não conhecia.

(registros da pesquisa em 19/10/2022)

Figura 3 - Registros feitos pela criança

▼ FOLHA DO PENSAR - Estratégia de leitura – CONEXÃO TEXTO-LEITOR	
CONEXÃO TEXTO-LEITOR (T-L)	
Título do livro: <u>Meu, minha, Marcelita a boladita</u>	
Autor (a): <u>Alcyon Celso</u>	
Ilustrador (a): <u>Isabella Carneiro</u>	
Palavras, expressões ou imagens	Lembrei-me de...
1. <u>Vim para um lugar</u> <u>que não conhecia</u>	<u>Eu quando fui morar em Marília eu fiquei</u> <u>com medo, porque eu não conhecia.</u>

(registros da pesquisa em 19/10/2022)

Mais um olhar voltado para a ilustração, o que comprova que as crianças observam os detalhes. Neste caso, mais uma vez a imagem reproduz o que está dito no escrito. Com um trabalho mais efetivo com os livros ilustrados, é possível que as crianças aprendam a articular os enunciados visuais aos escritos e façam as distinções entre quando a ilustração agrega informações e quando não. O segundo comentário diz respeito às conexões realizadas pela criança-leitora para entender cada melhor os enunciados da obra. As crianças se identificam com personagens, com situações, com sentimentos que as ajudam a compreender, pois

[...] quando uma criança lê uma parte de um texto e se lembra de algo que aconteceu com ela, de experiências vividas, ela para, pensa em voz alta e codifica o texto com a seguinte frase: “me faz lembrar...” Nesse momento, uma vez motivada, ela escreve algumas palavras no bloco de notas que explica o exercício mental, pensamento ou sentimento vivenciado (Giroto; Souza, 2020, p. 68).

Por isso, a insistência da professora ao perguntar se haviam anotado o que estavam pensando e compartilhando.

Sétima dupla:

Criança 1: Esta imagem aqui é da hora. Lembra mais um oceano (apontando para a página 41).

(registros da pesquisa em 19/10/2022)

Outro olhar para a imagem. Com essa observação, é possível evidenciar o que Oliveira (2008, p. 32) elucida sobre a ilustração:

Com relação ao texto, é sempre um prisma, jamais um espelho. São muitos os olhares que podemos ter diante de uma ilustração. Nenhuma ilustração possui uma leitura absoluta do texto, muito menos o leitor da imagem. A leitura será sempre parcial, segmentada e particularizada. Vemos aquilo que esperamos ver.

A imagem apontada pela criança é composta por um tronco de jabuticabeira cinza onde a mariposa Mari está pousada. Próxima a ela, a borboleta Marieta sobrevoa. O fundo é todo de papel amassado em tom de azul. Na narrativa, não há menção à água, muito menos ao oceano. Mas a criança fez uma referência ao oceano que é algo do qual se lembrou devido à tonalidade azul preenchendo toda a página. Fez uma relação com as suas expectativas de leitora.

Oitava dupla:

Criança 1: O livro está contando de outro livro, da Cinderela.

Professora: Por quê?

Criança 1: Os pezinhos da borboleta, que saiu com a Mari, eram “mais delicados que os de Cinderela” (apontou na página 20 o trecho no livro proferindo-o).

Professora: O que você acabou de fazer? Como chama?

Criança: Conexão texto-texto.

Professora: Vamos registrar então?

(registros da pesquisa em 19/10/2022)

Figura 4 - Registros feitos pela criança

FOLHA DO PENSAR – Estratégia de leitura CONEXÃO TEXTO-TEXTO

Conexão texto-texto (T-T)

Após	a	leitura	do	livro
Mani a mariposa e marista a borboleta				escrito por
Maya Linna				por
				e ilustrado por
na pg. 20 a mariposa fala que os pés				
da borboleta são mais delicados do que os				
cinderela				

(registros da pesquisa em 19/10/2022)

A criança fez uma conexão texto-texto quando, ao ler o trecho aludido, estabeleceu relações com o conto da Cinderela. Ao ser questionada pela professora, teve a oportunidade de sistematizar por escrito essa ideia. A intenção foi criar condições para que tomasse consciência dessa estratégia no momento da leitura para cada vez mais conseguir pensar cuidadosamente sobre o ato de ler.

Houve inúmeras situações geradas nesse dia, porém, essas foram elencadas para serem analisadas neste trabalho no qual nos propusemos realizar reflexões sobre o uso das estratégias de leitura em sala de aula e sua contribuição para a formação do leitor literário. No dia seguinte, houve o diálogo envolvendo todas as crianças, o que provocou novas ações, tais como: a produção de trabalhos artísticos/ilustrativos, elaboração de e-mails para o autor da obra convidando-o para um diálogo na escola e a proposta de Piquenique Literário. No entanto, essas atividades constituem temáticas a serem discutidas em outro enunciado reflexivo.

Considerações finais

Ao analisar algumas ações envolvendo práticas de leitura realizadas pela professora e os/as alunos/as do quinto ano do Ensino Fundamental na utilização de estratégias de leitura como mobilização dos conhecimentos prévios, conexões e inferência para a compreensão de uma obra literária, pudemos concluir que o desenvolvimento dessas estratégias é um excelente recurso para a formação do leitor literário.

