



PPGEDUC

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão

É HORA DA HISTÓRIA: oficinas de leitura no desenvolvimento das competências leitoras de crianças do primeiro ano do ensino fundamental

SUZANE CARDOSO DA SILVA OLIVEIRA



UFG

UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS

SUZANE CARDOSO DA SILVA OLIVEIRA

**É hora da história: oficinas de leitura no desenvolvimento das competências
leitoras de crianças do primeiro ano do
Ensino fundamental**

CATALÃO

2018

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: Dissertação Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

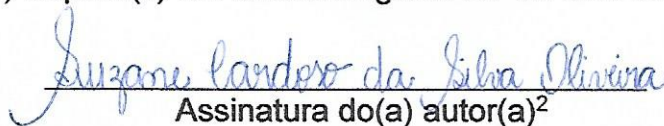
Nome completo do autor: Suzane Cardoso da Silva Oliveira

Título do trabalho: **É HORA DA HISTÓRIA:** oficinas de leitura no desenvolvimento das competências leitoras de crianças do primeiro ano do ensino fundamental

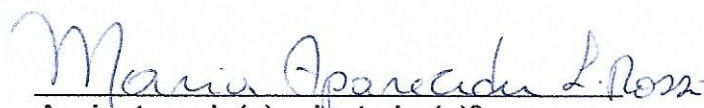
3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:


Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 6 / 03 / 2018

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² A assinatura deve ser escaneada.

Universidade Federal de Goiás
Regional Catalão
Programa de Pós-Graduação em Educação

SUZANE CARDOSO DA SILVA OLIVEIRA

**É hora da história: oficinas de leitura no desenvolvimento das competências
leitoras de crianças do primeiro ano do
Ensino fundamental**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Aparecida Lopes Rossi.

Linha de Pesquisa: LEITURA, EDUCAÇÃO E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E CIÊNCIAS DA NATUREZA.

CATALÃO

2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

OLIVEIRA, Suzane Cardoso da Silva

É HORA DA HISTÓRIA: [manuscrito] : oficinas de leitura no desenvolvimento das competências leitoras de crianças do primeiro ano do ensino fundamental / Suzane Cardoso da Silva OLIVEIRA. - 2018.

CL, 150 f.: il.

Orientador: Prof. Maria Aparecida Lopes Rossi.

Trabalho de Conclusão de Curso Stricto Sensu (Stricto Sensu) - Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de Educação, Catalão, Programa de Pós-Graduação em Educação, Catalão, 2018.

Bibliografia. Apêndice.

Inclui fotografias, lista de figuras.

1. Leitura Literária. 2. Formação de Leitor. 3. Mediação Pedagógica. 4. Estratégias de Leitura. I. Rossi, Maria Aparecida Lopes, orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO

UAEE – UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Av. Lamartine P. Avelar, 1.120. Setor Universitário, Bloco I, Sala 1A – Catalão (GO) CEP – 75.704 020 - Fone: (64) 3441-5366.
Ramal 204 – Coordenação. E-mail: ppgeduc.ufg@gmail.com
Ramal 206 – Secretaria. E-mail: secretariappgeduc@gmail.com

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE SUZANE CARDOSO DA SILVA OLIVEIRA

ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DESIGNADA PELA COORDENADORIA DO PPGEDUC
PARA JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DE
SUZANE CARDOSO DA SILVA OLIVEIRA

Em 19/02/2018, às 14:00, no BLOCO H, SALA 04, da UFG/Regional Catalão, teve lugar a Sessão Pública de Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação da UFG/Regional Catalão, de Suzane Cardoso da Silva Oliveira, intitulada: **“É HORA DA HISTÓRIA: OFICINAS DE LEITURA NO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS LEITORAS DE CRIANÇAS DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL”**. A Banca Examinadora foi composta, pelos seguintes professores: Maria Aparecida Lopes Rossi (PPGEDUC/UFG – Orientação e Presidente da Banca), Renata Junqueira de Souza (UNESP – Membro Externo) e Selma Martines Peres (PPGEDUC/UFG – Membro Interno). Os examinadores, na ordem citada, arguíram sobre a dissertação apresentada, tendo a/o discente explicado e/ou rebatido as críticas formuladas pelos arguidores. Após a conclusão da defesa, foi suspensa a Sessão Pública e, em Sessão Secreta, os arguidores atribuíram seus conceitos. Reaberta a Sessão Pública, foi anunciado o resultado: **DEFESA APROVADA**, fazendo jus, portanto, ao título de Mestre em Educação, de acordo com o artigo 57 do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação/Regional Catalão. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos Membros da Comissão Examinadora. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG/Regional Catalão.

Maria Aparecida Lopes Rossi –

Maria Aparecida L. Rossi

Renata Junqueira de Souza –

Renata Junqueira de Souza

Selma Martines Peres –

Selma Martines Peres

Secretário

Vinicius Veronze dos Reis Costa
Técnico Administrativo em Educação
Universidade Federal de Goiás
SIAPE 1749488 - Matr. 98484

À minha filha Acsa
Ao meu esposo Thiago Alberto
Aos meus pais Reginaldo e Marcilene.

AGRADECIMENTOS

Estou tão vislumbrada com essa etapa da minha história que me faltam palavras para expressar tamanha alegria. Neste momento só quero agradecer a todos que contribuíram para a finalização desta pesquisa que tanto significou na minha vida pessoal e profissional.

Agradeço primeiramente a Deus por me proporcionar a realização deste sonho, por ter me fortalecido nos momentos difíceis, por me carregar nos braços e me agradecer nestes 24 meses.

À minha filha Acsa, minha leitora desde o ventre. Filha, lhe peço perdão pelos momentos que te deixei, ainda tão pequena, para me dedicar, mas também fico imensamente agradecida pois, após minha ausência você sempre me recebia de braços abertos e com um enorme sorriso.

Ao meu esposo Thiago Alberto, pela compreensão e apoio durante toda essa jornada, permanecendo ao meu lado em todos os momentos. Obrigada pela paciência amor!

Aos meus pais, a base que me sustenta em orações e incentivos a cada caminhar. Papai o senhor é meu exemplo de honestidade e sabedoria. Mamãe, meus primeiros ensinamentos na arte da leitura e contação de histórias veio da senhora. Com vocês me sinto completamente acolhida!

À minha orientadora, Professora Dr^a Maria Aparecida Lopes Rossi, que abraçou essa pesquisa, me aceitou e defendeu a proposta de estudo, mesmo com todas as minhas limitações. Obrigada por abrir mão de seu tempo para estar comigo nas nossas inúmeras orientações. Você é meu exemplo de dedicação e profissionalismo.

À Professora Dr^a Selma Martines Peres e Professora Dr^a Renata Junqueira de Souza pelos olhares atentos, por todas as contribuições nesta pesquisa. Meus sinceros agradecimentos por cada detalhe sugerido.

À querida amiga, Maysa Viana, que o mestrado me deu. Você foi benção de Deus na minha vida durante todo esse percurso. Me ofereceu o ombro amigo e me amparou em diversos momentos. Foi meu ponto de equilíbrio, eu sempre desesperada e você calma, serena, afirmando que tudo iria dar certo. Sucesso amiga!

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade

Federal de Goiás – Regional Catalão, por todas as contribuições no meu processo formativo.

À Secretaria Estadual de Educação por autorizar o desenvolvimento da pesquisa em uma de suas escolas.

Aos meus pequenos e adoráveis alunos, personagens desta história, que aceitaram participar dessa pesquisa. Obrigada pelo entusiasmo e olhinhos brilhantes que vocês me recebiam a cada oficina.

À professora regente da turma pesquisada, que participou diretamente da pesquisa e abdicou do seu descanso para compartilharmos ideias em relação às oficinas. Obrigada por estar presente durante todo o processo interventivo.

À Capes pelo incentivo concedido para a realização desta pesquisa.

“A leitura, portanto, não se congela nas veias, nem nos nervos ou neurônios, mas se transforma e modifica a mente histórico-cultural do homem” (ARENA, 2010, p. 36).

RESUMO

A presente pesquisa está pautada na concepção de ensino de leitura em que o texto literário assume papel fundamental na formação do aluno-leitor. O problema central é como as crianças do primeiro ano constroem sua compreensão leitora, a partir da participação em oficinas de leitura de textos literários, planejadas com o intuito de ampliar as capacidades leitoras nessa etapa de escolarização? O estudo tem por objetivo compreender como crianças, nesta etapa de escolarização, se formam como leitores ativos à medida que participam de oficinas de leitura planejadas, visando levá-las a desenvolverem estratégias leitoras que as auxiliem a construir sentidos para os textos, fazendo inferências, visualizações e conexões a partir de seus conhecimentos prévios. Para tanto, buscamos ampliar as competências leitoras dos alunos, perceber a interação deles com os textos e com o professor pesquisador, através de práticas de leitura ancoradas em textos literários. Mediante uma abordagem qualitativa, na perspectiva do método da pesquisa-ação, os instrumentos metodológicos utilizados para construção dos dados empíricos foram a observação participante das aulas de língua portuguesa da turma, entrevistas não diretivas com a professora regente e análise de documentos, em específico as orientações pedagógicas das Escolas Estaduais de Tempo Integral, com o objetivo de compreendermos as situações a qual interveríamos. Nesta pesquisa, as dezenove oficinas realizadas se configuraram como instrumento interventivo, com utilização de registros no diário de bordo, gravações de áudios das dinâmicas coletivas ministradas, diálogo com os alunos e professora da turma da instituição de ensino. Dialogamos com autores que problematizam a relação entre formação de leitores, literatura infantil, alfabetização e letramento, mediação do professor no processo e papel das estratégias de leitura neste contexto, como Zilberman (1994; 2009), Carvalho (2007), Kleiman (2001; 2002), Saraiva (2001), Soares (2014), Bortoni-Ricardo (2012), Solé (1998), Girotto e Souza (2010), Cosson (2007; 2014), entre outros. As análises indicam que crianças, mesmo não possuindo o domínio do código escrito, a partir da mediação, são capazes de compreender textos. Assim, a ampliação das capacidades leitoras de crianças na série inicial de alfabetização ocorrerá a partir do momento, que na mediação pedagógica, suas vivências e experiências no campo da leitura são ampliadas, priorizando o desenvolver de seu repertório literário, com contato direto com livros.

Palavras – chave: Leitura Literária; Formação de Leitor; Mediação Pedagógica; Estratégias de Leitura.

ABSTRACT

In the research is based on the conception of reading teaching in which the literary text assumes a fundamental role in the student-reader formation. The central problem is how the children of the first year construct their reading comprehension, starting from the participation in workshops of reading of literary texts, planned with the intention of expanding the reading abilities in this stage of schooling? The aim of this study is to understand how children, in this stage of schooling, are trained as active readers as they participate in planned reading workshops, aiming at developing reading strategies that help them construct meanings for the texts, making inferences, views and Connections from their previous knowledge. To do so, we seek to broaden the students' reading skills, to understand their interaction with the texts and with the researcher teacher, through reading practices anchored in literary texts. Through a qualitative approach, from the perspective of the action-research method, the methodological tools used to construct the empirical data were the participant observation of the classes of Portuguese language of the class, non-directive interviews with the teacher regent and analysis of documents, specifically the Pedagogical guidelines of the State Schools of Integral Time, in order to understand the situations to which we would intervene. In this research, the nineteen workshops were set up as an interventional instrument, using records in the logbook, audio recordings of the collective dynamics taught, dialogue with the students and teacher of the class of the teaching institution. We discuss with authors that problematize the relationship between reader training, children's literature, literacy and literacy, mediation of the teacher in the process and the role of reading strategies in this context, such as Zilberman (1994; 2009), Carvalho (2007), Kleimam (2001; 2002), Saraiva (2001), Soares (2014), Bortoni-Ricardo (2012), Solé (1998), Girotto and Souza (2010), Cosson (2007, 2014), among others. The analyzes indicate that children, even without having the mastery of the written code, from the mediation, are able to understand texts. Thus, the expansion of the reading abilities of children in the initial series of literacy will occur from the moment that, in pedagogical mediation, their experiences and experiences in the field of reading are amplified, prioritizing the development of their literary repertoire, with direct contact with books.

Keywords: Literary Reading; Reader Training; Education And Training, Reading Estrategies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Caracterização de Teses e Dissertações do Banco de Dados da CAPES	17
Quadro 2- Caracterização dos Artigos do Banco de Dados Scielo	20
Quadro 3- Periódicos em Educação: Banco de Dados Scielo	23
Quadro 4- Organização do ditado realizado na disciplina de.....	80
Quadro 5- Citações de obras pelas crianças	92
Quadro 6- Tentativa de conexões texto-texto	92
Quadro 7- Respostas das crianças em relação a suas preferências literárias	93
Quadro 8- Relação dos livros trabalhados na 2ª Oficina.....	97

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Atividade de língua portuguesa (aula1).....	70
Figura 2- atividade de língua portuguesa (aula 3).....	74
Figura 3- Texto da atividade avaliativa de língua portuguesa (aula 6 e 7)	77
Figura 4- Obra lida na 1ª oficina	90
Figura 5- Opções das obras para leitura	95
Figura 6- Obra lida na 4ª oficina	101
Figura 7- Obra lida na 10ª oficina	105
Figura 8- Narrativa da 12ª Oficina	109
Figura 9- Obra lida na 13ª Oficina	111
Figura 10- Narrativa da 15ª Oficina	115
Figura 11- Registro de uma criança na15ª Oficina.....	116
Figura 12- Registros da 16ª Oficina	117

LISTA DE FOTOS

Foto 1- Sala de leitura da escola parceira.....	67
Foto 2- Sala de aula da turma do 1º ano do ensino fundamental	69

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
Estudos realizados e sua interface com a presente pesquisa.	17
CAPÍTULO I - PERCURSO DA HISTÓRIA.....	33
1.1 O cenário em ação	33
1.2 A abordagem qualitativa de pesquisa	36
1.3 A pesquisa-ação.....	37
1.4 Observação participante	40
1.5 Entrevista não dirigida – Os momentos de diálogos	41
1.6 As oficinas	42
1.7 Análise dos dados	43
CAPÍTULO II - ENREDO DA HISTÓRIA.....	45
2.1 A leitura como construção de sentidos	45
2.2 Texto literário, alfabetização e letramento	48
2.3 Estratégias de leitura e a formação do leitor	53
2.3.1 O professor como mediador de leitura	54
2.3.2 Estratégias de leitura.....	55
2.3.3 A formação do leitor.....	59
CAPÍTULO III - PERSONAGENS DA HISTÓRIA.....	62
3.1 A produção dos dados	62
3.2 A proposta de organização das escolas de tempo integral	63
3.2.1 A realidade organizacional da escola parceira	66
3.3 As observações	68
3.4 As intervenções	83
CAPÍTULO IV – É HORA DA HISTÓRIA.....	89
4.1 A sondagem: conexão texto-texto	89
4.2 A conexão texto-leitor	95
4.3 A conexão texto-mundo	100
4.4 As inferências e as visualizações.....	104

4.5 O registro como prática da escrita	113
4.6 Atitude dos alunos diante das oficinas	119
4.6.1 A interação com os textos literários - O texto como ato comunicativo.....	120
4.6.2 A interação com a pesquisadora enquanto mediadora do processo de compreensão	124
4.6.3 A percepção da professora regente frente à pesquisa.....	128
CONSIDERAÇÕES – INÍCIO DO DESFECHO	132
REFERÊNCIAS	138
REFERÊNCIAS DE LITERATURA INFANTIL	146
APÊNDICE	149

INTRODUÇÃO

Sabemos que na sociedade atual encontramos inúmeras dificuldades em trabalhar leitura nos anos iniciais com a utilização de livros literários. Há dificuldades geradas por motivos distintos, sendo elas enfrentadas pelo professor, pelo aluno ou pela instituição de ensino.

No que se refere ao educador, suas dificuldades podem estar delimitadas ao fato de que não se vê apto para trabalhar com a diversidade de gêneros textuais, ou que acredita não possuir uma formação adequada, ou ainda seu trabalho estar restrito à rotina da sala de aula, preocupado em cumprir as exigências curriculares e pedagógicas impostas durante o ano letivo. Quanto ao educando, as dificuldades podem estar relacionadas ao fato de não terem estímulo ou convivência com a leitura literária no ambiente familiar ou por não encontrarem respaldo para compreender, através de estratégias de leitura ou por outras metodologias, os textos que são propostos para a leitura na sala de aula. Não menos importantes, existem dificuldades encaradas pelas instituições de ensino que, muitas vezes, não possuem recursos para o oferecimento de trabalhos com a literatura de forma eficaz. Não possuem respaldo financeiro para promoverem cursos de capacitação de alfabetização e letramento, leitura, literatura infantil ao corpo docente dos anos iniciais de ensino. Além do que, falta nas escolas, em sua maioria, uma biblioteca estruturada com livros literários adequados às faixas etárias, ou há outras prioridades que não estão centradas na formação de leitores, no sentido de inseri-los nas práticas letradas de uso da leitura e da escrita.

Neste quadro o que se percebe ainda, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, é que o foco do ensino da leitura ainda está voltado para levar o aluno a perceber a relação grafemas e fonemas, na compreensão de que a formação de leitores “competentes” se limita à aquisição da técnica da escrita. Entretanto, o que é frequente na discussão de vários autores é que a formação de leitores, desde a alfabetização, pressupõe não só a técnica da escrita, mas também a compreensão de textos, o que implica em um trabalho com textos variados, destacando-se aí a literatura infantil. O trabalho com o ensino de leitura “[...] exige a compreensão da leitura como uma atividade social, dinâmica que exige do leitor, além de conhecimentos linguísticos, experiência de mundo para processar as informações contidas no texto” (MOURA;

MARTINS, 2012, p. 88 e 89).

Nessa perspectiva, as autoras defendem o ato de ler em seu significado como ação, muito mais do que decodificar as convenções do código escrito e que a leitura não pode estar limitada a seu caráter técnico, mesmo reconhecendo que “[...] essas etapas fazem parte do processo de desenvolvimento da leitura: domínio das operações motoras ou cognitivas inerentes ao ato de ler é necessário, na medida em que o aprendiz adquire outras habilidades constituintes da compreensão leitora” (MOURA; MARTINS, 2012, p. 89).

Nesta concepção de ensino de leitura, o texto literário assume papel fundamental na formação do aluno-leitor, pois como ressalta Zilberman (1994) a literatura, como a escola, tem uma função formadora. Entretanto no que se refere à literatura, essa função não pode se confundir com uma missão pedagógica, já que a mesma está voltada para a cultura, oferecendo ao leitor conhecimento de mundo e do ser e, além disso, propicia elementos para a emancipação pessoal.

Na etapa inicial de aquisição da escrita, Saraiva (2001) salienta que a leitura de textos literários na fase de alfabetização, desenvolve nas crianças áreas afetiva e intelectual, proporcionando a elas “[...] a oportunidade de se apoderarem da linguagem, uma vez que a expressão do imaginário as liberta de angústias próprias do crescimento e lhes proporciona meios para compreender o real e atuar criativa e criticamente sobre ele” (SARAIVA, 2001, p. 83).

Pautado na leitura literária enquanto prática formativa, destacamos também Riter (2009), que traz a literatura com suas formas de atuação no ser humano como promoção de prazer, reflexão e transformação. Destaca que o caráter de formar leitores foi delegado à escola pela sociedade, pois esta se caracteriza como um espaço de aprendizagem e entende-se que a leitura precisa ser ensinada ao aluno. Neste contexto, define o professor como “agente facilitador, o guia que indicará caminhos possíveis de entendimento a seus alunos, sendo o mediador entre a obra indicada e os leitores” (RITER, 2009, p. 57). A discussão do autor salienta então o papel da escola na formação do aluno leitor, destacando o texto literário como um instrumento essencial dessa formação.

Kleiman (2001) também atribui à figura do professor, nas aulas de leitura, o papel de mediador entre o aluno e o autor do livro trabalhado e destaca essa mediação nos estágios iniciais através de predições, comentários e perguntas, como forma de envolver os alunos por meio de estratégias de leitura com a intencionalidade de guiá-los

e inseri-los em uma cultura letrada.

Ainda nesta perspectiva, dialogamos com Carvalho (2007), que reafirma a necessidade de políticas de leitura nas instituições de ensino para a formação de leitores, com uma prática materializada, que ofereça aos alunos livros em quantidade e qualidade, instalação de espaços de leituras com salas equipadas e bibliotecas dinamizadas por bibliotecários.

Em síntese, Moura e Martins, ao discutirem a importância da formação de leitores em uma sociedade grafocêntrica como a nossa, afirmam que:

Há um consenso entre teóricos e professores, segundo o qual a leitura é essencial para o indivíduo construir seu próprio conhecimento e exercer seu papel social no contexto da cidadania, pois a capacidade leitora amplia o entendimento de mundo, propicia o acesso à informação, facilita a autonomia, estimula a fantasia e a imaginação e permite a reflexão crítica, o debate e a troca de ideias (MOURA; MARTINS, 2012, p. 87).