É imprescindível que o/a docente conheça essas estratégias para planejar as suas ações tendo em vista criar condições e oferecer suporte para que o/a aprendiz seja ativo/a no processo de aprender os atos de ler. Essas ações devem se complexificar à medida que cada uma avance no uso das estratégias até que se torne independente definindo suas próprias ações em direção aos seus propósitos.

Ressalto a importância de considerar o projeto pessoal de leitura da criança e, quando não for possível, que haja a construção de um projeto coletivo a partir do qual o alunado saiba previamente qual o propósito da leitura para que suas ações sejam pensadas para atingir o objetivo proposto. Dessa forma, as necessidades de leitura serão criadas e nortearão o processo.

É fundamental oportunizar o acesso da criança ao livro físico de Literatura Infantil, promover muitas situações para ler independentemente a fim de que interaja com os enunciados literários e possa fazer suas próprias relações com as suas expectativas, com o seu conhecimento, com as suas experiências, na construção de novos sentidos e estimular o diálogo entre crianças e docente viabilizando a troca de informações. A verbalização de uma ideia pode ajudar a criar outras ideias, ampliar visões e conceitos, assim como aprender a discutir e argumentar sobre diferentes questões presentes nas narrativas.

Isso tudo favorece a ampliação das vivências leitoras da criança-aprendiz-leitora que, por sua vez, alimenta suas *massas aperceptivas* e preparam-nas para as próximas leituras como em um ciclo: quanto mais leituras, mais produção de significados, mais condições de ampliar o seu status como leitoras, mais condições de apropriar-se da cultura humana e, assim, compreender o mundo e posicionar-se ativamente nele.

Referências

ARENA, Dagoberto Buim. **Mari, a mariposa, e Marieta, a borboleta**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

ARENA, Dagoberto Buim. A Literatura Infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: SOUZA, Renata Junqueira de. (Org.) [*et al*]. **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas, SP: Mercado das letras, 2010. p. 13-44.

BAJARD, Elie. **Caminhos da escrita**: espaços de aprendizagem. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Paulo Bezerra (org. e trad.). São Paulo, Editora 34, 2017.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. nº 19, jan/fev/mar/abr.

CABRAL, Gisele de Assis Carvalho; GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. Novas práticas para o ensino do ato de ler: reflexões em busca de possibilidades e observação de situações de leitura. *In*: GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões, FRANCO, Sandra Aparecida Pires Franco; OLIVEIRA, Andreia dos Santos (Org.).

Literatura Infantil: entre conceitos e práticas. 01 ed. Campinas: Pontes Editores, 2020, v. 01, p. 93-114.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Revista Remate de Males**. Educação Especial Antonio Candido. Departamento de Teoria Literária IEL, Campinas, UNICAMP, pp. 81-90.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2021.

FEBA, Berta Lúcia Tagliari; VALENTE, Thiago Alves. O acervo PNBE: por dentro e por fora dos livros. *In*: GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). **Literatura e educação infantil**: livros, imagens e práticas de leitura. Campinas, SP: Mercado das letras, 2016. - (série Literatura, leitura e educação infantil).

FOUCAMBERT, Jean. **Modos de ser leitor**: Aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. *In*: SOUZA, Renata Junqueira de. (Org.) [*et al.*]. **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas, SP: Mercado das letras, 2010, pp. 45-114.

JAKUBINSKI, Lev Petrovic. **Sobre a fala dialogal**. Trad. Dóris de Arruda C. da Cunha e Suzana Leite Cortez. São Paulo: Parábola, 2015.

KOHLE, Érika Christina; MILLER, Stela. *Uma Chapeuzinho Vermelho*: proposta de leitura para alunos do Ensino Fundamental - Anos Iniciais - por meio de estratégias de inferência e de conexão. In: GIROTTTO, Cyntia Graziela Guizelim Simões, FRANCO, Sandra Aparecida Pires Franco; OLIVEIRA, Andreia dos Santos (Org.). **Literatura Infantil**: entre conceitos e práticas. 01 ed. Campinas: Pontes Editores, 2020, v. 01, p. 115- 138.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

OLIVEIRA, Rui de. **Pelos jardins Boboli**: Reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SILVA, Ana Laura Ribeiro da. **Leitura na Educação Infantil**: Implicações da Teoria Histórico-Cultural. 2016. Tese (doutorado). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

SILVA, Greice Ferreira da; ARENA, Dagoberto Buim. História em Quadrinhos na Educação Infantil: a apropriação da leitura pelas crianças. **Revista FAEEBA**, v.18, 2009, p.85-95.

SOUZA, Renata Junqueira de; ARTEMAN, Andreina de Melo Louveira, SOUZA; Jamile Rossetti de. Procedimentos metodológicos e intencionalidade pedagógica: práticas literárias para a formação do leitor. In: SOUZA, Renata Junqueira de; GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões (Org.). **A criança e a literatura infantil**: práticas para incentivar a leitura. Presidente Prudente, SP: CdeA Campos Editora, 2022.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, Lev S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo. Ática. 2009.