Diante destas discussões é que se propõe a presente pesquisa, que foi desenvolvida através de oficinas de leitura¹, na perspectiva do método da pesquisa-ação, com atividades voltadas para desenvolver as competências leitoras de alunos do primeiro ano do ensino fundamental, no sentido de ampliar suas capacidades para a leitura, a partir do uso de textos literários. “Competência de leitura é a aptidão reconhecida a alguém para realizar o ato de ler” (FARIA; PERICÃO, 2008, p. 182). Assim, destacamos a importância do desenvolvimento de estratégias de leitura com alunos na etapa inicial de aquisição da leitura e da escrita e do papel do livro literário neste processo. Nesse sentido a pesquisa buscará problematizar:

Como as crianças do primeiro ano constroem sua compreensão leitora, a partir da participação em oficinas de leitura de textos literários, planejadas com o intuito de ampliar as capacidades leitoras nessa etapa de escolarização?

Para isso, a pesquisa tem como objetivo compreender como crianças do primeiro ano do ensino fundamental se formam como leitores ativos à medida que participam de oficinas de leitura planejadas, visando levá-las a desenvolverem estratégias leitoras que as auxiliem a construir sentidos para os textos, fazendo inferências, visualizações e conexões a partir de seus conhecimentos prévios. Bem como, ampliar as competências leitoras dos alunos e perceber a interação deles com os textos e com o professor pesquisador, através de práticas de leitura ancoradas em textos literários. A seguir,

¹ Momentos interativos entre professor e aluno, com orientações pedagógicas que visam a aquisição da compreensão leitora (KLEIMAN, 2001).

apresentamos o levantamento bibliográfico realizado a fim de identificar os estudos realizados e publicados que apresentem interface com a presente investigação.

Estudos realizados e sua interface com a presente pesquisa.

Com o intuito de problematizar e conhecer os estudos que vêm sendo realizados sobre a temática pesquisada, foi realizada, no banco de teses e dissertações da Capes e no Scielo, uma busca dos trabalhos que se articulam com a presente investigação. No banco da Capes a busca foi realizada no mês de março de 2016, com as palavras-chave combinadas: Leitura e Literatura Infantil sem recorte temporal, tendo sido encontrados setenta e sete registros. A leitura dos resumos dos trabalhos revelou que apenas quatro tinham interface com a presente pesquisa. Os demais, ou não se tratavam de pesquisa, não tinham como sujeitos alunos do 1º ano ou não estavam vinculados apenas ao trabalho com textos literários.

Os quatro trabalhos encontrados estão listados a seguir:

Quadro 1- Caracterização de Teses e Dissertações do Banco de Dados da CAPES

NUMERAÇÃO	PALAVRAS-CHAVE	TÍTULO	AUTOR (A)	ANO DE PUBLICAÇÃO
TEXTO I	Leitura; Literatura Infantil.	“As histórias da gente que cabem dentro de um livro” - experiências de leitura nas aulas de literatura do primeiro ano do ensino fundamental	SILVA, Rosita Mattos Da.	2011
TEXTO II	Leitura; Literatura Infantil.	Infância e literatura infantil: o que pensam, dizem e fazem as crianças a partir da leitura de histórias? A produção de culturas infantis no 1º ano do ensino fundamental	SAMORI, Debora Perillo.	2011
TEXTO III	Leitura; Literatura Infantil.	Rodas de leitura na escola: construindo leitores críticos	JACOBNIK, Fabiana Andrea Dias.	2011

TEXTO IV	Leitura; Literatura Infantil.	Atribuição de estados mentais e consciência metatextual: efeitos de uma pesquisa-intervenção com a literatura infantil	RIBEIRO, Nathalie Nehmy.	2012
----------	-------------------------------	--	--------------------------	------

Fonte: Organizado pela autora, 2016.

O Texto I trata de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que utilizou como instrumentos de coleta de dados a observação participante das aulas de leitura de uma turma do primeiro ano do ensino fundamental. O intuito da investigação foi discutir as aulas sob o ponto de vista das crianças, tendo como destaque suas falas durante as histórias ministradas pela professora regente. Por estar centrada no aluno, destacando sua fala e suas competências leitoras intimamente relacionadas à compreensão é que a relacionamos com nosso estudo.

O Texto II é fruto da pesquisa realizada a partir de uma abordagem etnográfica que teve como objetivo discutir a produção de culturas infantis, a partir da interação das crianças com a literatura infantil, com os livros e com o grupo. A produção de dados se deu através de observações do cotidiano da sala de aula, de uma escola municipal da cidade de São Paulo. Também foram utilizados como instrumento de coleta de dados entrevistas coletivas com grupos de alunos, realizadas com o intuito de dar voz às crianças. As análises dos dados propiciaram a percepção de suas relações com os livros enquanto artefato cultural, levando à conclusão que as mesmas produzem cultura em suas relações com o outro, com a literatura e com o livro, a partir de suas capacidades de criar histórias e compará-las à realidade e ao meio em que estão inseridas. Inferimos que a pesquisa, do mesmo modo que a anterior, tem uma aproximação com a presente investigação, vez que está centrada na criança, considerando o que pensa, o que faz e o que diz. Por outro lado, tem outro recorte investigativo já que, neste caso a relação estabelecida é em todo o período do cotidiano escolar em um determinado recorte temporal, enquanto a nossa intervenção se aterá às ações de leitura desenvolvidas durante as oficinas de leitura.

O Texto III foi elaborado na perspectiva do método aqui adotado, pesquisa-ação, sua leitura foi garantida na íntegra por ter interface e ser o que mais se aproxima com a atual pesquisa. Trata-se de uma dissertação de mestrado realizada por Jacobik, em 2011, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. O título do trabalho é **Rodas de Leituras na Escola:**

Construindo Leitores Críticos. O estudo, realizado em uma escola pública do município de São Paulo, contou com a participação de um grupo de trinta e três crianças do primeiro ano do ensino fundamental. A proposta foi discutir o percurso de construção das competências leitoras de crianças, submetidas a leituras intencionalmente planejadas e a formas de mediações mais eficientes neste processo de aquisição destas competências, atreladas à compreensão leitora, com o objetivo de investigar se crianças pequenas, que não leem convencionalmente, podem ser consideradas leitores críticos.

No intuito de responder ao questionamento, foram realizadas rodas de leituras diárias com as crianças, durante um semestre letivo. As leituras eram feitas em voz alta pela professora pesquisadora e as discussões e os diálogos eram mediados, no intuito de auxiliar as crianças no desenvolvimento de competências relacionadas à compreensão leitora, estimulando-as a exporem suas opiniões, questionarem os textos e debaterem em grupo.

As considerações da pesquisa apontam que, crianças que ainda não leem convencionalmente podem ser consideradas leitores críticos, desde que sejam submetidas a situações de leituras coletivas e mediadas por leitores mais experientes.

Deste modo, a pesquisa de Jacobik (2011) tem uma interface com o nosso estudo, à medida que o público-alvo do trabalho são crianças do primeiro ano do ensino fundamental de uma escola pública e também, por se ancorar no método da pesquisa-ação, voltada para o desenvolvimento de competências leitoras de alunos em processo de alfabetização. Assim, acreditamos que nossa proposta dialoga com esta pesquisa ao buscar reafirmar a importância da mediação na construção de leitores competentes, realizada a partir de rodas/ oficinas de leitura.

O texto IV é uma pesquisa de intervenção, da área da psicologia, que objetivou implementar um programa dirigido à promover a linguagem referente aos estados mentais (emocionais) e à consciência metatextual, por meio da leitura mediada de livros de histórias. Objetivou-se também avaliar o possível efeito do programa sobre a produção de histórias orais e sobre aspectos sociocognitivos, como a compreensão das emoções e as habilidades sociais. Participaram da pesquisa, alunos do 1º ano do ensino fundamental de uma escola pública federal. Os resultados obtidos sugerem que o programa proposto contribuiu para a promoção da compreensão emocional, das habilidades sociais infantis e contribuiu no aprimoramento das crianças na produção de histórias orais, enfatizando a relevância da literatura infantil e da mediação de

educadores para a promoção de aspectos cognitivos e desenvolvimento infantil. Esta pesquisa aproxima-se das nossas discussões, pois além de propor intervenções, tem como foco crianças do primeiro ano do ensino fundamental e, como suporte das intervenções, livros literários, mas difere-se na intencionalidade e no aporte teórico que vem da área da psicologia.

Na busca realizada no site do Scielo em maio de 2016, com as mesmas palavras-chave e sem recorte temporal, foram encontrados nove registros de artigos, sendo oito registrados no Scielo Brasil e um com registro no Scielo Chile. Os resumos dos trabalhos foram lidos e percebemos que nenhum dialogava na íntegra com o presente estudo, pois não atendiam aos nossos critérios de seleção (apoio metodológico: a pesquisa-ação; ter como sujeitos alunos do 1º ano do ensino fundamental e estar vinculado ao trabalho com textos literários). Houve aproximações na temática e distanciamento nas abordagens, público-alvo e intencionalidade.

O quadro apresentado a seguir, foi elaborado para apresentar os artigos encontrados, com o objetivo de demarcar uma organização temporal, a partir dos anos de publicações e demarca-los em nacionais e internacionais:

Quadro 2- Caracterização dos Artigos do Banco de Dados Scielo

SCIELO BRASIL	SIMÕES, Vera Lúcia Blanc. Histórias infantis e aquisição de escrita . São Paulo Perspect., Mar 2000, vol.14, no.1, p.22-28. ISSN 0102-8839
	LUCAS, Elaine R. de Oliveira; CALDIN, Clarice Fortkamp and SILVA, Patrícia V. Pinheiro da. Biblioterapia para crianças em idade pré-escolar: estudo de caso . <i>Perspect. ciênc. inf.</i> , Dez 2006, vol.11, no.3, p.398-415. ISSN 1413-9936
	RODRIGUES, Marisa Cosenza; HENRIQUES, Mariana Wierman and PATRÍCIO, Marina de Oliveira. Leitura de histórias e evocação de estados mentais por pré-escolares . <i>Psicol. Esc. Educ. (Impr.)</i> , Jun 2009, vol.13, no. 1, p.37-44. ISSN 1413-8557
	FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. Um estudo das edições de Ou isto ou aquilo, de Cecília Meireles . <i>Pro-Posições</i> , Ago. 2009, vol.20, no. 2, p.185-203. ISSN 0103-7307
	SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; BONIN, Iara Tatiana and RIPOLL, Daniela. Ensinando sobre a diferença na literatura para crianças: paratextos, discurso científico e discurso multicultural . <i>Rev. Bras. Educ.</i> , Abr. 2010, vol.15, no. 43, p.98-108. ISSN 1413-2478
	ZAMBONI, Ernesta and FONSECA, Selva Guimarães. Contribuições da literatura infantil para a aprendizagem de noções do tempo histórico: leituras e indagações . <i>Cad. CEDES</i> , Dez 2010, vol.30, no.82, p.339-353. ISSN 0101-3262
	BELMIRO, Célia Abicalil. Entre modos de ver e modos de ler, o dizer . <i>Educ. rev.</i> , Dez 2012, vol.28, no. 4, p.105-131. ISSN 0102-4698
	JUZWIAK, Claudia Ridel. Era uma vez... um olhar sobre o uso dos contos de fada

	como ferramenta de educação alimentar e nutricional. Interface (Botucatu), Jun. 2013, vol.17, no. 45, p.473-484. ISSN 1414-3283
SCIELO CHILE	RIQUELME, Enrique and MUNITA, Felipe. La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para la alfabetización emocional. Estud. pedagóg. , 2011, vol.37, no. 1, p.269-277. ISSN 0718-0705

Fonte: Organizado pela autora, 2016.

O primeiro artigo é uma revisão bibliográfica, demarcando autores que discutem, na educação infantil, práticas pedagógicas que atendam às necessidades de crianças que já estão no processo de aquisição da leitura e escrita e da relevância da literatura infantil neste processo. Mediante as discussões, a autora enfatiza sugestões práticas de envolvimento das crianças na correlação de histórias infantis e a produção textual, anterior a alfabetização formal.

A busca por identificar as contribuições da aplicação da biblioterapia nas crianças em idade pré-escolar, de uma escola de tempo integral é o objeto de discussão do segundo artigo que tem como método a observação participante com atividades de contação de histórias. O foco foi na realização de atividades lúdicas, propiciando a catarse, estímulo à criatividade, promoção da leitura, instigando o imaginário das crianças. A partir das análises dos encontros, as autoras enfatizam a importância do bibliotecário nas instituições escolares e que este em parceria com outros profissionais pode contribuir efetivamente na formação de indivíduos leitores.

O terceiro artigo, da área da psicologia, tem por objetivo investigar a evocação de termos mentais por pré-escolares, crianças de cinco e seis anos de idade, na leitura do livro infantil de narrativa por imagem. Os resultados da pesquisa evidenciaram que houve predominância dos termos perceptivos sob os subjetivos, o que indica que as crianças focalizaram, em suas narrativas, mais os termos que denotam comportamentos físicos e ações dos personagens.

O quarto artigo listado no quadro, é um estudo das edições da obra de Cecília Meireles “Ou isto ou aquilo”. É de cunho exploratório, embasado nos estudos da História Cultural, com o objetivo de indagar e compreender, nos diferentes períodos, as formas que o texto se apresenta aos leitores, identificando e discutindo a produção de sentidos e valores associados à educação do leitor.

“Ensinando sobre a diferença na literatura para crianças: paratextos, discurso científico e discurso multicultural”, é o título do quinto artigo que tem por objetivo analisar a influência de 21 paratextos nas condutas e atitudes relacionadas à diferença das crianças no ambiente escolar. As autoras do artigo evidenciam em suas análises que,

nos paratextos, os discursos se inter cruzam como argumentos utilizados por seus autores para cativar e persuadir o leitor, na busca por uma educação para a diferença.

Acompanhando a ordenação dos trabalhos, destacamos a sexta pesquisa que apresenta a discussão, a partir de levantamentos bibliográficos, das contribuições da linguagem literária ficcional para a aprendizagem temporal histórica nos primeiros anos de escolaridade. Com o estudo, as autoras afirmam ser possível contribuir no processo de alfabetização de crianças e ampliar suas aprendizagens de diálogos com a valorização do diálogo sensível entre memória, tempo e história.

Na sequência, o trabalho intitulado “Entre modos de ver e modos de ler, o dizer” tem a finalidade de refletir os sentidos da leitura da literatura para crianças, apoiado nas linguagens visual e verbal, apresentando o livro literário ilustrado como suporte para as discussões. Este se apoia nos estudos sobre artes plásticas e literatura, tendo como análise, o paradoxo e o paralelo, para construir uma reflexão crítica e conceitual da estética dos livros.

O oitavo texto, apresenta uma discussão sobre a utilização dos contos de fada tradicionais como recurso para se trabalhar educação alimentar e nutricional. Com isso, busca-se discutir os temas de forma transversal no currículo escolar acordando aspectos culturais, sociais e ambientais que envolvem as questões nutricionais nas histórias infantis.

No último artigo apresentado na busca, com registro no Scielo Chile, os autores apresentam a leitura mediada como ferramenta para a alfabetização emocional das crianças, enfatizando a influência do adulto leitor que opera como mediador das experiências emocionais “ficcionalis” dos personagens das histórias, os processos reais que caracterizam o contexto e às experiências das crianças. Neste contexto, a partir dos estudos teóricos dos autores, considera-se que o alcance da leitura mediada favorece diversas questões da educação formal, como inclusão escolar, aspectos cognitivos e afetivos.

Realizamos ainda uma busca, dessa vez pelos periódicos educacionais do banco de dados do Scielo. Com a utilização das duas palavras-chave: Leitura e Literatura infantil não foi encontrado nenhum registro, apenas digitando-as separadamente é que as publicações ficaram visíveis.

O resultado da pesquisa nos periódicos foi organizado no quadro abaixo, para melhor visualização dos registros por palavra-chave e periódicos em Educação:

Quadro 3- Periódicos em Educação: Banco de Dados Scielo

REVISTAS	LEITURA Nº de Registros	LITERATURA INFANTIL Nº de Registros
Educação em Revista (UFMG)	35	1
Educar em Revista (UFPR)	71	4
Educação e Pesquisa (USP)	0	63
Educação e Realidade (UFRS)	17	9

Fonte: Organizado pela autora, 2016.

Destes duzentos registros, é importante deixar em evidencia que muitos se repetiram conforme a alteração das palavras-chave. Em sua maioria, os artigos eram referentes a discussões e abordagens teóricas voltadas para a análise de livros literários. Apenas um artigo se aproxima da temática que será desenvolvida, mas não se enquadra na abordagem metodológica adotada. O referido artigo está intitulado: **Aprendizagem e desenvolvimento de crianças de seis anos na roda de história**, elaborado por ALMEIDA; GOMES; MONTEIRO, em 2013, publicado na revista Educação e Realidade da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Este artigo foi estruturado a partir dos registros produzidos por um estudo longitudinal e etnográfico de uma sala de alfabetização de crianças. Trata-se da análise de uma aula que foi parte do material de um estudo empírico da pesquisa intitulada: **Incluindo Diferentes Alunos nas Salas de Aulas de Alfabetização de Crianças e Adultos: semelhanças e diferenças**.

A aula em destaque foi observada com o objetivo de analisar as interações discursivas entre crianças e a professora regente de uma sala do primeiro ano do Ensino Fundamental, para compreender como as leituras orais dos livros de literatura infantil, feitas pela a professora, podem contribuir para a aprendizagem da leitura e para o desenvolvimento mental e cultural dos alunos de seis anos.

Ao findar da observação e com os registros elencados como: filmagens e diário de bordo, as autoras concluíram que o trabalho com a literatura em sala de aula deve proporcionar a construção coletiva e individual de sentidos. Para isso, a dinâmica da roda de história, além de contribuir com a aquisição de capacidades leitoras, pode

colaborar na formação de múltiplas identidades das crianças, através da imaginação, compreensão simbólica do mundo que as rodeia, com o desenvolvimento mental e cultural.

Assim sendo, os resultados elencados, nos permitem perceber que, mesmo diante da relevância da temática, evidenciada pelos autores que fundamentam esta investigação, ainda percebemos poucas pesquisas realizadas dentro do método da pesquisa-ação. Ou seja, a maioria dos trabalhos não se enquadra na abordagem, que se distingue pela intencionalidade interventiva da pesquisa de aliar teoria e prática durante o processo.

Após o exame de qualificação, com as contribuições e colocações da banca, consideramos necessário fazer outro levantamento bibliográfico, no Banco de Teses e dissertações da Capes e no Scielo, com as palavras-chave: estratégias de leitura. De acordo com Afflerbach, Pearson e Paris, citados por Martins Neto (2015), as estratégias são ações conscientes de procedimentos, de controle intencional do processo de leitura. Tais estratégias compõe diretamente a presente pesquisa e com o propósito de problematiza-las e tomar conhecimento das produções anteriores que abarcam a temática é que foi sugerido este segundo levantamento.

A partir do levantamento bibliográfico, realizado em novembro de 2017, no banco digital de dados Scielo, com as palavras-chave: estratégias de leitura, foram listados cinco registros, apresentados no quadro a seguir:

Quadro 4- 2ª Caracterização dos Artigos do Banco de Dados Scielo

PALAVRAS-CHAVE:	REFERÊNCIAS ENCONTRADAS
ESTRATÉGIAS DE LEITURA	Kopke Filho, Henrique. Repertório de estratégias de compreensão da leitura e conhecimentos metacognitivo de professores de Língua Portuguesa. <i>Psicol. Esc. Educ. (Impr.)</i> , Jun 2002, vol.6, no.1, p.67-80. ISSN 1413-8557
	Silva, Vitória Rodrigues e. Estratégias de leitura e competência leitora: contribuições para a prática de ensino em História. <i>História</i> , 2004, vol.23, no.1-2, p.69-83. ISSN 0101-9074
	Silva, Ana Cristina. Descobrir o princípio alfabético. <i>Aná. Psicológica</i> , Mar 2004, vol.22, no.1, p.187-191. ISSN 0870-8231
	Martins, Aracy Alves. Memórias de professores: eventos e práticas de literacia/letramento. <i>Rev. Port. de Educação</i> , 2005, vol.18, no.2, p.185-213. ISSN 0871-9187

	Stanke, Roberta Cristina Sol Fernandes. O papel do professor no ensino de alemão para o fim específico da leitura. <i>Rev. bras. linguist. apl.</i> , 2011, vol.11, no.4, p.935-961. ISSN 1984-6398
--	--

Fonte: Organizado pela autora, 2017.

Relacionado à área da psicologia, o primeiro artigo direciona-se ao trabalho com professores de língua portuguesa acerca da utilização de estratégias de leitura e conhecimento cognitivo de 24 professores participantes da pesquisa. Para isso, o autor aplicou dois questionários: o primeiro para listar e identificar o repertório das estratégias mais utilizadas pelos sujeitos e um segundo para que estes definissem como as estratégias auxiliam na compreensão leitora. Os resultados delimitaram que os sujeitos, em sua maioria, apresentam divergências em suas respostas e demonstraram não conhecer como essas estratégias contribuem para a compreensão textual.

O segundo texto, direcionado a prática de ensino de história, tem por objetivo apresentar a metodologia de leitura apresentada por Solé (1998) ressaltando como esta pode contribuir no ensino de história, acreditando que o aprimoramento das competências leitoras dos alunos do ensino básico é papel central da escola e, portanto, preocupação permanente também dos professores da disciplina.

O terceiro artigo listado no quadro acima também contempla a área da psicologia. É um estudo teórico que discute a compreensão do código alfabético pelas crianças no período da pré-escola, ou seja, busca problematizar como as crianças percebem as letras ordenadas no espaço das palavras e como a consciência fonológica influencia no sucesso da leitura. Há uma crítica à massificação do ensino refletida no uso de estratégias de ensino uniformes e descentradas das confusões conceptuais infantis em relação ao funcionamento do código escrito.

A proposta do quarto artigo é analisar as memórias escritas de futuros professores, estudantes dos cursos de letras e pedagogia, que ressaltam experiências de leitura e escrita vividas em sociedade. Esse exercício de resgate da memória os permitiu identificar os eventos e práticas de letramento nos quais estiveram inseridos e refletir sobre um processo de formação de leitores mais consciente e mais crítico, pensando em seus futuros alunos de ensino fundamental/ensino básico e ensino médio/ensino secundário.

A última pesquisa, tem por objetivo abordar o papel do professor em um curso de alemão, para o desenvolvimento de habilidades de leitura na língua estrangeira. Para isso, a autora se apropriou de alguns instrumentos metodológicos como: entrevistas,

questionários, gravações de áudio e vídeo, diários e notas de campo em um curso voltado para a leitura do alemão. Os resultados evidenciaram o papel multifacetado do professor, sendo aquele que fomenta o desenvolvimento de estratégias de leitura através de análises da situação- alvo e situação de aprendizagem, selecionando o melhor material didático e conscientizando o aprendiz sobre o significado das atividades de leitura.

Evidenciamos que, nos registros encontrados, a utilização das estratégias de leitura ocorre com intencionalidades diferentes e se distinguem também da intencionalidade da nossa pesquisa, pois não dialogam na íntegra com nosso critério de seleção.

Dando continuidade ao levantamento bibliográfico, efetuamos a busca no banco de teses e dissertações da capes com as palavras-chave: estratégia de leitura. Aplicando o refinamento dos resultados, selecionando Educação como área de conhecimento, avaliativa e de concentração, foram registrados 1339 registros. Destes, optamos por selecionar 10 trabalhos cujos títulos traziam as palavras destacadas na busca, que se aproximavam ao nosso objeto de estudo, estando voltado para os processos de alfabetização e leitura nos anos iniciais do ensino fundamental. Realizamos a leitura dos resumos dos trabalhos selecionados e os listamos da seguinte forma:

Quadro 5 – 2ª Caracterização de Teses e Dissertações do Banco de Dados da CAPES

NUMERAÇÃO	PALAVRAS-CHAVE	TÍTULO	AUTOR (A)	ANO DE PUBLICAÇÃO
TEXTO I	Estratégias de Leitura	Estratégias de leitura e a (re)significação de uma prática de leitura	ALVES, Erica Vaz Domingues.	2008
TEXTO II	Estratégias de Leitura	Estratégias de Leitura para a formação da criança leitora	SOUZA, Silvana Ferreira de.	2009
TEXTO III	Estratégias de Leitura	Estratégias de compreensão leitora: uma proposta de letramento	AMORIM, Mariete de Souza.	2011

TEXTO IV	Estratégias de Leitura	As estratégias elaboradas por crianças em processo de apropriação de leitura: uma análise a partir da interação com instrumentos de avaliação em larga escala	OLIVEIRA, Joyce Carneiro de.	2012
TEXTO V	Estratégias de Leitura	Metacompreensão da leitura: um estudo da competência e compreensão da leitura em alunos do ensino fundamental	Silva, Silas Ferraz da.	2012
TEXTO VI	Estratégias de Leitura	Estratégias de Leitura, literatura infantil e Estratégias de leitura no contexto escolar: concepções e práticas	BATAUS, Vanessa.	2013
TEXTO VII	Estratégias de Leitura	Motivação e intervenção em estratégias de aprendizagem para a compreensão leitora	MACIEL, Aline Guilherme.	2015
TEXTO VIII	Estratégias de Leitura	Letramento literário: aprendendo a compreender os textos literários com o auxílio das estratégias metacognitivas	ALVES, Jucileia Campos	2015

TEXTO IX	Estratégias de Leitura	Estratégias bem sucedidas de ensino na formação do leitor literário	BRITO, Sandra Miranda	2015
TEXTO X	Estratégias de Leitura	Estratégias metacognitivas de leitura: um caminho para proficiência leitora	SOUZA, Valquíria da Silva	2016

Organizado pela autora, 2017.

A pesquisa I, tem como instrumento de produção de dados o questionário investigativo, aplicado às professoras da rede estadual de ensino e uma proposta de leitura direcionada aos alunos, com o propósito de compreender os vínculos entre leitores e os livros e verificar como as estratégias cognitivas são utilizadas na construção de sentidos do texto. Ao findar da pesquisa foi constatado que professores e alunos utilizam estratégias cognitivas, mas são desprovidos de embasamento teórico que deem sustentação aos momentos de leitura.

O texto II, é uma pesquisa qualitativa que utiliza como método o estudo de caso. Este apresenta a observação participante, a intervenção e o registro para análise dos dados. A pesquisa foi desenvolvida em uma turma do terceiro ano do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de Junqueirópolis/SP, com o objetivo de aplicar atividades que privilegiassem o uso das estratégias de leitura de Solé (1998), através de obras literárias. Os resultados evidenciaram que os momentos de leitura apoiados em estratégias leitoras permitem a inserção social no ato de ler, favorecem os momentos de diálogos e desenvolvimento de práticas de leituras compartilhadas pelo grupo.

A terceira dissertação listada foi elaborada a partir de um estudo bibliográfico, apresentando uma proposta de intervenção para os anos finais do ensino fundamental, com a utilização de estratégias de leitura, no intuito de favorecer o letramento destes alunos. Esta proposta é um conjunto de atividades, no formato de *Quiz*, considerando que esta proposta contempla diferentes gêneros textuais e pode oportunizar a utilização de estratégias de compreensão leitora e contribuir no desenvolvimento do letramento dos estudantes.

Os instrumentos de avaliação em larga escala é o objeto de estudo do texto IV, realizado a partir da metodologia dos tipos bibliográfica, documental com a análise do

PAIC (Programa de Alfabetização na Idade Certa) e de campo, através de entrevistas aplicadas com 70 crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental, de uma escola da rede municipal de Aracajú- Ceará. O intuito da pesquisa foi identificar e analisar as estratégias utilizadas por crianças em fase de construção da leitura fundamentada numa interação com instrumentos de avaliações em larga escala. Seus resultados evidenciaram que, por intermédio dos testes de avaliação em larga escala, é possível identificar as estratégias de leitura elaboradas pelas crianças respondentes.

No quinto trabalho, o autor realizou um estudo a partir do método misto quantitativo e qualitativo, com 38 alunos do 6º ano do ensino fundamental de uma escola particular da região metropolitana de Porto Alegre. O objetivo foi verificar a relação entre a compreensão da leitura e os processos envolvidos no ato de ler, tais como: competência leitora, a fluência verbal, o uso de estratégias metacompreensivas, o monitoramento metacognitivo e a realização de uma entrevista clínica. Assim, a partir dos resultados verificou-se que o ato de ler envolve vários processos cognitivos, sendo que muitos fatores influenciam no desenvolvimento desta habilidade, confirmando a complexidade do processo de ensino-aprendizagem.

O texto VI, é um estudo que aborda o trabalho pedagógico relacionado à literatura nos anos iniciais do ensino fundamental a partir de estratégias de compreensão leitora. Esta dissertação se configura como qualitativa do tipo etnográfica, centrada em observação, entrevista semi-estruturada e análise documental. Foram observados cinco encontros dos HECs em que as estratégias de leitura foram trabalhadas e seis aulas de uma turma de 2º ano em que a professora planejou e desenvolveu as oficinas de leitura, para a promoção do ensino das estratégias atrelado à literatura infantil. A pesquisa apresentou indícios que comprovam que não é suficiente o professor dispor de novas metodologias que orientem sua prática pedagógica se suas concepções não lhe proporcionam as bases para pensar a leitura como compreensão, a literatura infantil como arte, o aluno como um sujeito ativo diante de seu processo de compreensão, as estratégias de leitura como operações intelectuais e seu papel enquanto mediador.

De natureza quase-instrumental, a dissertação de número VII se configurou a partir da realização de nove intervenções realizadas em uma turma de 5ª série do ensino fundamental de uma escola pública de Londrina - PR. O objetivo foi avaliar em que medida uma intervenção com alunos pode promover avanços em estratégias de compreensão leitora e motivação. Os alunos foram avaliados por meio dos instrumentos: escala de estratégias de aprendizagem voltadas para a leitura, técnica de

Cloze; avaliação da autopercepção e percepção da tarefa de adolescentes nos domínios de Português e de Matemática - problema de matemática. Os resultados mostraram ganhos em compreensão leitora, vez que a maioria dos alunos atingiu um nível independente em leitura.

A oitava pesquisa ocorreu em uma turma do 9º ano do ensino fundamental de uma escola estadual do município de Pereiro – Ce, através de oficinas de leitura realizada com vinte três alunos, selecionados entre os que manifestavam maior experiência no que diz respeito à leitura. O objetivo foi diagnosticar quais as estratégias metacognitivas mais utilizadas por esse grupo de alunos e prepará-los para realizarem leituras de textos literários em aulas colaborativas para os colegas que apresentam maior dificuldades em concretizar a leitura. O estudo constatou que as estratégias metacognitivas mais utilizadas pelos alunos durante a leitura são a releitura, leitura em voz alta dos trechos não compreendidos, rastreamento de informações específicas, utilização de dicionários, olhar rapidamente o texto antes de começar a leitura. Estas atestaram um avanço significativo para a compreensão textual e desenvolvimento do letramento literário.

O penúltimo estudo é uma pesquisa qualitativa interpretativista, que tem por objetivo compreender a dimensão que envolve os aspectos da leitura a partir da investigação de formas e mecanismos de driblar as barreiras impostas por condicionantes políticas ao método de ensino. A investigação foi conduzida com base nas práticas de professores que se empenham em incentivar e motivar os seus alunos para a leitura literária. A pesquisa compreendeu o seguinte desenho metodológico: questionário a alunos; entrevista com professores mencionados nos questionários pelos alunos como sendo influentes na sua formação de leitor literário; transcrição das entrevistas e análise de conteúdo linguístico das entrevistas para categorização das informações. A autora enfatiza que a principal contribuição dessa pesquisa foi a de enfatizar o papel fundamental que o professor exerce em sala de aula, transcendendo o ensino formal da língua materna e independentemente das estratégias de ensino de literatura usadas, para a formação de leitores literários permanentes.

O último trabalho listado foi desenvolvido em uma turma do 6º ano do ensino fundamental, de uma Escola Pública Estadual de Campina Grande – PB. Tem por objetivo analisar a relevância das estratégias metacognitivas de leitura, mediadas pelo professor, nas aulas de leitura/compreensão textual, a fim de contribuir para a formação de um leitor proficiente. Os resultados apontaram que após as atividades de intervenção,

os alunos tiveram avanços significativos em relação à compreensão textual, constatando a importância das estratégias metacognitivas na formação do leitor.

Diante de todos os trabalhos elencados, evidenciamos que nos últimos dez anos pelo menos uma pesquisa tem sido publicada no banco de teses da capes que tratam sobre estratégias de compreensão leitora. Estas dão sustentação para outros estudos e nos reforçam as mudanças que precisam ocorrer no trato com a leitura e escrita na educação básica e a inquietude que o cenário atual vem provocando nos pesquisadores. Todos eles têm uma interface com a nossa pesquisa e se aproximam no aporte teórico, mas algumas se distanciam em relação ao método, instrumentos adotados e público-alvo.

Desses trabalhos, vimos dialogando desde o início da presente investigação, com o realizado por Bataus (2013), vez que teve como público-alvo alunos e professores da fase de alfabetização (segundo ano) e objetivou perceber como os professores sujeitos da pesquisa utilizam as estratégias de leitura no cotidiano da sala de aula. A fundamentação teórica do trabalho se apoia nas estratégias metacognitivas de leitura discutidas pela escola norte-americana e difundidas no Brasil, por Girotto e Souza (2010). Nesse sentido, tal trabalho nos ajudou a pensar a nossa própria pesquisa.

Nosso percurso de escrita desse trabalho está estruturado em quatro capítulos. No primeiro capítulo, **Percursos da História**, abordamos o método adotado que se ancora na abordagem de pesquisa qualitativa com elementos da pesquisa-ação e os instrumentos metodológicos utilizados para construção dos dados empíricos. Para isso, nos fundamentamos em autores que discutem a abordagem qualitativa: Lüdke e André (1986); Bogdan e Biklen (1994); Minayo (1994); Bortoni-Ricardo (2008). No método da pesquisa-ação, nos fundamentamos em: Thiollent (2004); Franco (2005); Barbier (2007); Dionne (2007); entre outros.

No segundo capítulo, **Enredo da História**, apresentamos a base teórica da pesquisa sob a luz de autores que discutem: 1- **A leitura como construção de sentidos**, Kleiman (2002); Cosson (2007); Koch e Elias (2015); Marcuschi (2008). 2- **Alfabetização, texto literário e letramento**, Saraiva (2001); Kleiman (2001); Arena (2010); Carvalho (2007); Soares (2014). 3- **Estratégias de leitura e a formação do leitor**, Solé (1998); Zilberman (2009); Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010); Girotto e Souza (2010); Freitas (2012); Oliveira e Antunes (2013), entre outros.

O terceiro capítulo, traz a análise e interpretação dos dados construídos, a começar pela organização da escola integral parceira, com o estudo da matriz curricular

do ensino fundamental dos anos iniciais e o currículo referência de língua portuguesa da rede estadual de educação de Goiás. Concomitante à análise dos documentos, ressaltaremos as observações das aulas de língua portuguesa da turma do 1º ano e os diálogos com a professora regente, para entendermos em que momento a literatura se faz presente em suas aulas, quais as dificuldades percebidas e os momentos de planejamento das oficinas.

É hora da história, é o título do nosso quarto capítulo, onde apresentamos a problematização e análise dos dados produzidos, a partir das oficinas de leitura ministradas e da percepção de todo o processo interventivo, com ênfase nas categorias elencadas.

CAPÍTULO I - PERCURSO DA HISTÓRIA

Neste primeiro capítulo, apresentamos o percurso da pesquisa, destacando a justificativa de escolha da unidade escolar, procedimentos, técnicas e instrumentos teórico-metodológicos a qual a pesquisa se insere, na perspectiva de uma abordagem qualitativa, caracterizada como interventiva e com elementos da pesquisa-ação no meio escolar, através de oficinas de leitura.

1.1 O cenário em ação

Antes de selecionarmos a instituição de atuação da pesquisa, fizemos um levantamento das escolas de tempo integral da cidade de Catalão – GO, que se constitui o *locus* da pesquisa uma vez que, as escolas de tempo integral foram um dos nossos critérios de seleção já que os alunos de tais instituições passam mais tempo na escola, o que pressupõe a possibilidade da realização de oficinas no período extraclasse.

Outro motivo relevante na escolha de instituições de tempo integral foi a vivência em uma escola da cidade, anteriormente caracterizada como de tempo integral, através de projetos voltados para a promoção de atividades de recreação desenvolvidos com alunos do fundamental I. Na época em que participei do projeto, a instituição havia adotado o programa “Mais Educação – Alunos terão mais atividades e mais tempo na escola”. Era o primeiro ano de vigência do projeto de ampliação do tempo escolar na instituição estadual, que foi contemplada para a realização das oficinas no contraturno por ser uma escola que atendia um grande público com alto índice de vulnerabilidade social. O programa atendia um número específico de alunos no período de 13h00min às 15h30min e a maioria das crianças que participavam do projeto não tinha com quem ficar neste período da tarde, vez que antes de sua realização, ficavam sozinhas em casa ou na rua. Havia uma lista de espera, então o aluno se comprometia a participar assiduamente de todas as atividades e se tivesse mais de três faltas sem justificativas era cortado do projeto, dando vaga à outra criança. O programa contava com cinco oficinas: letramento, jogos e brincadeiras, dança, futebol e voleibol, ministradas no período extraclasse, ou seja, de manhã havia as disciplinas curriculares e a tarde as atividades complementares que eram consideradas como momentos de lazer para os alunos.

A oficina ministrada por mim, era intitulada letramento e se voltava para a inserção dos alunos no mundo letrado, através de atividades de leitura e produção

textual. Várias dificuldades eram enfrentadas no desenvolvimento das ações propostas, pois, a escola não possuía livros literários, em quantidade e em qualidade, específicos para a faixa etária dos alunos e o material disponibilizado era reduzido e se restringia a atividades xerocopiadas.

Durante a execução da oficina, foi evidenciado que os alunos tinham muitas dificuldades em realizar tarefas como produzir textos e, no que se refere à leitura, construir sentido para os textos lidos, tornando-os significativos, conforme ressaltam Koch e Elias (2015). Entretanto, o grupo gestor da instituição propunha, enquanto planejamento, a melhoria do rendimento dos alunos nas disciplinas regulares, com atividades direcionadas às aulas de reforço, muito mais voltadas à técnica da leitura e escrita do que a formação integral dos alunos na perspectiva do letramento, como era a proposta da oficina. Tal direcionamento provocava o desinteresse dos alunos, pois essa era a oficina que os alunos menos tinham afinidade, vez que a percebiam como uma continuidade da dinâmica da sala de aula e com o que era proposto nas disciplinas regulares.

Neste sentido, segundo Moraes (2009), o grande problema deste programa educacional é que o termo integral se refere à ampliação do tempo/ permanência do aluno na escola, sob cuidados da instituição. A grande questão é: como esse tempo tem sido ministrado? Tal questão torna-se pertinente, quando se constata que as atividades propostas na perspectiva lúdica na área de esportes e das artes, ocorrem sem intencionalidade pedagógica planejada. Estas, são oferecidas apenas como um passatempo, do mesmo modo que ocorrem em outros espaços fora do ambiente escolar e não, como salienta o autor, como uma abordagem integral da educação, voltada para formar sujeitos completos.

Nesta perspectiva, a partir das experiências elencadas sentimos necessidade em estabelecer maior aproximação com alunos de uma escola de tempo integral, para percebemos a realidade da instituição, em especial a turma do primeiro ano, no âmbito dos trabalhos com a leitura mediada, no desenvolvimento de competências leitoras e se esta realidade se distânciava ou aproximava com as vivências enfatizadas anteriormente.

A cidade de Catalão está situada no sudeste goiano, a pouco mais de 100 quilômetros da divisa com o estado de Minas Gerais e a 250 quilômetros da capital do estado, Goiânia. Atualmente, possui três escolas de tempo integral, sendo uma municipal e duas estaduais. Optamos por selecionarmos uma Escola de Tempo Integral Estadual, devido à exigência do Comitê de Ética em Pesquisa da UFG em ter o termo de

anuência da secretaria de educação assinado, para a aprovação da pesquisa e a liberação do trabalho no campo. Pelo fato do ano de 2016 ser ano eleitoral, não conseguimos a autorização da Secretaria Municipal de Educação para realização da investigação nas escolas da rede.

A Secretaria Municipal assinou um ofício assegurando o apoio à pesquisa apenas no ano seguinte, 2017. Mas, pela necessidade de definição da rede para aprovação no referido comitê, descartamos a possibilidade da escola de tempo integral municipal. Tivemos então a anuência da rede estadual e, das duas escolas estaduais, apenas uma seria escolhida para a atuação direta, através de oficinas de leitura ministradas no primeiro ano do ensino fundamental.

Inicialmente, foi realizado um levantamento com o grupo gestor das duas escolas, com o intuito de estabelecer um primeiro contato com as instituições. Dialogamos com o grupo gestor trazendo algumas questões voltadas à possibilidade para o desenvolvimento da pesquisa, demanda de livros literários na instituição, espaços disponíveis para prática de leitura e promoção de oficinas de leitura com os alunos, principalmente os do primeiro ano. Buscamos saber ainda sobre a existência, nas duas instituições, de biblioteca estruturada com um acervo de livros voltado para o público infantil.

A partir do levantamento, percebemos que uma escola se destacou pela receptividade com que fomos acolhidos. O grupo gestor mostrou interesse na pesquisa, ressaltando a necessidade de estabelecermos parceria, acreditando nas contribuições da investigação para a instituição.

Atendendo às normas do Comitê de Ética da Universidade Federal de Goiás – UFG², o nome da instituição escolar, dos alunos participantes e da professora regente ficaram em sigilo, a fim de assegurar a privacidade da instituição e dos sujeitos parceiros da pesquisa que são as crianças do primeiro ano do ensino fundamental e a professora regente da turma. Na descrição e problematização dos dados da pesquisa foram atribuídos a estes sujeitos, nomes fictícios.

É importante destacar que duas professoras regentes compuseram a produção dos dados empíricos desta pesquisa, a professora Emília e a professora Aurélia. Isto porque, as observações realizadas no segundo semestre de 2016, das aulas de língua

² Número do Parecer do CEP: 1.749.252.

portuguesa e letramento, ocorreram na sala da professora Emília que, no ano seguinte em que as oficinas foram realizadas, foi substituída pela professora Aurélia.

1.2 A abordagem qualitativa de pesquisa

A abordagem qualitativa de pesquisa tem crescido no âmbito educacional, representando uma forma de investigação qualitativa utilizada de múltiplas formas, estratégias e possibilidades. Os dados produzidos nesta perspectiva são aqueles que privilegiam a descrição detalhada relativa a pessoas, locais, conversas, dentre outros processos descritivos, para assim investigar a complexidade dos fenômenos, privilegiando o contato com os sujeitos e o contexto natural no qual estão inseridos (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Segundo Minayo (1994) a abordagem qualitativa atende a questões particulares e corresponde a relações de proximidade e profundidade para compreender um determinado universo social de significações.

As características de investigações qualitativas, segundo Bogdan e Biklen (1994) compreendem a priorização do ambiente natural na investigação, possuem um caráter descritivo voltado para o processo, que permita confronto entre princípios teóricos e conteúdos apreendidos e têm natureza indutiva. A presente pesquisa se enquadra na abordagem qualitativa, vez que o foco está no processo de aquisição de leitura e letramento literário de crianças no cotidiano escolar com um contato direto e prolongado no campo. Neste caso, a permanência na instituição parceira ocorreu durante um ano. Primeiramente foi realizado o contato inicial com a escola e realizadas as observações, o que ocorreu no segundo semestre letivo de 2016. Em seguida, houve o planejamento e execução das dezenove oficinas durante o primeiro semestre letivo de 2017.

Nessa intenção, Lüdke e André (1986) afirmam que:

A justificativa para que o pesquisador mantenha um contato estreito e direto com a situação onde os fenômenos ocorrem naturalmente é de que estes são muito influenciados pelo seu contexto. Sendo assim, as circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo. Da mesma maneira as pessoas, os gestos, as palavras estudadas devem ser sempre referenciadas ao contexto onde aparecem (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12).

Assim, os dados produzidos são descritivos, voltados para a percepção e análise das situações, de diálogos, de documentos, de oficinas, na intenção de priorizar a perspectiva dos participantes num processo indutivo, sem hipóteses pré-estabelecidas, construídos de acordo com o desenvolvimento do estudo. Esta abordagem “exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

Para Bortoni-Ricardo (2008), a intencionalidade de uma abordagem qualitativa é compreender e interpretar processos sociais de um determinado ambiente e os atores neles envolvidos, por meio de uma análise sistemática e envolvimento do pesquisador.

Tal intencionalidade é pertinente à pesquisa-ação, “utilizada em situações concretas e circunstanciadas, recorre principalmente, às técnicas de pesquisa qualitativas, para ficar mais atenta aos discursos dos próprios atores e ao aprofundamento de situações particulares” (DIONNE, 2007, p. 53).

Sendo assim, a abordagem da pesquisa-ação contempla os objetivos da presente pesquisa que tem como foco atentar para o discurso dos sujeitos envolvidos, propiciando assim a reflexão sobre ações educativas em situações concretas, de caráter participativo e cooperativo.

1.3 A pesquisa-ação

A pesquisa-ação aplicada ao contexto escolar surgiu no final dos anos setenta, na Inglaterra, e ainda é um método recente, de caráter qualitativo, que contempla a reflexão teórica, a investigação e, para além, o desenvolvimento de uma ação no campo. Embasada na abordagem qualitativa de pesquisa, é desenvolvida “com a intenção de compreender o fenômeno em seus aspectos constitutivos e propor alternativas de ação no sentido de sanar dificuldades ou problemas” (MIRANDA; SILVA, 2012, p. 15).

Assim, a presente pesquisa foi realizada na perspectiva do método da pesquisa-ação com associações às estratégias de intervenções: observação participante, entrevistas não diretas e análise de documentos. Escolhemos a pesquisa-ação, pela intencionalidade interventiva da pesquisa de aliar teoria e prática durante o processo. Entendendo que este método, conforme Franco (2005) tem o pesquisador como aquele que assume a função de fazer parte, compor e cientificizar.

A autora destaca que a pesquisa-ação é uma pesquisa pedagógica, onde o

exercício pedagógico é uma ação fundamentada a partir de princípios éticos que cientificiza a prática educativa, assumindo um caráter formativo e emancipatório. Desta forma, a prática educativa deverá considerar:

- a ação conjunta entre pesquisador- pesquisados;
- a realização da pesquisa em ambientes onde acontecem as próprias práticas;
- a organização de condições de autoformação e emancipação aos sujeitos da ação;
- a criação de compromisso com a formação e o desenvolvimento de procedimentos crítico-reflexivos sobre a realidade;
- o desenvolvimento de uma dinâmica coletiva que permita o estabelecimento de referências contínuas e evolutivas com o coletivo, no sentido de apreensão dos significados cons-truídos e em construção;
- reflexões que atuem na perspectiva de superação das condições de opressão, alienação e de massacre da rotina;
- ressignificação coletiva das compreensões do grupo, articuladas com as condições sóciohistóricas;
- o desenvolvimento cultural dos sujeitos da ação (FRANCO, 2005, p. 489).

Nesta perspectiva, esta abordagem caracteriza-se pela participação direta e ativa do pesquisador juntamente com o grupo/instituição participante da pesquisa, estabelecendo interação ao planejar ações em conjunto. Essas ações são colaborativas e se unem em um só propósito. É uma pesquisa “interativa, comunicativa e dialógica” (MIRANDA; SILVA, 2012), que instiga reflexões da *práxis* escolar e propõe um novo olhar, sem desconsiderar a realidade concreta. É importante salientar, assim como as autoras evidenciam, que se trata de uma pesquisa fundamentada na intersubjetividade dialética do coletivo.

Segundo Thiollent (2004), este método possui uma diversidade de propostas e muitas definições possíveis, dentre as quais o autor se apropria da pesquisa-ação como:

Tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em uma estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2004, p. 14).

O autor nos permite refletir sobre a produção de conhecimentos científicos, apresentando um tipo de pesquisa social definida como pesquisa alternativa, que muito se difere das pesquisas tradicionais e nos esclarece também, que embora muitos autores unifiquem a pesquisa-ação e a pesquisa participante, há diferenças entre os métodos.

Os dois métodos são caracterizados como alternativos, toda pesquisa-ação é do

tipo participativo, mas nem tudo o que é chamado de pesquisa participante é pesquisa-ação. Ou seja, a pesquisa participante muitas vezes limita-se a uma metodologia voltada para a observação participante, com inserção do pesquisador no grupo através de ações comunicativas. Na pesquisa-ação, trata-se de uma ação planejada e ativa em um determinado grupo, que exige uma relação de participação direta, incluindo no processo a observação, planejamento e ação, na tentativa de solucionar possíveis problemas identificáveis.

É importante salientar que o rigor científico do método pesquisa-ação se diferencia dos moldes de pesquisas clássicas, visto que não se limita apenas a uma pesquisa prática no “campo concreto” (DIONNE, 2007). A pesquisa-ação se caracteriza por algumas etapas/ fases e podemos afirmar que nossa pesquisa contempla alguns elementos dessas etapas.

Dionne (2007) nos apresenta as quatro fases principais do processo de pesquisa-ação: identificação das situações iniciais; projeção da pesquisa e da ação; realização das atividades previstas; avaliação dos resultados obtidos. Essas fases são centradas em uma situação particular, tendo como foco principal o objetivo da ação, ou seja, a predominância está no modo de ação, técnica de intervenção na realidade e por última instância a possível resolução de um problema.

Sendo assim, corroborando com as exigências metodológicas da pesquisa-ação, a partir da perspectiva defendida pelo autor, os passos da pesquisa foram: identificação das situações iniciais de ensino de leitura através da inserção na escola-campo com o intuito de problematizar se, e como, a literatura vem sendo trabalhada na instituição de ensino, especificamente no primeiro ano do ensino fundamental; projeção da pesquisa e da ação, a partir da realidade institucional, e elaboração de oficinas, com um planejamento em conjunto com a professora regente, focalizando a leitura literária na aquisição das estratégias de leitura pelos alunos visando proporcionar experiências a estes no campo da leitura, buscando perceber a interação deles com os textos e com o professor pesquisador; realização das atividades previstas, com o desenvolvimento de oficinas de leitura literária; avaliação dos resultados obtidos, a partir da problematização da participação dos alunos nas oficinas.

Para a identificação das situações iniciais utilizamos como estratégia a observação participante das aulas de língua portuguesa, entrevistas não diretivas com a professora regente e análise de documentos, em específico as orientações pedagógicas

das Escolas Estaduais de Tempo Integral, com o objetivo de compreendermos as situações a qual iríamos intervir.

1.4 Observação participante

A observação participante é uma estratégia para o trabalho de campo que permite que o pesquisador faça parte do contexto observado, compondo a realidade estudada. Desse modo, a observação enquanto instrumento de investigação científica, deverá contemplar critérios de controle e sistematização conquistados a partir de um planejamento e preparo rigoroso do observador (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Segundo as autoras, para o preparo das observações, a primeira tarefa a ser cumprida é a delimitação do objeto de estudo. E justificam pelo fato que:

Definindo-se claramente o foco da investigação e sua configuração espaço-temporal, ficam mais ou menos evidentes quais os aspectos do problema serão cobertos pela observação e qual a melhor forma de captá-los. Cabem ainda nessa etapa as decisões mais específicas sobre o grau de participação do observador, a duração das observações etc. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 25 e 26).

Na observação participante “o investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registro escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.16).

O mesmo modo de observação é definido por Lüdke e André (1986) como direta, pois permite que o observador acompanhe in loco os sujeitos, diretamente envolvido com sua realidade e ações. Nos atentam ao fato que, algumas críticas são frequentes a esta técnica de observação, destacando que o pesquisador deverá estar atento para não apresentar uma visão distorcida dos fatos observáveis e deverá considerar também, que poderão ocorrer alterações no comportamento dos indivíduos pesquisados devido à presença do observador.

Nessa investigação, anterior à realização das oficinas, serão feitas observações das aulas de língua portuguesa da turma do 1º ano, a fim de conhecer um pouco do trabalho pedagógico realizado, os textos trabalhados com a turma e como são estabelecidas as relações professor- texto- aluno. Analisar também possibilidades de intervenção e na identificação de problemas ou dificuldades, repensá-los na coletividade em segunda instância. Como recurso para o registro das observações por escrito, utilizamos o diário de bordo, com anotações feitas no momento da observação ou em

outros momentos oportunos, sempre em um período próximo a observação para que nenhum detalhe passe despercebido.

1.5 Entrevista não dirigida – Os momentos de diálogos

O termo entrevista não dirigida é utilizado para caracterizar diálogos contínuos com o grupo pesquisado. É uma estratégia em que não se utiliza um roteiro de entrevista e as perguntas vão sendo construídas conforme o envolvimento dos sujeitos e a direção do diálogo. Assim, o papel do investigador é estabelecer uma relação direta e facilitar a livre expressão do sujeito entrevistado (POUPART, 2012).

Nesse sentido, para que essa relação com o grupo pesquisado seja direta, é necessário estabelecer vínculos a começar com uma “atitude de escuta” (THIOLLENT, 2004), com uma relação dialógica estabelecida com o grupo, caracterizada como uma estratégia metodológica das abordagens qualitativas.

No mesmo propósito, Barbier (2007) utiliza o termo “escuta sensível” para designar a relação dialógica entre pesquisador/grupo pesquisado, definindo-a como uma arte que não se limita à fase inicial da pesquisa. É um processo que exige sensibilidade do pesquisador em captar sentimentos e sensações do outro.

Ainda, Gonzáles Rey nos apresenta a via dialógica, nas pesquisas qualitativas, através do termo conversação. Segundo o autor, “a conversação representa uma aproximação do outro em sua condição de sujeito e persegue sua expressão livre e aberta” (GONZÁLES REY, 2005, p. 49). Assim, para que se estabeleça essa relação de valorização de expressão livre dos sujeitos pesquisados, a conversação enquanto processo ativo de comunicação deve ser permanente, exigindo iniciativa e criatividade por parte do pesquisador, tendo em vista a valorização da fala dos sujeitos e suas subjetividades, proporcionando-lhes o sentimento de pertencimento.

O autor sugere ainda, que tal processo conversacional é uma via que proporciona tanto ao pesquisador quanto os sujeitos da pesquisa, um caráter espontâneo e reflexivo. Neste propósito, o pesquisador também “reflete, questiona, posiciona-se, enfim, mantém-se totalmente ativo no curso das conversações” (GONZÁLES REY, 2005, p. 50).

Nessa direção, nos fundamentamos na visão dos autores considerando os momentos de diálogo como instrumento importante na organização da pesquisa e sabemos, assim como salienta Gonzáles Rey (2005), que enquanto pesquisadores,

devemos estar preparados para conduzir a conversação da melhor forma possível. Faz-se necessário considerar que nem sempre a participação dos sujeitos é uma participação integral, trata-se de “[...] um processo gradual que avança conforme os participantes se integram na dinâmica comunicativa, em cuja criação o pesquisador terá um papel essencial” (GONZÁLES REY, 2005, p. 95).

Nessa conjuntura, nossa pesquisa propôs momentos de diálogos permanentes e planejamentos com a professora regente, para a identificação de possíveis problemas e possibilidades em se trabalhar a literatura com a turma. A predominância está em reduzir fronteiras entre teoria e prática, envolvendo sujeitos em um processo ativo de sua realidade concreta. Tendo os sujeitos como protagonistas, considerando seu olhar, possíveis estratégias e não somente como participantes de um trabalho imposto pelos pesquisadores. Pelo contrário, o que prevalece é uma relação de colaboração mútua (pesquisadores/atores). Assim, nossa intenção está em propor uma ação, em parceria com os atores, na coletividade, dando voz aos membros envolvidos, com uma dinâmica de ação-reflexão e produção de conhecimento.

A pesquisa-ação é uma via única, de acesso conjunto de intensas relações, que envolve pesquisadores/atores em um processo de responsabilidade na ação para modificar uma situação. “Essa relação, esse vínculo, é expresso pelo hífen, o que supõe uma aliança entre pesquisadores e consultores. Isso significa que o trabalho de pesquisa-ação é um trabalho de equipe” (DIONNE 2007, p. 36). O que denota que a pesquisa e a ação “andam juntas”, num processo contínuo de produção de conhecimento e de estratégias de ação.

1.6 As oficinas

Foram realizadas como instrumentos de intervenção, oficinas pautadas em estratégias de leitura, com o auxílio do texto literário. Segundo Kleiman (2001), oficinas de leitura seguem orientações pedagógicas num processo interativo de professor e aluno, tendo como meta “[...] atividades que criam condições para o leitor em formação retomar o texto e, na retomada, compreendê-lo” (KLEIMAN, 2001, p. 9).

De acordo com Girotto e Souza (2010), as oficinas de leitura são momentos destinados ao ensino de uma estratégia, com ambientação, tempo e prática intencionalmente planejada pelo professor que utiliza, como recurso, o texto literário para o ensino de leitura, enfatizando-a como compartilhada, que permite o diálogo e a

troca de ideias e opiniões.

Acreditando que a leitura é um processo contínuo e gradual, foram pensadas intervenções durante um semestre do ano letivo, com acompanhamentos semanais, com o intuito de perceber como os alunos vão construindo suas competências leitoras no decorrer das oficinas. As oficinas de leitura foram intituladas “É Hora da História”, e realizadas na sala de aula e no espaço do laboratório de informática da escola, com implementação de dinâmicas de leitura compartilhada de textos literários, pautadas no desenvolvimento de estratégias de ensino de compreensão leitora, seguidas de discussões orais com os alunos, em um ensino colaborativo, com uma prática conjunta entre professor-aluno, aluno-aluno. Sendo assim, a proposta foi “(...) inicialmente, ensinar os alunos a pensar sobre as leituras e deixar marcas, pistas, indícios de suas ideias no texto lido. E, na sequência, levá-los a perceber como utilizam as estratégias para e na compreensão” (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 58).

Para o registro das oficinas foi utilizado o diário de bordo, gravações de áudios das dinâmicas coletivas ministradas, diálogo com os alunos e professora da turma da instituição de ensino. Na pesquisa-ação, o diário de bordo se constitui como instrumento de produção de dados e prática de registro sistemático, visto que se configura como um importante espaço reflexivo durante todo o processo de pesquisa, permitindo ao professor, que também desempenha o papel de pesquisador, rever ações do dia a dia da pesquisa, perceber situações e organizar possíveis conclusões (JACOBNIK, 2011). Sendo assim, os registros dos momentos de interação com a turma foram contínuos, posteriores à realização de cada oficina, ampliando assim as fontes de produção dos dados.

1.7 Análise dos dados

Na pesquisa-ação, a análise de dados está em todo processo da pesquisa, contemplada no “exercício contínuo de espirais cíclicas: planejamento; ação; reflexão; pesquisa; ressignificação; replanejamento; ações mais ajustadas às necessidades coletivas e assim por diante...” (FRANCO, 2005, p. 491). É um trabalho contínuo de análise, redirecionamento e avaliação das práticas na coletividade. “Significa que todo avanço em pesquisa-ação implica o efeito recursivo em função de uma reflexão permanente” (BARBIER, 2007, p. 117).

Em concomitância, Dionne (2007) diz que o processamento dos dados ocorre

numa dinâmica de trocas, diálogos e debates com os parceiros da pesquisa, inseridos na ação. Por conseguinte, o procedimento de análise desses dados ocorre no constante processo de confrontação da realidade desses sujeitos, parceiros. Dessa maneira, “a difusão dos resultados da pesquisa faz parte integrante do processo da pesquisa-ação” (DIONNE, 2007, p. 54).

No próximo capítulo, anunciaremos o enredo que norteia a pesquisa, a partir dos estudos da leitura como construção de sentidos; alfabetização, texto literário e letramento; estratégias de leitura e a formação do leitor.

CAPÍTULO II - ENREDO DA HISTÓRIA

O desenvolvimento da presente pesquisa está ancorado em autores que problematizam a relação entre formação de leitores, literatura infantil, alfabetização e letramento, mediação do professor no processo e o papel das estratégias de leitura neste contexto, como Zilberman (1994; 2009), Carvalho (2007), Kleimam (2001; 2002), Saraiva (2001), Soares (2014), Bortoni-Ricardo (2012), Solé (1998), Girotto e Souza (2010), Cosson (2007; 2014), entre outros. Estes são autores que tratam da importância da leitura na inserção da criança no mundo real desde os anos iniciais de ensino.

2.1 A leitura como construção de sentidos

Entendemos que o ensino de leitura deve ser fundamentado na concepção desta como construção de sentidos, desde o processo inicial da alfabetização, quando o aluno deverá ser capaz de compreender com clareza, posicionando-se criticamente, mesmo que a leitura seja feita por mediação do outro.

Entretanto, a concepção de leitura na escola ainda está associada à identificação e oralização de letras, sílabas e palavras que nada têm a ver com leitura como atribuição de sentidos. O aluno pode ter “lido” um texto e, para quem o ouve, a leitura foi realizada, mas, quando questionado sobre o que trata o texto, não consegue dizer. Neste caso, o que realizou foi apenas a oralização do escrito, num processo de decodificação (BATAUS, 2013). De acordo com a autora, o que ocorre no contexto educacional é a divergência nas práticas,

[...] uma vez que a contradição demonstrada pelas práticas que resumem a leitura em oralização do escrito é o fato de que, apesar de as professoras adotarem tais práticas no trabalho com a leitura em sala de aula, exigem do aluno, em uma prática individual, que ele compreenda o que leu, cobrando do leitor algo que não lhe foi ensinado, ou seja, a leitura como compreensão e atribuição de sentidos (BATAUS, 2013, p. 47).

Contrárias a essa visão, nos apoiamos na concepção de leitura como um processo que envolve desde a habilidade de decifração até a compreensão, ou seja, entendemos que as duas práticas devem ser trabalhadas em consonância, pois “qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê” (BRASIL, 1997,

p. 53).

Nessa direção Soares (2014) aponta que:

A leitura é um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, que se estende desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos. Essas categorias não se opõem, complementam-se; a leitura é um processo de relacionar símbolos escritos a unidades de som e é também o processo de construir uma interpretação de textos escritos (SOARES, 2014, p. 68 e 69).

Assim, a leitura enquanto construção de sentidos, que contempla ativamente a compreensão textual deverá partir da interação autor-texto-leitor. É o que afirmam Koch e Elias (2015), quando tratam da concepção dialógica da língua. De acordo com as autoras:

[...] na concepção interacional (dialógica) da língua, os sujeitos são vistos como autores/ construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerando o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores (KOCH; ELIAS, 2008 p. 10).

Tal procedimento de construção de sentidos deverá ser estimulado, pois neste propósito “a leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez que o texto não é simples produto de codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo” (KOCH; ELIAS, 2008, p. 11). É um processo que os instiga para além do que está explícito e que os levam a pensar/refletir ao que escapa aos olhos, ao que o autor não disse, realizando inferências, construindo assim os sentidos do texto. Esse processo só se completa à medida que os alunos se inserem na interação autor-texto-leitor.

Marcuschi (2008, p. 230) é outro autor que defende o ato de ler como complexo, ressaltando que “compreender bem um texto não é uma atividade natural nem herança genética; nem uma ação individual isolada do meio e da sociedade que se vive. Compreender exige habilidade, interação e trabalho”.

Desse modo, estabelece relação entre compreender e o mundo (cultura/sociedade), para tanto, traça a definição de compreensão como um modo de inserção, ação sobre o mundo mediado pela realidade sociocultural. Ele defende ainda a compreensão como ato que vai além da identificação de informações, é uma construção de sentidos com base na junção de estratégias. Salienta ainda que entender o texto é inferir e produzir sentido, em uma relação de inúmeros conhecimentos e não extrair conteúdos prontos.

Cosson (2007) também contribui com essa discussão salientando que a produção de sentidos, que ele denomina de interpretação textual, ocorre quando o aluno consegue processar, mediante inferências, seu conhecimento de mundo e, a partir dele, estabelecer um sentido ao texto. Na direção apontada pelo autor, pela interpretação, o aluno/leitor “[...] negocia o sentido do texto, em um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade. A interpretação depende, assim, do que escreveu o autor, do que leu o leitor e das convenções que regulam a leitura em uma determinada sociedade” (COSSON, 2007, p. 41).

Nesse propósito, destacamos que “[...] o sentido de um texto não existe a priori, mas é construído na interação sujeitos-texto” (KOCH; ELIAS, 2008, p. 57). Assim sendo, o educador não deverá propor um texto com uma ideia de sentido único, pré-estabelecido. Diante destas discussões, destacamos que ler e compreender são processos equivalentes, indissociáveis, pois não há leitura sem compreensão. Se não há compreensão não houve leitura em seu significado amplo de produção de sentidos. Decodificar, memorizar palavras e frases não é o mesmo que ler compreensivamente. Ler é compreender o contexto atribuído na relação entre as informações trazidas no texto, dos conhecimentos pessoais e assim produzir/inferir sentido como produto da leitura. Como salienta Solé (1998, p. 44), “é um processo que envolve ativamente o leitor, à medida que a compreensão que realiza não deriva da recitação do conteúdo em questão”.

Nessa concepção de leitura como construção de sentidos, os autores destacam a importância do conhecimento que os alunos já trazem consigo. Ou seja, o sentido que o aluno atribui ao texto está intimamente ligado ao conhecimento prévio e experiências que possui. Esse conhecimento tornar-se-á mais significativo quando o professor valorizar as experiências dos alunos.

Para Koch e Elias (2015, p. 43), esses conhecimentos são denominados enciclopédicos e se referem a conhecimentos relativos a vivências, experiências pessoais, que favorecem a produção de sentido textual. O conhecimento enciclopédico deverá “ativar conhecimentos das coisas do mundo para produzir sentido a partir do linguístico materialmente construído”.

Freire (1989, p. 11), para explicar a mesma definição para o conhecimento em destaque, nos apresenta o conceito de conhecimento de mundo, afirmando que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Ou seja, a leitura de mundo é que nos permite a compreensão crítica do ato de ler, ela influenciará a leitura da palavra e permitirá a

compreensão textual. A leitura da palavra só terá sentido se tiver como ponto de partida o conhecimento de mundo.

Kleiman (2002, p. 13) denomina este saber, de conhecimento prévio. Para ela, somente pela utilização do conhecimento prévio é que ocorre a compreensão de um texto. Ou seja, “o leitor utiliza o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida”, afirma ainda que, “sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão”. O conhecimento prévio dará ferramentas, suporte, possibilidades para o leitor fazer suas inferências e produzir sentido.

É a partir de seu conhecimento prévio que o aluno atribui um sentido ao texto, sendo assim, há uma pluralidade de leituras e sentidos que são extraídos pelo conhecimento e vivências individuais. Sabendo dessa pluralidade de vivências, valores transmitidos, convívio e práticas sociais distintas, o educador deverá ter o cuidado de estimular seus alunos a traçarem suas interpretações ao texto como leitores ativos. No caso específico dos alunos dos anos iniciais, estes colocarão em prática o exercício de compreensão e interpretação, quando o educador partir de textos que compõem o universo infantil e o ambiente ao qual estão inseridos, com o objetivo de proporcionar uma interação participativa, dinâmica e estabelecer relações com o conhecimento que já possuem aos novos conhecimentos que serão adquiridos.

2.2 Texto literário, alfabetização e letramento

No processo de formação do leitor e ancorado na concepção da leitura como construção de sentidos, os textos literários surgem como fundamentais. Eles fazem parte do universo infantil e se constituem como um material propício para desenvolver o imaginário da criança, transportando-a para dentro do livro, seja incorporando-se à história, se identificando com algum personagem ou atrelando a história à sua realidade. “Como forma de arte, os textos literários ocupam-se de representação do real tangível e do real psíquico da criança, proporcionando-lhe condições de elaborar significativamente os dados da realidade a sua interação com ela” (SARAIVA 2001, p. 83).

Dessa forma, os textos literários instigam a realidade do pequeno leitor, levando cada criança a uma interpretação e a extrair significados. Este, devido à sua flexibilidade, permite diversas leituras para além do que de fato está escrito, explícito.

Cosson (2007) salienta que a leitura literária se abre para variadas possibilidades de diálogo entre leitor e texto. Segundo o autor, a literatura tem a função de estabelecer um mundo compreensível, pois nos instiga a pensar em nós mesmos através de vivências literárias, comparando experiências ou vivenciando experiências novas. “É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavra de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas” (COSSON, 2007, p. 17).

Neste contexto, a literatura infantil enquanto prática cultural, ministrada para o pequeno leitor na escola, assume a função de formá-lo integralmente, pois:

Os pequenos leitores de literatura infantil se formam como leitores porque aprendem a ler, não porque pronunciam as palavras, nem porque as veem, mas porque estabelecem ligações entre conjunto de sentido por elas formado e o conjunto de sentidos que constituem suas experiências de vida (ARENA, 2010, p. 41).

Assim sendo, o trabalho com a literatura promove a inserção da criança na cultura escrita, por isso, a importância de considerarmos “a experiência precoce da criança que aborda a língua escrita a partir da forma visual do texto e perceber que a entrada na linguagem escrita, ou seja, o letramento se inicia antes que ela reconheça a dimensão alfabética” (BAJARD, 2007, p. 38).

Desse modo, o texto literário é o gênero que propicia o contato com a estrutura da língua escrita, com as práticas letradas de uso da língua, com a proposta de articular a leitura e a escrita como processos formativos, trabalhando em consonância leitura compreensiva e produção textual (SARAIVA, 2001).

Arena (2010) nos esclarece que a literatura infantil como produção cultural vinculada aos processos de alfabetização e letramento evidenciou-se a partir das novas concepções de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Ressalta que “[...] a criança, na relação com o texto literário, apropria-se da cultura e da especificidade desse gênero, de sua identidade e, ainda, da diversidade de gêneros literários abrigados sob a mesma categoria: a poesia, o conto, a novela, a crônica e outros” (ARENA, 2010, p. 25).

Nesse sentido, equívocos precisam ser superados no trato com textos literários, pois muitas vezes são utilizados na escola apenas como pretexto para o ensino de boas maneiras, hábitos de higiene, deveres do cidadão, tópicos gramaticais, dentre outros temas e conteúdos que destroem a leitura pela fruição e prazer estético (BRASIL, 1997,

p. 37).

Cosson (2007) elucida ainda que:

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem (COSSON, 2007, p. 30).

Assim, para que o professor garanta o cumprimento das propostas de leitura de textos literários, não como pretexto³, mas como componente importante ao processo de alfabetização, que contempla a ação de aprender a ler e escrever, será necessário entender que alfabetizar vai além da decifração, ou seja, do reconhecimento da técnica da escrita. Quanto a isso, Solé (1998) afirma que o que ocorre é uma definição e interpretação errônea do termo alfabetização, muitas vezes restrita a um procedimento de transição da linguagem oral que é desenvolvida naturalmente, para a linguagem escrita que exige um ensino formal para se desenvolver.

Nesta visão, o aluno que de fato aprende a ler e escrever no “sentido cabal da palavra” (KLEIMAN, 2001), ou seja, sabe compreender significados, encontrar sentido naquilo que é posto enquanto leitura e escrita, aplica tal conhecimento ao que já traz consigo e à sua realidade, é também letrado. Daí a explicação de trazermos os dois termos em consonância, pois a alfabetização, em seu sentido amplo, é aquela que abarca o letramento em suas inúmeras formas e significações, aplicadas tanto à escrita quanto a leitura. Alfabetização no seu sentido amplo deve estar atrelada à definição de letramento e não há como desvincular os dois processos.

Ao contrário dessa visão, estudos mostram que os processos de alfabetização ainda estão muito focados na busca de métodos de ensino eficazes para a aquisição da escrita, anterior à aquisição da leitura. Tal fato é problematizado pelos autores que dão sustentação à presente pesquisa. Segundo os estudos, a preocupação dos educadores, em sua maioria, está em “formar leitores escolares”, alunos alfabetizados que sabem decodificar palavras e realizar as atividades escolares.

Nesta perspectiva, a palavra alfabetização tem como significado “a ação de ensinar/aprender o restrito”, assim como delimita Carvalho (2007, p. 65), que a define como “aprendizagem inicial da leitura e escrita”, que é um caráter específico da

³ Expressão usada no sentido de evidenciar que o texto na sala de aula não deve ser usado com um único objetivo, o ensino gramatical por exemplo ou independente do seu contexto (COSSON, 2014, LAJOLO, 2009).

alfabetização, assim como afirma a autora, é um processo limitado de ensinar ou aprender letras, sons e códigos alfabéticos. Arelada a tais definições é possível identificarmos o discurso presente em inúmeras instituições em que a importância maior está em alfabetizar as crianças em seu sentido restrito, cumprindo com as exigências do calendário escolar e com o planejamento proposto, e não em uma definição vinculada ao ato de letrar. Para Kleiman (2001), esta é uma concepção equivocada, vez que a leitura como decodificação é entendida por ela, como uma prática empobrecedora, que em nada modifica a visão de mundo do aluno.

Diante da discussão, surge a importância de se distinguir os conceitos de alfabetização e letramento. Essa distinção é explicada por Carvalho, ancorada na discussão de Soares:

A diferença está na extensão e na qualidade do domínio da leitura e escrita. Uma pessoa alfabetizada conhece o código alfabético, domina as relações grafofônicas, em outras palavras, sabe que sons as letras representam, é capaz de ler textos simples, mas não necessariamente é usuário da leitura e da escrita na vida social. Pessoas alfabetizadas podem, eventualmente, ter pouca ou nenhuma familiaridade com a escrita dos jornais, revistas, documentos, e muitos outros tipos de textos; podem também encontrar dificuldade para se expressarem por escrito. Letrado, no sentido em que estamos usando esse termo, é alguém que se apropriou suficientemente da escrita e da leitura a ponto de usá-las com desenvoltura, com propriedade, para dar conta de suas atribuições sociais e profissionais (CARVALHO, 2007, p. 66).

O termo letramento passou a ser utilizado no Brasil em meados dos anos de 1980. Segundo Soares (2014), a palavra letramento é originária da palavra inglesa literacy, que é o estado ou condição que assume aquele que aprendeu a ler e escrever. Apreensão que vai além da técnica de decodificação, no sentido de compreender o significado daquilo que se escreve e se lê.

É esse, pois o sentido que tem letramento, palavra que criamos traduzindo “ao pé da letra” o inglês *literacy*: **Letra-**, do latim *littera*, e o sufixo-**mento**, que denota o resultado de uma ação (como, por exemplo, em *ferimento*, resultado da ação de *ferir*). **Letramento** é, pois, o resultado de uma ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita (SOARES, 2014, p. 18).

Assim sendo, a partir da utilização do termo nas escolas brasileiras, passa-se a exigir mais dos alunos que precisam dominar, além do código alfabético, a competência de compreensão e interpretação textual (OLIVEIRA; ANTUNES, 2013, p. 66).

Segundo Kleiman (2005) o conceito de letramento refere-se não somente aos

usos da língua escrita na escola, mas também ao uso da língua escrita em outros ambientes. Aqui, o termo será tratado como a apropriação das práticas sociais de leitura e escrita no ambiente escolar, no exercício de compreender, interpretar textos, extrair deles informações e conhecimentos, aplicáveis à realidade.

Nesse processo, o indivíduo pode não saber ler e escrever (ser analfabeto), mas pode atribuir significado naquilo que ouve (ser letrado):

Assim um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita. Da mesma forma, a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e escrever, mas penetrou no mundo do letramento, já é, de certa forma, letrada. Esses exemplos evidenciam a existência deste fenômeno a que temos chamado de letramento e sua diferença deste outro fenômeno a que chamamos alfabetização, e apontam a importância e necessidade de se partir, nos processos educativos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita voltados seja para crianças, seja para adultos, de uma clara concepção desses fenômenos e de suas diferenças e relações (SOARES, 2014, p. 24).

Partindo do termo letramento como apropriação dos usos e funções da leitura e da escrita, surge o termo letramento literário que se relaciona com a interação com o livro. O letramento literário é uma prática social em que a literatura assume o papel humanizador, sendo fundamental no processo educativo, pois estabelece ações comunicativas que vão além da simples leitura. (COSSON, 2007).

Paulino e Cosson (2009, p. 67), definem o letramento literário como “o processo de apropriação da leitura enquanto construção literária de sentidos”. Enquanto processo de apropriação da língua escrita, o letramento literário é percebido como uma ação que se renova a cada experiência de leitura, não se limitando a uma mera habilidade adquirida em um determinado espaço.

Dessa forma, para desenvolver nas series iniciais, trabalhos relacionados ao letramento literário, faz-se necessário que o aluno tenha o contato direto com o livro, pois este permitirá a experiência com diversos aspectos que vão desde a percepção da característica da capa até o diálogo entre imagens e texto verbal. Tais aspectos não são contemplados por fragmentos xerocopiados do texto ou escritos na lousa para uma

atividade de cópia realizada pelos alunos (PAIVA; RODRIGUES 2008).

Dando seguimento às discussões, Cosson (2007) nos apresenta três elementos na compreensão da leitura e aquisição do letramento literário: antecipação, decifração e interpretação. Antecipação é a predição que fazemos antes e durante a leitura, levantando hipóteses, através de seus aspectos textuais, capa, título, dentre outros. A decifração é a capacidade de reconhecer letras e palavras num determinado contexto, fase em que o leitor inexperiente encontra maior dificuldade, pois se além somente à técnica e muitas vezes não compreende aquilo que lê, diferentemente do leitor maduro. Já a interpretação, é definida como etapa em que o leitor ativa suas inferências para construir um sentido para o texto, relacionando-o com seu conhecimento de mundo.

Sendo assim, é função da escola inserir o aluno nas práticas letradas e para que isso ocorra, faz-se necessário uma formação cultural ampla do professor. Este deve estar diretamente envolvido com a leitura literária como fruição e apreciação estética, pois a formação do leitor, no âmbito do letramento literário, advém de um processo de apropriação que precisa ser exercitado continuamente (ROSSI; PERES, 2015).

Destacamos que a pesquisa se direciona a práticas de leituras significativas, no sentido de estimular o letramento literário com crianças de seis anos de idade, a partir da mediação do professor e através de estratégias de leitura, na busca de problematizar como se dá o processo contínuo de construção de diversas habilidades e competências leitoras, numa relação dialógica entre pesquisador-texto-aluno.

2.3 Estratégias de leitura e a formação do leitor

Neste item, evidenciamos a importância das estratégias de leitura para a formação do leitor, colocando em destaque, neste processo, o professor como mediador, entendendo que o ato de ler, apoiado em estratégias, deve ser estimulado, modelado e ensinado ao pequeno leitor, vez que, “o uso dessas estratégias não ocorre de forma deliberada – a menos que, intencionalmente deseja-se fazê-lo para efeito de análise do processo” (BRASIL, 1997, p. 53).

De acordo com Girotto e Souza (2010), o termo modelar compreende os momentos em que o professor, enquanto mediador, molda o pensar do leitor aprendiz durante a prática de leitura, auxiliando-o a ter consciência da estratégia em foco e promovendo a compreensão textual através de situações colaborativas.

Dá a importância do professor, que assume a função de guiar seus alunos, sendo responsável por indicar caminhos de leitura, até que consigam destaque como leitores competentes.

2.3.1 O professor como mediador de leitura

De acordo com Oliveira e Antunes (2013) o termo mediação pedagógica foi conceituado no período da educação progressista, na tentativa de estabelecer novas relações entre professores e alunos, trazendo a figura do professor enquanto facilitador e colaborador no processo de ensino-aprendizagem. Fato que proporcionou mudanças significativas na imagem do professor, até então tido como uma figura rígida, visto como detentor do saber, transmissor de verdades absolutas e inquestionáveis. Conseqüentemente, houve mudanças também na figura do aluno que era visto como um ser passivo que não questionava o que era imposto.

Na atual conjuntura educacional, destacamos que muitas vezes a mediação de leitura, é definida como ação de fornecer livros para as crianças e ensiná-las a lerem corretamente, numa dinâmica rígida e memorística mas estudos apontam que a mediação exige mais do professor e do aluno.

Contrapondo esta definição, Bajard (2007) apresenta o mediador de leitura como aquele que se interpõe entre o texto e o receptor. É o que facilita a recepção da leitura, a transmite de forma clara, instigante, que sensibiliza as crianças para o funcionamento da língua escrita e propicia momentos de apreciação literária articulados ao desenvolvimento de competências leitoras.

Nessa direção, Freitas (2012, p. 68) afirma que mediar leitura no âmbito escolar, ocorre na interação, quando o aluno é estimulado a exercitar sua compreensão, pois “o mediador apoia o leitor, auxiliando-o a mobilizar conhecimentos anteriores para desenvolver as habilidades específicas para aquela tarefa”.

Desse modo, a partir da mediação pedagógica, orientada por saberes sistematizados,

[...] é que a leitura escolar pode contribuir para o desenvolvimento intelectual e cognitivo de alunos, pode contribuir para que a imersão em textos literários possa promover o encantamento estético que o gênero lírico costuma causar (MESQUITA, 2012, p. 158).

Portanto, o professor como mediador de leitura é aquele que dá apoio ao aluno, conduzindo-o no processo de compreensão. É aquele que conduz o aluno através da

modelagem de estratégias é o que fornece “andaimes”, suportes, que permitam acesso a um processo contínuo de construção de conhecimento. Assim, “andaime é um conceito metafórico que se refere a um auxílio visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura pode dar a um aprendiz” (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2010, p. 26). Se trata de um processo, construído na interação, trabalho em conjunto do professor com seus alunos, pela mediação pedagógica ou na interação dos alunos entre si.

Nesse ensino colaborativo, a proposta é que “aos poucos, o professor vai retirando os suportes, e a criança redefine as tarefas para si própria, construindo-se aí a aprendizagem de estratégias de leitura” (KLEIMAN, 2001, p. 9).

Desse modo, considerando o papel do professor como elemento importante na prática pedagógica é que buscamos compreender como crianças do primeiro ano do ensino fundamental se formam como leitores ativos à medida que participam de oficinas de leitura planejadas, visando levá-las a desenvolverem estratégias leitoras que as auxiliem a construir sentidos para os textos, fazendo inferências, visualizações e conexões a partir de seus conhecimentos prévios.

2.3.2 Estratégias de leitura

Os estudos da temática estratégias de leitura iniciaram-se no Brasil nos anos de 1980, mediante as pesquisas realizadas por Solé (SILVA, 2014). Os trabalhos da autora se constituem a partir da visão construtivista de ensino e aprendizagem dessas estratégias de ensino com enfoque na compreensão leitora. Embora o construtivismo não seja a concepção defendida nesta pesquisa, entendemos que a abordagem referente às estratégias de compreensão leitora, elaboradas por Solé (1998), trazem contribuições relevantes e se aproximam da concepção norte-americana evidenciada por Girotto e Souza (2010), aporte teórico central do nosso estudo.

Solé (1998) define as estratégias de compreensão leitora como procedimentos intimamente ligados aos aspectos cognitivos e metacognitivos, de pensar, organizar o próprio conhecimento. Por tal motivo, precisam ser ensinadas, pois não se trata de uma técnica ou uma receita. Estas, enquanto proposta para o ensino de leitura, passaram também a ser abordadas por Kleiman nos anos de 1990 (SILVA, 2014). De acordo com a autora, as estratégias de leitura são “operações regulares para abordar o texto” (KLEIMAN, 2001, p. 49), que permitirão ao leitor flexibilidade, independência e

consciência daquilo que se lê, com o objetivo de conquistar eficácia na leitura.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, “uma estratégia de leitura é um amplo esquema para obter, avaliar e utilizar informações. As estratégias são um recurso para construir significado enquanto se lê.” (BRASIL, 1997, p. 53). Concomitante, Alves, Souza e Garcia (2011, p. 59) definem as estratégias de leitura como “meios utilizados pelos leitores para compreenderem o que leem e de conhecerem a maneira como formulam seus pensamentos, descobrindo os processos mentais de entendimento de um texto”.

Nessa perspectiva, Cosson (2014) remete às estratégias de leitura na prática de leitura literária nos anos iniciais do ensino fundamental, como forma de participação que promove interação, levando os alunos a refletirem e usarem conscientemente estratégias para compreensão do texto. Apresenta a ativação do conhecimento prévio (inserir o texto em um contexto peculiar ao universo dos alunos) como estratégia-base, que ajuda na realização de todas as outras estratégias.

Quanto ao trabalho com estratégias de leitura, Girotto e Souza (2010) afirmam:

Entre o repertório de estratégias de compreensão – fazer conexões, inferências, visualizações, questionamentos, sumarizações e síntese –, há uma estratégia essencial, a de ativar o conhecimento prévio, em que ficam evidentes todas as demais estratégias, tais como: a previsão, a interlocução, o questionamento, a indagação. Os norte-americanos chamam-na de estratégia-mãe ou estratégia guarda-chuva, pois agrega todas as demais (GIROTO; SOUZA, 2010, p. 65).

Nessa direção, abordamos as estratégias de leitura de acordo com o apresentado pelas autoras. O enfoque foi no refletir/ pensar a leitura, estabelecendo apropriação das estratégias vinculadas ao letramento literário, almejando-se competências leitoras atreladas à compreensão. Foi destaque nas oficinas, a partir do incentivo da ativação dos conhecimentos prévios pelos alunos, principalmente o ensino de três estratégias: conexões, inferências e visualização. Neste parâmetro, o destaque em uma estratégia de leitura específica, durante as oficinas foi essencial, visto que, com os alunos do primeiro ano as estratégias de compreensão leitora foram evidenciadas a partir do que já traziam consigo.

Em relação aos conhecimentos prévios, Saraiva (2001) explica-os, destacando a leitura como um fenômeno comunicacional composto por três categorias: texto-mundo-leitor. Sendo assim, o leitor se apropria das significações dos textos, associando-os à sua compreensão de mundo. Aciona o que já sabe, o que traz de conhecimento no âmbito

cultural de seu tempo, para entender o tempo prescrito nas obras literárias. Estes são leitores proficientes que:

[...] 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 (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 55).

A conexão é a estratégia em que ocorre a ativação do conhecimento prévio para estabelecer compreensão, associando/ conectando o escrito com o conhecimento que já traz consigo, num processo de construção de significado naquilo que lê. Assim sendo, “[...] parte do pressuposto de que os estudantes devem ser guiados a conectar suas experiências pessoais, seu conhecimento de mundo e os textos lidos com as novas leituras realizadas” (SILVA, 2014, p. 73).

Há três tipos de conexões: texto-texto, com associações feitas do texto que está lendo com outros textos que já teve contato; texto-leitor, em que o aluno utiliza passagens do texto lido conectando-as aos fatos de seu cotidiano; texto- mundo, num processo de conectar o texto com fatos de contextos sociais, da cidade, do bairro a qual o leitor está inserido, ou assuntos e acontecimentos que circulam no mundo (GIROTTI; SOUZA, 2010). Assim, reconhecer a relação entre o texto lido e outros textos é uma habilidade que exige a compreensão do texto como um todo e assim relacionar, articular e interligar ideias das partes com outros textos (LOPES; CARVALHO, 2012).

A inferência é a estratégia em que o aluno, a partir dos seus conhecimentos prévios e indícios textuais, é capaz de deduzir sequências dos fatos e significados não conhecidos. É a ação do leitor em aliar seus conhecimentos e as dicas do texto para completar espaços em aberto (VAGULA, 2016).

De acordo com Menin (2010) as inferências podem ser interpretativas, hipotéticas, previsíveis e conclusivas. Interpretativas, no sentido de o leitor identificar passagens ainda não expressas no texto; hipotéticas, quando são apontadas sugestões, proposições para resolver determinados conflitos; previsíveis no sentido de prever significados de palavras desconhecidas pelo contexto em que estão inseridas; a conclusiva ocorre quando presume-se um desfecho antes que o mesmo esteja explícito nas passagens do texto.

Segundo Marcuschi (2008, p. 249) “as inferências funcionam como hipóteses coesivas para o leitor processar o texto.” Desse modo, consistem em “[...] reunir pistas dadas pelo texto para chegar a uma conclusão ou interpretação sobre o que está lendo. Uma atividade comum de inferência é construir o sentido de uma palavra pelo seu contexto” (COSSON, 2014, p. 117). Coadunando com o exposto, Dell’Isola (2001, p. 42) apresenta as inferências, na construção de sentido textual, como estratégia fundamental, pois “revela-se como conclusão de um raciocínio, como elaboração de pensamento, como uma expectativa”.

Mediante as afirmações, há algumas atividades que podem ser praticadas em oficinas, com o objetivo de ensinar os alunos a inferir: procurar entender o vocabulário (palavras desconhecidas) usando dicas do contexto; utilizar a capa e ilustrações do texto para compreendê-lo e utilizar o enredo de uma história para identificar os possíveis temas da narrativa (GIROTTTO; SOUZA, 2010).

O exercício de antecipar hipóteses é definido por Solé (1998) como previsão. Esta se configura anterior à leitura, a partir de aspectos textuais: capa e título do livro, por exemplo, o que não impede que seja ativada também durante toda a leitura, compondo assim o processo de atribuição de sentido do texto. “Formular hipóteses, fazer previsões, exige correr riscos, pois, por definição, não envolvem a exatidão daquilo que se previu ou formulou” (SOLÉ, 1998, p.108). Por sua vez, Kleiman (2001) apresenta esta estratégia de leitura através do termo predição, destacando que este prenuncio está intimamente ligado ao conhecimento de mundo do aluno, enfatizando que:

Na aula de leitura é possível criar condições para o aluno fazer predições, orientado pelo professor, que além de permitir-lhe utilizar seu próprio conhecimento, supre eventuais problemas de leitura do aluno, construindo suportes para o enriquecimento dessas predições e mobilizando seu maior conhecimento sobre o assunto (KLEIMAN, 2001, p. 52).

A visualização é outra estratégia de leitura que está intimamente vinculada à inferência, pois se concretiza quando leitores inferem e elaboram significados através da criação de imagens e cenários em suas mentes (GIROTTTO; SOUZA, 2010). “Ao visualizarem, os leitores conseguem se interessar, pensar e entender melhor a informação contida no texto” (ALVES; SOUZA; GARCIA, 2011, p. 59).

O questionamento é uma estratégia de compreensão que se configura a partir de questões/ perguntas, que o autor elabora no momento da leitura para dela, ou mediante seus conhecimentos, extrair respostas. “Questionar um texto, assim é essencial para a

eficácia do discurso, pois ao criar e partilhar uma conversa interior com o texto enquanto lê, o leitor estabelece uma interação na qual se envolve e dialoga com o autor por meio da leitura [...]” (BATAUS, 2013, p. 115).

A sumarização, é a estratégia de selecionarmos o que de fato é importante durante a leitura. É o exercício de destacar o essencial, o principal do texto. Não é uma tarefa fácil, pois é preciso ter ciência e maturidade para decidir o que ignorar e o que destacar.

Por fim, apresentamos a estratégia de síntese, definida como o processo de atribuição de sentido, com reconstrução textual de acordo com o entendimento pessoal de cada leitor. “Ensinar a resumir- selecionar os fatos, ordenar eventos, parafrasear e escolher o que é importante- como um processo de síntese, é fundamental para a formação do leitor autônomo” (GIROTTO; SOUZA, 2010, p. 104).

Desse modo, nosso propósito é contribuir na formação do leitor, auxiliando-o no processo de compreensão leitora através da utilização de estratégias de leitura, principalmente conexões, inferências e visualizações, vez que, como já afirmado anteriormente, é um processo, onde gradualmente o aluno se desprende da ação interventiva do professor para agir com autonomia mediante a leitura.

2.3.3 A formação do leitor

A concepção da palavra “leitor” está vinculada a um processo, embora muitas vezes se restrinja a aquisição da leitura à capacidade de decodificar. Entretanto, um indivíduo habilitado à leitura, nem sempre será um leitor (ZILBERMAN, 2009). Isto porque o fato de possuir capacidade, habilidade e técnica de decodificação não torna o aluno um leitor competente e autônomo, visto que:

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos (BRASIL, 2001, p. 54).

Nessa direção, Solé (1998) enfatiza que o leitor autônomo é aquele que enfrenta, de maneira inteligente, textos diversos e conseqüentemente aprende com eles. Este é “[...] capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte de seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-

lo, estabelecer generalizações que permitem transferir o que foi apreendido para outros contextos diferentes...” (SOLÉ, 1998, p. 72).

A autora ainda destaca que o ensino das estratégias de compreensão leitora contribui diretamente na formação do leitor autônomo e “[...] se ensinarmos um aluno a ler compreensivamente e a aprender a partir da leitura, estamos fazendo com que ele aprenda a aprender, isto é, com que ele possa aprender de forma autônoma em uma multiplicidade de situações” (SOLÉ, 1998, p. 47).

Kleiman (2001) destaca ainda que a característica mais marcante do leitor proficiente é a flexibilidade durante a leitura. Afirma que essa flexibilidade ocorre porque o leitor:

“[...] não tem apenas um procedimento para chegar aonde ele quer, ele tem vários possíveis, e se um não der certo, outros serão ensaiados. Por isso, o ensino e modelagem de estratégias de leitura não consiste em modelar um ou dois procedimentos, mas em tentar reproduzir as condições que dão a esse leitor proficiente essa flexibilidade e independência, indicativas de uma riqueza de recursos disponíveis (KLEIMAN, 2001, p. 51).

Analisando a utilização dos termos referentes à formação do leitor, Jacobik (2001) problematiza que:

[...] em geral, termos como “leitor eficiente”, “leitura fluente”, competência leitora e comportamento leitor, aparecem vinculados tanto à ideia de leitura como decodificação do escrito, quanto à de leitura como compreensão. Porém, o que se nota, mais frequentemente, é que a leitura, como compreensão, aparece mais vinculada aos sujeitos que já superaram a etapa inicial de alfabetização e, por conseguinte, é mais comum relacionar a leitura à decodificação quando se pensa nas crianças em idade anterior ou concomitante ao período de alfabetização (JACOBİK, 2001, p. 21).

São equívocos contínuos, que perpassam o sistema educacional e que somente serão modificados, quando ocorrer de fato a superação da concepção de leitura restrita à técnica da decifração. Concepção que ainda se encontra arraigada nas práticas de ensino de leitura observadas nos anos iniciais de alfabetização no contexto escolar atual.

Dessa forma, é papel da escola formar integralmente o aluno e contribuir no seu desenvolvimento enquanto leitor, num processo de apropriação de estratégias de compreensão leitora, sendo capaz de “realizar previsões, formular e responder questões a respeito do texto, extrair ideais centrais, identificar conteúdos novos e dados, relacionar o que lê com sua realidade social e particular, ler o que está subjacente ao

texto, valer-se de pistas para fazer inferências, sumarizar, ser capaz de dialogar com outros textos [...]” (FREITAS, 2012, p. 68).

Assim, o ensino do ato de ler, com atribuição de sentidos é essencial, vez que o leitor em formação se apropria dos modos de ler de um leitor experiente (BATAUS, 2013, p. 63). Deste modo, se o professor tem o hábito de ler e enfatiza isso nas suas aulas, deixando que os alunos percebam sua relação íntima com as leituras literárias, estimulará seus alunos a fazer o mesmo. “Incentivar o gosto pelo livro é a missão do professor; ele deve introduzir seu aluno no mundo das letras, oportunizando o desenvolvimento do hábito de leitura” (OLIVEIRA; ANTUNES, 2013, p. 76).

Quanto ao incentivo à leitura literária para a formação do leitor, o professor deverá apropriar-se da ideia que os livros levados para a sala de aula devem ser escolhidos de forma intencional, pois “nem todo o livro considerado literário propicia uma abordagem positiva” (OLIVEIRA; ANTUNES, 2013, p. 75). Além disso, o livro evidenciado deverá contribuir efetivamente na formação dos pequenos leitores, compondo seu universo, na perspectiva de alfabetizar e letrar.

Para tanto, a compreensão deve ser concebida como processo, que pode ser identificado como estratégico, flexível, interativo e inferencial. A compreensão é um processo estratégico, pois o foco das atividades está na ação comunicativa, que não é composta por normas padrões, com imposição de resultados. É flexível, não havendo uma única forma de concebê-la, vista que está sempre em movimento, num contínuo de ações. Sendo assim, um processo interativo, na relação com o outro, através da prática dialógica. Por conseguinte, a compreensão também é um processo inferencial, que se dá a partir da relação do conhecimento e experiências na produção de sentidos. (MARCUSCHI, 2008).

Nessa estrutura, nos apropriamos das evidências apresentadas por Solé (1998, p. 53) para justificar o fato de desenvolver oficinas como contribuição no processo de compreensão para a formação de leitores com crianças, logo na primeira série do ensino fundamental, pois “[...] crianças muito pequenas não são apenas hábeis usuárias da linguagem, mas também podem efetuar reflexões espontâneas conscientes sobre ela”.

CAPÍTULO III - PERSONAGENS DA HISTÓRIA

3.1 A produção dos dados

A pesquisa de campo teve seu início em outubro de 2016, após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFG. Para a realização da pesquisa, após a seleção da instituição parceira, fizemos um contato com a direção e posteriormente com a equipe pedagógica a fim de conhecermos as novas diretrizes da escola de tempo integral, grade curricular do primeiro ano do ensino fundamental e saber sobre as atividades de leitura realizadas. Para isso, foram realizados diálogos com o grupo gestor da instituição, principalmente com a coordenadora pedagógica, a coordenadora dos núcleos e a professora regente da turma do 1º ano.

A unidade escolar onde o estudo foi realizado faz parte da rede estadual de ensino da cidade de Catalão-GO e atende alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Segundo dados do Censo/2015 a escola possui oito salas de aula das quais seis são utilizadas, trinta e nove funcionários, sala de diretoria, sala de professores, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), cozinha, biblioteca, banheiros fora e dentro do prédio, banheiro adequado para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, banheiro com chuveiro, refeitório, despensa, pátio coberto e descoberto.

No ano de 2016, a instituição atendeu 150 alunos, distribuídos em seis turmas: duas turmas de 4º ano e uma turma de cada uma das outras séries: segundo ano, terceiro ano e primeiro ano. No primeiro ano, objeto da presente pesquisa, havia 27 crianças matriculadas. No ano de 2017 a escola atende 173 alunos, também organizados em seis turmas, sendo duas salas de 2º ano. Dos alunos matriculados, 28 formam a turma do 1º ano.

Anterior à problematização das observações, procuramos situar a organização das escolas estaduais de tempo integral, em específico a matriz curricular do ensino fundamental nos anos iniciais, proposta pela Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esporte do Estado de Goiás.

3.2 A proposta de organização das escolas de tempo integral

Para entendermos como são organizadas as Escolas Estaduais de Tempo Integral de Goiás, faz-se necessário abordarmos as novas diretrizes reformuladas e em vigência no ano de 2016.

Conforme as Orientações Pedagógicas Preliminares – Núcleo Diversificado e Núcleo de Eletivas, elaborado pela SEDUCE (Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte):

A proposta do Projeto Educação Integral em Tempo Integral do Estado de Goiás visa o desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões: intelectual, afetivo e social. Portanto, está pautado nos quatro eixos da língua portuguesa que são leitura, produção de textos, oralidade e a análise linguística numa perspectiva interdisciplinar (GOIÁS, 2016a, p. 4).

Apesar destas orientações, na escola pesquisada, no ano de 2016, pudemos perceber que houve muitas reformulações, principalmente de caráter estrutural do projeto. Antes as disciplinas curriculares eram ministradas no período matutino e a tarde os projetos, com o auxílio de professores/ colaboradores que não compunham o quadro de professores efetivos da instituição. As oficinas/ projetos eram organizadas em espaços extraclasse, com os alunos agrupados por séries e com rodízio das atividades por hora/aula, onde todos deveriam passar pelas atividades propostas no dia. Esta foi a realidade que vivenciamos no espaço de uma escola integral, com a realização de projetos na instituição, no ano de 2012, conforme explicado na introdução desse trabalho.

Com as novas diretrizes ocorre a ampliação do tempo de permanência dos estudantes e dos educadores na escola, visando, conforme o documento de diretrizes operacionais, a formação da criança numa perspectiva de Educação Integral, considerando-a como sujeito em sua totalidade, com o desenvolvimento de competências cognitivas e também socioemocionais. O termo de definição dessas escolas passa a ser: Escola de Educação Integral em Tempo Integral, em defesa de uma formação global.

Neste aspecto, a concepção de Educação Integral será aquela que considere a articulação dos eixos educacionais, científico, ético-político, socioambiental, estético-cultural e que contemple a comunidade onde a instituição educacional está inserida. Para isso, é estabelecida a organização de disciplinas e componentes curriculares, a partir de três núcleos que contemple os eixos educacionais: o Núcleo Comum, o Núcleo Diversificado e o Núcleo das Eletivas (GOIÁS, 2016a).

Nos anos iniciais, o Núcleo Comum é composto pelas disciplinas curriculares obrigatórias: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ensino Religioso, Educação Física e Arte. Este núcleo é ministrado pela professora regente de cada turma.

O Núcleo Diversificado deverá contemplar os componentes curriculares: Alfabetização/ Letramento; Numeramento; Orientação de Estudos; Atividades de Convivência, Hábitos de Higiene e Alimentares. Os componentes curriculares deste núcleo deverão ser ministrados na dinâmica de reagrupamentos, com alunos de diferentes anos escolares reunidos em um espaço, cursando a mesma disciplina. Somente no componente curricular Alfabetização/ Letramento e Numeramento previsto para a turma do 1º ano, são reagrupados estudantes do mesmo ano escolar devido às necessidades de aprendizagem. No componente curricular Orientação de Estudo não ocorrerá reagrupamento, sendo ministrado por turma, pela professora regente e no mesmo horário ocorrerão atendimentos individualizados, para os alunos que necessitem de apoio. As Atividades de Convivência, Hábitos de Higiene e Alimentares, serão ministradas coletivamente no período do almoço, considerando o refeitório como um espaço curricular educativo e formativo, onde os alunos aprenderão dicas de boa convivência, hábitos de higiene e hábitos alimentares saudáveis.

O Núcleo das Eletivas, é o espaço para projetos, que deverão atender a realidade educacional e viabilidade do mesmo, exemplo, dança, canto, teatro, artesanato, etc. Neste núcleo, o aluno terá a oportunidade de escolher o projeto ao qual deseja participar, mas algumas exigências devem ser obedecidas, como permanência no projeto por seis meses, cada projeto ter no mínimo 20 alunos e obedecendo os reagrupamentos (1º, 2º e 3º anos, 4º e 5º anos). As eletivas serão organizadas em 10 tempos semanais, no 1º ao 5º ano, com desdobramento diário de dois tempos consecutivos, sendo assim a escola deverá disponibilizar no mínimo três e no máximo cinco eletivas por semestre.

O objetivo da nova formulação é criar um espaço qualificado e de promoção de cidadania onde professores e alunos permaneçam na escola por tempo integral cumprindo as seguintes diretrizes:

A permanência do docente na unidade escolar por 40 (quarenta) horas semanais de efetivo trabalho, no qual se inclui carga horária multidisciplinar, ou de gestão especializada, com o direito à remuneração por 60 (sessenta) horas/ aulas;

A exigência de exclusividade/60h será implementada gradativamente;

A carga horária multidisciplinar visa que os docentes ministrem componentes curriculares de Base Nacional Comum e do Núcleo Diversificado;

O professor da Sala de Leitura deverá atender os reagrupamentos de Alfabetização /Letramento e Numeramento do 1º ao 5º ano, conforme

solicitação da Coordenação do Núcleo Diversificado;
Adoção de planejamento pedagógico-educacional coletivo e tempo de estudo envolvendo o corpo docente, grupo gestor e coordenação pedagógica, a serem cumpridos na unidade escolar, sendo consideradas essas atividades como de efetivo trabalho (GOIÁS, 2016a, p. 46).

De acordo com as diretrizes citadas, destacamos o professor da sala de leitura que ministrará para os alunos do 1º ano nos reagrupamentos a disciplina de Alfabetização/ Letramento e a partir da mesma ressaltamos também a proposta pedagógica preliminar para a sala de leitura, estabelecendo consonância com nosso estudo.

Segundo a proposta pedagógica para a sala de leitura, cada escola deverá contar com um professor modulado na função de professor dinamizador de biblioteca que desenvolverá atividades, com um trabalho diferenciado e específico para a formação de leitores, promovendo um ensino de leitura de qualidade, que contemple a fluência e vocabulário, incentivando o hábito de ler, de maneira prazerosa e significativa (GOIÁS, 2016b).

A proposta define a sala de leitura como um espaço que deverá ser ocupado e assegurado desde os anos iniciais do ensino fundamental, como um espaço de vivências e experiências contínuas. Afirmam que sala de leitura é:

Um espaço cultural, sem dúvida, onde a leitura circula como ferramenta essencial para a formação de estudantes críticos e autônomos. Ler é a habilidade que, por excelência, deve ser trabalhada na escola rumo ao desenvolvimento pleno do estudante. Ensinar os estudantes a compreender o sentido de um texto é o resultado mais poderoso que o professor pode obter, uma vez que habilidades como decodificação, fluência e vocabulário são elementos importantíssimos para a consecução da compreensão, além do desenvolvimento das competências oral, leitora e autoral (GOIÁS, 2016b).

Com base nessa citação, podemos destacar que a proposta que assegura o funcionamento da sala de leitura está ancorada em uma concepção de leitura que, ao mesmo tempo em que destaca a importância da compreensão leitora no desenvolvimento pleno do estudante, salienta como elementos *importantíssimos* os aspectos ortográficos, gramaticais, fluência e vocabulário. Desse modo, o que fica ressaltado são os aspectos da técnica da escrita do que o trabalho com a leitura como processo de compreensão, voltada para a formação do sujeito pleno, ativo, autônomo e crítico.

A proposta traz o professor dinamizador como aquele que compreende a sala de leitura como um espaço de aprendizado que deverá envolver os estudantes, corpo

docente e comunidade. Este deverá ser dinâmico, leitor, trabalhar em parceria com os professores e não limitar seu trabalho apenas ao espaço da sala de leitura, propondo a leitura também em lugares alternativos, com o objetivo de torna-la prazerosa.

De acordo com Goiás (2016b), o professor deverá cumprir algumas atribuições: elaborar projetos interdisciplinares de incentivo à leitura; projetos de contação de histórias; oficinas de produção de gêneros diversos; eventos culturais, feiras e mostra que envolva a memória cultural; organizar momentos para receber escritores locais para apresentar suas produções (trovadores, repentistas, contadores de casos, cordelista, poetas); realizar concursos fotográficos conforme a realidade local com exposições; viabilizar o Projeto Tenda do Saber articulado à Sala de Leitura; propor ações que potencializem o uso do laboratório de informática como um recurso de pesquisa; manter a comunidade escolar informada sobre a disponibilidade do acervo da instituição (livros literários, revistas, jornais, publicações recebidas pela SEDUCE, MEC ou outras instituições educativas);

Assim, para que todos esses aspectos operacionais sejam cumpridos, a sala de leitura deverá ser organizada, para melhor atender os alunos, professores e comunidade, sendo um espaço amplo, arejado, com equipamentos multimídias, com livros diversos, textos variados, revistas, dicionários, enciclopédias, gibis disponibilizados em estantes, mesas caixas e caixotes, para facilitar o acesso dos estudantes ao acervo e tornar a instituição uma escola leitora, que não se limita somente ao espaço da sala de leitura, mas que se expande a todos os espaços da escola.

3.2.1 A realidade organizacional da escola parceira

A Escola Estadual de Educação Integral em Tempo Integral selecionada, atende crianças do 1º ao 5º ano e conta com profissionais que se dedicam em tempo integral à instituição.

A coordenadora nos disse que escolas integrais têm muitas reformulações, nada é fixo, e que talvez fosse melhor que nós escolhêssemos uma escola regular, visto que estavam se adaptando as novas diretrizes que foram implantadas no ano de 2016, mas se nós realmente quiséssemos encarar o desafio estariam de portas abertas.

Através de relatos e observações do ambiente escolar, percebemos que muitas vezes a equipe pedagógica encontra-se em dificuldades para organizar seus alunos e os

horários dentro das propostas curriculares, principalmente nos reagrupamentos.

A escola possui uma “sala de leitura”, que é utilizada como sala de vídeo, sala de professores e sala de estudo individualizado. Os livros que compõem esse espaço são organizados aleatoriamente, empilhados em prateleiras, sem identificação ou classificação dos livros. Estão dispostos em um canto da sala para liberar espaços para algumas mesas, cadeiras, tapete emborrachado, armário com televisão e aparelho de DVD.

Foto 1- Sala de leitura da escola parceira



Imagem capturada pela autora, 2017.

A sala que inicialmente havia sido designada pela instituição, amparada em Goiás (2016b), como sala de leitura é utilizada para outros fins e propósitos que não contemplam a proposta curricular. Não há um dinamizador de biblioteca, nem um professor readaptado, que organize o espaço com ambiente prazeroso de leitura, de contato dos alunos com os livros e com atividades direcionadas. Deste modo, a disciplina do núcleo diversificado de alfabetização/ letramento com enfoque nas práticas letradas para a turma do 1º ano, que, a princípio seria ministrada pelo dinamizador de biblioteca na sala de leitura, como propõem as novas diretrizes, fica a cargo da professora regente que a ministra juntamente com as aulas de português. Sendo assim, os alunos permanecem a maior parte do período escolar em sala de aula.

Nos momentos de diálogos, a professora regente do primeiro ano relatou as dificuldades em trabalhar literatura com a turma. Explicou que o acervo de livros da

instituição é precário, em relação ao número de exemplares, e por tal motivo não utiliza a sala de leitura. Após os depoimentos da professora, verificamos que a organização da sala de leitura, conforme se observa na foto, dificulta o acesso e o conhecimento dos professores sobre o acervo de livros existente na escola. Inclusive toda a equipe pedagógica da escola não tem conhecimento sobre os livros que são disponibilizados pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola -PNBE à instituição. O que percebemos é que os livros são colocados nas prateleiras de forma aleatória, sem obedecer a uma organização. Livros didáticos, livros literários, e mesmo livros teóricos voltados para a formação de professores, ficam todos misturados, o que acaba desmotivando os docentes na busca de livros que possam ser trabalhados com os alunos.

Assim, a literatura é trabalhada nas aulas de português, quando são levados para a sala de aula: poemas, parlendas, tirinhas e contos de fada, gêneros textuais que constam na matriz curricular de língua portuguesa para o primeiro ano, como conteúdos da disciplina. Na realização de atividades com estes gêneros o recurso disponível é o livro didático de língua portuguesa. Relatou ainda que a dificuldade dos alunos na leitura e interpretação textual é recorrente na instituição em todos os níveis de ensino e esta é uma discussão que frequentemente vem à tona nas reuniões dos professores.

3.3 As observações

A sala de aula da turma observada possui um amplo espaço físico, é arejada e com boa iluminação. Sua decoração é composta por dois pôsteres (alfabeto concreto com desenhos ilustrativos e numerais- ordinais e romanos), cartaz de palavras mágicas e cartaz mão direita e esquerda. A sala é organizada com cadeiras e mesas em cinco filas, uma mesa da professora, um armário pequeno próximo à mesa com livros e cadernos dos alunos, possui três armários dispostos no fim da sala, intercalados entre as filas, onde cada criança tem seu compartimento para guardar itens pessoais e em cima desses armários estão os colchonetes que os alunos utilizam no momento da soneca.

Foto 2- Sala de aula da turma do 1º ano do ensino fundamental



Imagem capturada pela autora, 2017.

Neste espaço, foram realizadas dez observações da turma do primeiro ano, sendo sete das aulas de língua portuguesa e três aulas de alfabetização e letramento. As observações foram pré-agendadas com a professora regente e sua duração foi de quarenta e cinco minutos, de acordo com a duração das disciplinas ministradas, sendo que em alguns dias eram observadas duas aulas seguidas.

Percebemos que nas sete observações, das aulas de língua portuguesa, as atividades estavam focadas nas famílias das consoantes evidenciadas, voltadas a formação de palavras e com a leitura restrita a essas atividades. Duas, das atividades realizadas nas observações foram apoiadas por textos, sendo um poema e um texto utilizado na atividade avaliativa de língua portuguesa. Nas aulas observadas a professora não utilizou o livro didático de língua portuguesa, utilizando como material didático-pedagógico atividades xerocopiadas. Tais atividades eram compostas, em sua maioria, de dois exercícios, contendo um enunciado curto apontando o procedimento do exercício, sendo uma aula para cada atividade e com o conteúdo organizado em blocos consonantais (S, X, R, Z; V, NH, LH, H e C, G, J).

Todos os exercícios eram rigorosamente explicados pela professora, que sempre procurava relacioná-los com as experiências dos alunos, esclarecendo dúvidas referentes as palavras desconhecidas e destrinchando o exercício, abrangendo outras famílias silábicas, retomando estudos anteriores.

Além de algumas rotinas da sala de aula, com relação a correções das atividades

prevalece a rotina da correção no quadro, com a leitura das respostas das atividades, retomada em grupo e ou individualmente, de acordo com a escolha da professora.

Como exemplo de tais atividades destacamos a atividade da aula 1, caracterizada por dois exercícios, voltados para a formação de palavras vinculadas ao estudo das consoantes S, X, R e Z:

Figura 1- Atividade de língua portuguesa (aula 1)

Nome _____
Data _____
Alfabetização em blocos

COMPLETE A TABELA ABAIXO COM AS SÍLABAS:

	A	E	I	O	U	ÃO
S	□	*	◀	◊	◆	○
R	△	×	■	▷	○	*
X	▼	▲	▲	□	*	◆
Z	●	◇	+	▽	+	▼

AGORA, FORME AS PALAVRAS SEGUINDO AS PISTAS NA TABELA:

◀ mo la ▲ ma pai ◆

△ to a mai ▼ a + la do

◇ bu cai □ te □ la da

Fonte: MENDONÇA, Waldirene Dias; DIAS, Mariene. Alfabetização em blocos: trabalhando as sílabas. São Paulo: Claranto, 2014.

Inicialmente a professora entregou o caderno de língua portuguesa para os alunos, pedindo que fizessem o cabeçalho de acordo com o modelo que havia feito no quadro de giz. Enquanto completavam o cabeçalho, entregava a atividade xerocopiada para que colassem no caderno. A professora transcreveu o quadro da atividade na lousa, para que os alunos visualizassem com clareza sua dinâmica de resolução.

Pediu que os alunos fizessem silêncio e acompanhassem a leitura mediada do enunciado do primeiro exercício com o dedo indicador. Depois pediu que os alunos direcionassem o olhar para o quadro de giz e retomou a leitura das famílias juntamente com a turma, relacionando linhas e colunas. A professora relacionava as consoantes e as vogais: “S com A?”. E os alunos respondiam: “SA”. Conforme iam respondendo, completava o quadro e assim sucessivamente até que todas as famílias fossem lidas.

Após a decifração inicial, repetiu a dinâmica indicando que os alunos lessem as famílias sozinhos, sem seu auxílio, sem interrupções e pausas, todos juntos como um

coro, assim como estava prescrito na lousa. Enquanto repetiam as famílias das sílabas evidenciadas, a professora indicava a sequência das repetições silábicas. Ao fim do exercício orientou que completassem o quadro em seus cadernos.

Com o término do tempo, indicado pela professora, para que os alunos transcrevessem as respostas em seus cadernos, solicitou a atenção de todos para explicar o segundo exercício, lendo o enunciado para os alunos que acompanhavam atentamente. Transcreveu um quadrinho do exercício 2 na lousa e completou a palavra com a sílaba que faltava, relacionando seu símbolo com o presente no quadro do exercício 1 como exemplo, para continuarem posteriormente. Nesse meio tempo a professora passava de carteira em carteira, auxiliando os alunos e fazendo correções individuais.

No fim da aula, ela corrigiu o segundo exercício juntamente com as crianças, destacando as palavras que não eram comuns ao cotidiano delas, evidenciando seus significados. Perguntou: “Alguém sabe o que é Zebu?” E os alunos responderam que não sabiam. A professora Emília explicou que era uma espécie de boi e orientou todos a repetirem a palavra juntos, trabalhando a pronúncia correta.

Após esse momento, “tomou leitura” de todas as palavras que compunham o exercício, primeiramente todos lendo juntos e depois individualmente, escolhendo-os de forma aleatória. No decorrer da dinâmica, foi perceptível que algumas crianças tiveram um pouco mais de dificuldade na decifração, mas em geral todas conseguiram realiza-la, pois, a professora as ensinou: “Primeiro lê baixinho a palavra, só para você, quando tiver certeza da palavra lê em voz alta” (Diário de Bordo, 31 out. 2016). Compreendemos que esse exercício orientado pela professora regente foi uma dinâmica eficaz para que as crianças conseguissem processar a palavra, juntando as sílabas e conseguirem ler sem pausas entre as sílabas. Então as orientava a ficarem tranquilas no momento da leitura, sem pressa para entender o que estavam lendo e pedia a compreensão dos demais colegas, que ficavam eufóricos tentando passar na frente do colega escolhido e ler a palavra antes dele. Entretanto não é possível afirmar a eficácia do método adotado, tendo enfoque a compreensão, visto que o princípio adotado é a decodificação de palavras isoladas.

No momento que um aluno foi efetuar a leitura de uma palavra ele pronunciou incorretamente, então a professora pediu a atenção de todos da turma: “Pessoal, é assim que a gente lê: A-me- í- xa? Não! Nem amexa, o certo é ameixa.” (Diário de Bordo, 31 out. 2016). Daí explicou que a vogal “i” fazia parte da sílaba “me” na palavra “ameixa” e que o mesmo não poderia ser esquecido, mas que também não precisaria ser tão

evidenciado porque não tinha acento. A partir daí alguns alunos começaram a questionar que não sabiam o que era ameixa e a professora explicou que era uma fruta e se responsabilizou em levá-la para a turma conhecer a fruta na aula seguinte.

Neste contexto, podemos destacar que, no momento que a professora corrige a pronúncia dos alunos que oralizam “ameixa”, prevalece a visão de língua como única, sem variações, não se levando em conta as diferenças entre oralidade e escrita. Neste caso são desconsideradas condições importantes de aprendizagem de leitura que precisam ser avaliadas pelo professor, assim como afirma Dabene citado por Carvalho (2007), que nos diz a respeito do sucesso da leitura em três aspectos: a necessidade da valorização da oralidade e da cultura das crianças fora da sala de aula; a formação de um ambiente favorável à leitura; e por último, não menos importante, destaca que a escrita não é transcrição do oral, pois o que se diz espontaneamente é diferente do que é transcrito e o professor deverá saber lidar com essas duas ordens diferentes, a língua escrita e a língua oral, respeitando as variedades linguísticas de cada aluno.

Assim, a aula foi encerrada com a dinâmica de leitura individual de palavras isoladas, com a orientação da professora, inferindo significados e corrigindo pronúncias. Uma atividade que, embora a professora tenha retomado o significado das palavras com os alunos, centrou-se no processo de decifração de letras, sílabas e palavras. Nesta atividade o foco é a relação grafema/fonema, ou seja, a técnica da escrita. Conforme os autores que fundamentam a pesquisa, o ensino da técnica da escrita faz parte do processo de alfabetização. Como afirma Kleiman (2005), tais práticas tradicionais de alfabetização, podem ser consideradas exemplos de letramento escolar, mas para além do domínio do código alfabético, o aluno deverá conseguir se comunicar, saber utilizá-lo de diversas formas e em situações distintas.

Percebemos que a maioria dos alunos memorizaram o código escrito e tinham domínio das sílabas e, das palavras, eram extraídos sentidos literais. Quanto a isso Marcuschi (2008, p.230), destaca que o aluno só compreende aquilo a que atribui sentido e esse sentido dependerá do contexto em que a palavra estará inserida não do sentido literal que atribuímos a ela. Ressalta ainda que “memorizar não é o mesmo que compreender”. O que significa que decodificar grafemas e fonemas em palavras isoladas não dá garantia de compreensão ao leitor iniciante. Sendo assim, “ler não é um ato de simples extração de conteúdos ou identificação de sentidos ” (p. 228).

Este fato nos remete refletir sobre a prática da aula de português, que segundo Antunes (2003), persiste:

[...] uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo de palavra e da frase descontextualizadas. Nesses limites, ficam reduzidos, naturalmente, os objetivos que uma compreensão mais relevante da linguagem poderia suscitar [...] (ANTUNES, 2003, p. 19).

Sendo assim, ainda prevalecem práticas memorísticas, com estudos isolados que não compõem o universo social ao qual o aluno está inserido. Assim, este assume a função de receptor, que apenas recebe informações e conteúdos, que não são significativos para ele.

No contexto escolar as diferentes funções da língua são homogeneizadas através de exercícios escolares, fora do contexto real. Caracterizando assim, um ensino linear, dividido em etapas: primeiro se “aprende” a ler e escrever, depois a compreender e produzir textos. Uma metodologia que se distancia do ensino de leitura pautado em estratégias de leitura.

Apenas em três aulas (aula 3, 4 e 6) a professora trabalhou textos com a turma, sendo que na quarta aula observada foi trabalhado o mesmo texto da aula 3 dando continuidade à proposta planejada. Na sexta aula, o texto em evidência compunha a atividade avaliativa de língua portuguesa.

A leitura do texto nas aulas foi realizada primeiramente pela professora com os alunos acompanhando com os olhos. Essa prática de leitura guiada pelo professor regente é definida como leitura magistral, aplicada como um modelo da linguagem oral que será posteriormente repetida pelos alunos (BAJARD, 2007).

Na aula 3 a atividade proposta era composta pelo poema: “Brincando de não me olhe” de Elias José:

Figura 2- atividade de língua portuguesa (aula 3)

Complete o texto "Brincando de não-me-olhe", de Elias José, com as rimas:

Não me olhe de lado
Que eu não sou

Não me olhe de banda
Que eu não sou

Não me olhe de frente
Que eu não sou

Não me olhe no meio
Que eu não sou

Não me olhe na janela
Que eu não sou

Não me olhe da porta
Que eu não sou

Não me olhe do portão
Que eu não sou

Não me olhe no olho
Que eu não sou

Não me olhe na mão
Que eu não sou

Não me olhe no joelho
Que eu não sou

Não me olhe no pé
Que eu não sou

Não me olhe de baixo
Que eu não sou

Não me olhe de cima
Que acabou a



☉	♥	●	□
CHEI	PA	O	TAN
▽	+	☪	☽
QUI	NE	TA	DA
▲	×	*	☾
ME	TOR	REN	CA
☾	▽	△	☆
LEI	TÃO	LA	MA
☾	☉	☽	■
TE	PE	DO	CHU
■	*	☐	☩
RE	RI	LHO	MÃO
☾	☐	☉	☉
ES	LÉ	CHO	A

(Elias José, Namorinho de portão. São Paulo; Moderna, 1986)

Fonte: MENDONÇA, Waldirene Dias; DIAS, Mariene. Alfabetização em blocos: trabalhando as sílabas. São Paulo: Claranto, 2014.

A atividade era xerocopiada e consistia no exercício de completar as frases do poema relacionando os símbolos com o quadro expositivo de símbolos e sílabas, atividade semelhante à realizada na primeira aula. A princípio, a professora Emília realizou a leitura da atividade na íntegra, estabelecendo o mesmo processo de ensino-aprendizagem, com os alunos acompanhando silenciosamente. Explicou como os alunos deveriam proceder para a formação das palavras através dos códigos prescritos nos espaços, relacionando-os aos mesmos códigos transcritos no quadro, cada um contendo uma sílaba, para completar a frase do poema. Formou a primeira palavra como exemplo e deu um tempo para que fizessem sozinhos, passando de carteira em carteira, incentivando-os a realizarem a leitura das palavras em voz baixa, pedindo que atentassem às diferenças dos símbolos, verificando a ordem das sílabas da palavra e se a palavra formada emitia um significado: “Olha de novo, existe essa palavra, não está estranha?” (Diário de Bordo, 21 nov. 2016).

Muitos queriam respostas prontas, mas a professora explicou que era importante que tentassem fazer sozinhos e no momento da correção cada um teria a responsabilidade de corrigir o seu, pois quando fossem para o segundo ano a professora

não ficaria corrigindo tarefa por tarefa.

Após o término do tempo estabelecido pela professora para os alunos terminarem a atividade, corrigiu as palavras formadas com os alunos, garantindo a leitura do texto completo na aula seguinte. Nesta atividade, foi enfatizada, a partir do texto, a formação de palavras que o compunham, num processo de decodificação, assim como evidenciado na aula 1. Nesse propósito, coadunamos com Cosson (2007, p. 39) ao afirmar que “ler é bem mais do que seguir uma linha de letras e palavras. Também não se restringe a uma decodificação, nem depende apenas do texto”.

Koch e Elias (2015) trazem que o texto como decodificação pertence à concepção de língua como código, cabendo apenas o sentido da palavra e o aspecto estrutural do texto. Nesta concepção, o foco está no texto e, ao leitor, cabe apenas a função de receptor, considerando informações explícitas. Nessa perspectiva, a interação autor- texto- leitor não é evidenciada, o sentido do texto não é construído e não se consideram as experiências do leitor. No caso desta aula, o texto está sendo utilizado esvaziado de sentido. Um processo muito mais voltado à técnica, sem considerar as informações contidas no texto.

Na aula 4, a atividade da aula anterior foi retomada. A professora Emília iniciou a aula com um diálogo com a turma, questionando os alunos:

“Turma, o que é rima?” Os alunos responderam ao mesmo tempo: “São palavras iguais”... “Que tem o começo igual”... “Não! Que termina igual.” A professora regente define: “São palavras que terminam com o mesmo som! Vamos pensar em algumas? Por exemplo: Riacho e Baixo terminam com a mesma sílaba?” “SIM!” (a turma). A professora regente retrucou: “Não! Terminam com a mesma vogal, mas as sílabas são diferentes, não é mesmo? Mas mesmo sendo diferentes possuem o mesmo som e isso é Rima” (DIÁRIO DE BORDO, 22 nov. 2016).

A partir da definição de rima apresentada pela professora, os alunos foram incentivados a darem exemplos e conforme falavam palavras com mesmo som a professora as escrevia no quadro. Ela explicou aos alunos que o texto se tratava de um poema e por isso era formado por rimas. Esse momento foi importante, pois a professora utilizou uma estratégia de leitura: a inferência.

A professora inferiu significados a partir da vivência dos alunos, partindo de informações dadas. Assim deu continuidade ao exercício de produzir sentido ao texto: “Porque completamos o texto com essas palavras? Por que não utilizamos outras?” E prosseguiu explicando para a turma da seguinte maneira: “Este é um poema e as palavras que usamos para completar suas frases deveriam ter o mesmo som da última

palavra da frase anterior e assim formar a rima.” (Diário de Bordo, 22 nov. 2016). Acreditamos que esse exercício de suscitar atividades inferenciais poderia ter sido explorado no início da aula descrita anteriormente, como início a um processo de compreensão textual dos alunos:

No processo de compreensão, desenvolvemos atividades inferenciais. [Com esta posição admitimos que compreender é partir dos conhecimentos (informações) trazidos pelo texto e dos conhecimentos pessoais (chamados de conhecimentos enciclopédicos) para produzir (inferir) um sentido como produto de nossa leitura. Compreender um texto é realizar inferências a partir das informações dadas no texto e situadas em contextos mais amplos.] (MARCUSCHI, 2008, p. 239).

Após esse primeiro momento da aula, foi feito o exercício de leitura do texto em duas modalidades. A primeira modalidade foi a leitura compartilhada, com a professora realizando-a em voz alta, orientando os seus alunos a acompanhá-la seguindo as frases com os dedos e completando o poema, em voz alta, com a palavra formada ao fim das estrofes. A segunda modalidade, leitura em voz baixa, foi realizada pelos alunos, a pedido da professora Emília, como forma de treino para a atividade de “tomar leitura”, realizada posteriormente.

Bajard (2007, p. 19) nos esclarece que a leitura em suas duas modalidades de emissão vocal, voz baixa e em voz alta, tornaram-se leitura padrão e enfatiza que, “aprender a ler nessa visão, consiste apenas em dominar a decifração, ou seja, a transposição das letras em sons”. Entendemos, mediante a visão do autor, que a leitura compartilhada em voz alta, em que o aluno iniciante consegue acompanhar perfeitamente a decifração não pode ser sinônima de compreensão leitora.

Nesta direção, identificamos que o texto foi utilizado apenas para a realização da dinâmica, para exemplificar tipos de rima e para “tomar leitura”. Com o exercício limitado ao significado das palavras isoladas e não a compreensão textual. Quanto a isso destacamos a afirmação de Marcuschi (2008, p. 234) “a ideia hoje mais plausível é a de que a compreensão de texto não se dá como fruto da simples apreensão de significados literais das palavras”. Ou seja, a compreensão do texto deverá estar intimamente ligada ao significado das palavras em seu contexto e não no estudo isolado das palavras do texto. Se assim proceder, o texto passará a ser aplicado apenas como pretexto pra determinado estudo silábico, gramatical ou extração de conteúdos.

Na aula 6, a atividade ministrada foi de caráter avaliativo, realizada em duas aulas seguidas e assim como os modelos tradicionais de avaliação contemplava um

pequeno texto, algumas questões referentes ao mesmo e outras atividades com o conteúdo específico.

Figura 3- Texto da atividade avaliativa de língua portuguesa (aula 6 e 7)

LEIA O TEXTO COM ATENÇÃO E CIRCULE AS PALAVRAS COM GA, GO E GU:

GATO LEVADO
(Waldirene Dias)

O GATO DE GUGA É O GATO GUTO.
GUTO TOMA LEITE TODO DIA.
UM DIA GUGA NÃO COLOCOU
LEITE PARA O GATO E SAIU.

O GATO GUTO PULOU NA MESA.
AÍ ELE FICOU TODO ANIMADO.
COMEU ANGU, GOMAS, BOLO DE FUBÁ
E ATÉ A GOIABADA DE GABI.

AÍ GUGA VIU E FALOU:
- ÉTA GATO GULOSO, COMO
VOCÊ É LEVADO!
GUTO JÁ ESTAVA ESCONDIDO
LÁ NO TELHADO
NUMA GOSTOSA SONECA.

Fonte: MENDONÇA, Waldirene Dias; DIAS, Mariene. Alfabetização em blocos: trabalhando as sílabas. São Paulo: Claranto, 2014.

O texto intitulado “Gato levado” de Waldirene Dias, apresenta ênfase às palavras compostas pela família da consoante “G”, como: Guga, Guto, angu, gomas, goiabada, dentre outras. Configura-se assim como o típico texto acartilhado, inclusive escrito pela própria autora do livro didático, com o intuito de trabalhar famílias silábicas, carecendo de elementos que confirmam ao texto a sua textualidade, como coerência e progressão discursiva. Havia alguns exercícios referentes ao texto, sendo que o primeiro exercício era o de ler o texto com atenção, o segundo exercício foi de completar frases de acordo com o texto, posteriormente o de marcar a frase certa que contemplava fragmentos do texto e por último, responder duas questões de acordo com o mesmo.

Assim como as aulas observadas anteriormente, a primeira leitura do texto foi feita pela professora Emília, assim como todas as questões referentes a ele. Ela lia uma por uma e delimitava um tempo para os alunos responderem. Observamos que muitos alunos demonstraram dificuldades para responder as questões, não achavam os

fragmentos do texto que eram demarcados nos exercícios, mas a professora reforçou que era importante que retomassem a leitura do texto em voz baixa, mas mesmo assim, alguns alunos não conseguiram fazer os exercícios referentes aos fragmentos de informações contidas no texto e reforçavam: “Tia já li, mas não estou achando a resposta!”.

Antunes (2003) faz discussões que atentam ao trabalho com a leitura na escola e destaca que os exercícios que a englobam em sua maioria:

[...] privilegiam aspectos pontuais do texto (alguma informação utilizada num ponto qualquer), deixando de lado os elementos para sua compreensão global (como seriam todos aqueles relativos à ideia central, ao argumento principal defendido, à finalidade global do texto, ao reconhecimento do conflito que provocou o enredo da narrativa, entre outros). (ANTUNES, 2003, p. 28).

A autora acrescenta que, no ambiente escolar, a leitura tem se configurado como uma atividade mecânica, sem função, desvinculada dos usos sociais, sem prazer, convertida em treinos e avaliações, que se limita à superfície textual e não suscita a compreensão de suas funções sociais. Ou seja, não há leitura, não há compreensão e se assim proceder não será significativo ao aluno, prevalecendo suas possíveis dificuldades. Neste sentido, as questões referentes ao texto “Gato levado”, em sua maioria, não contemplavam a compreensão textual, visto que se limitavam a uma abordagem superficial de completar frases de passagens do texto. Além do mais, o próprio texto não apresentou elementos que exigissem do aluno habilidades de leitura que não a decodificação.

As perguntas que envolvem cópias de fragmentos de texto, com transcrições mecânicas de frases ou palavras, são frequentes nos livros didáticos e geram ausência de reflexão crítica, desconsiderando-a como atividade social (MARCUSCHI, 2008). Identificamos que nas aulas de língua portuguesa observadas, não havia momentos específicos de leitura de textos literários tendo por objetivo a compreensão, o entendimento do texto, com uma aproximação direta texto-leitor, sendo que as atividades de leitura se limitavam aos processos de ensino-aprendizagem dos conteúdos em destaque. As habilidades cobradas durante o período de observação e na avaliação, foram principalmente habilidades voltadas para a técnica da escrita.

Durante os diálogos com a professora Emília após uma das aulas observadas, ela fez o convite para que assistisse algumas aulas da disciplina obrigatória de letramento, para compartilhar conosco como a temática é evidenciada. A disciplina está prevista no projeto como Alfabetização/Letramento, mas é definida na instituição com o título de

letramento, vinculada como um complemento das aulas de língua portuguesa. Foram programadas, com o consentimento da professora regente, três observações complementares. Ela explicou a importância de observar as aulas da disciplina de letramento, para entendermos que ela não separa esta disciplina das aulas de língua portuguesa, até porque esta disciplina, de acordo com o programa, seria ministrada por outro professor, mas como assim não procede, a professora regente a ministra na sala de aula, como extensão das aulas de português, mas trabalhadas de forma mais lúdica, como por exemplo, a realização de jogos com palavras.

As duas primeiras observações da disciplina de Alfabetização/Letramento ocorreram no mesmo dia, visto que estava organizado no horário duas aulas seguidas, das 07h00min às 08h40min. Quando cheguei à instituição, participei do momento da acolhida dos alunos, onde todos (equipe pedagógica, professores e alunos) se reúnem no pátio para um momento de oração coletiva. Após esse momento os alunos se organizam em filas, por turma, e são encaminhados, pelas professoras, para suas respectivas salas. Depois das acomodações, cada um em seu lugar demarcado, com as filas organizadas de acordo com o número de alunos, a professora lhes entregou os cadernos de língua portuguesa, fez o cabeçalho no quadro de giz e pediu que os alunos fizessem em seus cadernos e escrevessem: Ditado. Neste momento, os alunos imediatamente ficaram eufóricos com a atividade, alguns pareciam alegres, já outros demonstraram expressão de insatisfação, o que foi possível verificar que era uma atividade comum àquele ambiente escolar. Emília também escreveu “Ditado” na lousa e questionou: “Quando a gente passa uma linha embaixo da palavra, como chama?” E os alunos imediatamente, em alto e bom tom responderam em um coro: “sublinhado”. Os alunos foram elogiados e parabenizados (Diário de Bordo, 07 dez. 2016).

A professora Emília tomou posse de uma caixa retangular rasa e os alunos novamente ficaram eufóricos, pois já conheciam o jogo, um material pedagógico de ditado divertido. O jogo é composto por bloquinhos de E.V.A.; cada bloco continha, de um lado uma figura e do outro a escrita da figura. A dinâmica da atividade foi organizada pela professora da seguinte forma, mostrava a imagem para os alunos, fixando-a no quadro, organizando-as em duas colunas enumeradas em ordem, de 1 a 10. Perguntava do que se tratava, os alunos respondiam e a professora repetia a resposta dos alunos duas vezes, compassadamente sílaba por sílaba, dando um tempo para que escrevessem em seus cadernos a palavra referente a imagem, com letra cursiva. Assim a

dinâmica seguiu: leitura de imagens combinada com a técnica de escrita, organizado no caderno das crianças da seguinte forma:

Quadro 4- Organização do ditado realizado na disciplina de Alfabetização/Letramento

<u>Ditado</u>	
1- nuvem	6- sol
2- telefone	7- óculos
3- escova	8- melão
4- hospital	9- ninho
5- televisão	10- elefante

Fonte: Organizado pela autora, 2016.

Após esse primeiro momento, os blocos com as imagens foram virados, para as crianças conferirem a grafia correta da palavra e corrigirem em seus cadernos possíveis erros. A maioria da turma não teve dificuldade na realização da dinâmica, pois, como afirmou a professora, tratavam-se de palavras conhecidas e que, em algum momento, foram trabalhadas em sala de aula. Muitos alunos observaram que algumas imagens e palavras compunham o alfabeto concreto fixado na parede da sala e muitos quando estavam em dúvida da grafia de alguma palavra, recorriam ao painel do alfabeto concreto.

Kleiman (2005) menciona o ditado como uma das atividades comuns na escola e que, em sua maioria, ocorre como uma prática descontextualizada, ou seja, uma prática voltada à decodificação gráfica de palavras e apresenta um exemplo de como realizar um ditado contextualizado, ligado a uma situação que contempla o cotidiano dos alunos, com um texto comum a todos, construído na coletividade e sendo apoio para as discussões: Insetos (o que sei / o que quero saber). No caso citado pela autora trata-se de elencar uma discussão com o objetivo de obter a compreensão dos alunos sobre a temática, tendo como recurso um ditado diferenciado dos moldes tradicionais, com a turma ditando opiniões a serem anotadas no quadro de giz pela professora.

A partir da observação da aula citada anteriormente, podemos demarcar que o ditado realizado é uma prática comum na turma e que a professora Emília o utilizou como recurso para trabalhar frases com os alunos delimitando uma palavra-base. Uma atividade demarcada pelo exercício de formar frases, com uma ordem sistemática de palavras limitando-se ao estudo da técnica da escrita. Kleiman (2005) refere-se a esse

tipo de atividade como fazeres analíticos, que em sua maioria se restringem a uma prática comum ao ambiente escolar com técnicas para “aprender” a ler e escrever, que não envolvem práticas sociais de outras instituições do cotidiano do aluno, sendo que muitas vezes alguns alunos não provêm de uma família letrada o que acarretará no insucesso no ensino da escrita. A autora ainda cita um exemplo de evento de letramento que poderia auxiliar nesse processo inicial de ensino- aprendizagem dos alunos:

[...] em vez de ensinar/aprender que uma receita de salada de frutas tem partes – nome, ingredientes e modo de fazer –, será mais eficaz fazer a salada de frutas e, depois, rememorando o que foi feito, organizar saberes e atividades numa receita, de forma escrita, para lembrar dela no futuro e para poder comunicá-la aos ausentes (KLEIMAN, 2005, p. 38).

Com a correção das palavras, encerra-se a primeira aula e fica a cargo da segunda a continuidade da tarefa anterior caracterizada em outro exercício, a formação de frases. A professora deu a direção: “Eu vou escolher uma palavra, vocês vão pensar em uma frase e vão me falar essa frase. Prestem atenção, frase tem que fazer sentido!” (Diário de Bordo, 7 nov. 2016).

A palavra escolhida foi “ninho”. Inferimos que a escolha da mesma advém que o “NH” tem sido estudado com a turma. Assim que o tempo delimitado por Emília para que a turma formasse frases esgotou-se, ela começou a escolher aleatoriamente os que iriam falar sua frase em voz alta para os colegas.

A primeira aluna escolhida disse: Ninho passarinho!
 A prof.^a Emília retrucou: Ahn? Isso é uma frase? Faz sentido? Lembram lá da história do texto da nossa prova, a história era sobre o que?
 Alguns alunos responderam: O gato!
 Prof.^a Emília: Como chamava o gato?
 A turma permaneceu em silêncio.
 Prof.^a Emília: Guto! Não era? E como a gente soube o que aconteceu na história?
 Alunos: lendo o texto!
 Prof.^a Emília: Isso mesmo! Lendo as frases do texto que tinham sentido. Pense mais um pouquinho nessa frase “ninho de passarinho” e tenta melhorar ela. (DIÁRIO DE BORDO, 7 nov. 2016)

E assim, deu continuidade apontando outro aluno que disse: “O ninho caiu” e a professora o elogiou:

“Muito bom! Faz sentido! Mas podemos melhorar essa frase. Podemos dizer: O ninho caiu da árvore. Ficou melhor?” Todos responderam que sim. A professora esclareceu ainda que “como a mamãe faz bolo, não é lendo a receita? E se a gente ler a gente entende? Quando você escreve, tem que escrever para a pessoa que lê, entender!” (DIÁRIO DE BORDO, 7 nov. 2016)

A partir das explicações da professora, os alunos entenderam a dinâmica e criaram inúmeras frases criativas. A mediação pedagógica foi então voltada para “melhorar as frases”, organizar a sequência das palavras. Como exemplo, citamos a frase de outra criança que disse: “A galinha chocou e botou o ovo no ninho” e a professora disse: “Certo, mas vamos organizar essa frase? Compassadamente e chamando atenção de todos a professora explica: “Primeiro a galinha bota o ovo e depois choca o ovo.” E virando-se para o quadro reescreve a frase elaborada pela criança, ordenando as palavras corretamente: “Então poderia ficar assim: A galinha botou o ovo no ninho e chocou.”

Em um dado momento, a mediadora aconselhou um determinado aluno que elaborou a seguinte frase: “O ninho é bonito.” Dizendo: “Ah não! Vocês estão indo para o segundo ano, são inteligentes e têm capacidade de fazer frase melhor.” Assim seguiu a atividade, até que todos dissessem suas frases. Após a participação de todos a professora Emília voltou-se para primeira aluna que disse: “Ninho passarinho.” Pediu que dissesse novamente sua frase reformulada, vez que teve um período para pensar. Mais que depressa falou: “O passarinho bota ovo no ninho.” A professora: “Que ótimo, melhorou muito! Parabéns!”

Assim, em continuidade da aula observada e registrada, Emília escreveu diversas frases no quadro, conforme os alunos socializavam e depois pediu que das frases presentes na lousa, cada aluno escolhesse uma e transcrevesse em seus cadernos. E ressaltou: “Não esqueçam, começo de frase é com letra maiúscula e o final da frase sempre tem ponto final, ou um ponto de interrogação ou de exclamação.” Daí um aluno disse: “Tia posso escrever minha frase?” A mediadora: “Vou escrever mais algumas e vocês escolhem.” Alguns poucos alunos fizeram questão de escrever a frase que elaboraram no momento da socialização e pediram ajuda da regente para isso. Já que o exercício de pensar a frase elaborada no contexto da escrita não era uma exigência, a maioria dos alunos limitaram-se a cópia de uma das frases escritas no quadro. A aula encerrou-se com a professora escrevendo uma frase que não havia sido dita pelos alunos e pediu que todos lessem com atenção aquela última frase: “João de barro construiu seu ninho.” (Diário de Bordo, 7 nov. 2016).

Sendo assim, essas práticas comuns ao cotidiano do aluno, reproduzidas no ambiente da sala de aula caracterizam-se como prática letrada em consonância com o processo de alfabetização. Ao contrário desta visão, o que observamos no contexto da

atividade foi uma prática, denominada por Antunes (2003) como esvaziada de função ou sentido. Uma atividade que, conforme explica a autora, se constitui em:

[...] escrita artificial e inexpressiva, realizada em “exercícios” de formar frases. Tais palavras e frases isoladas, desvinculadas de qualquer contexto comunicativo, são vazias do sentido e das intenções com que as pessoas dizem as coisas que têm a dizer. Além do mais, esses exercícios de formar frases soltas afastam os alunos daquilo que fazem naturalmente, quando interagem, com os outros, que é “construir peças inteiras”, ou seja, textos, com unidade, com começo, meio e fim, para expressar sentidos e intenções. (ANTUNES, 2003, p. 26).

Na terceira aula agendada para observação, ocorreu um imprevisto. A professora regente estava organizando as batatas dos alunos para a realização da foto final de formatura, sendo assim, não foi possível a realização da disciplina de letramento neste dia, e como estava atarefada no horário da disciplina, aos alunos foi designado apenas que colorissem uma atividade de pintura, relacionada ao encerramento das aulas e felicitações natalinas. Este fato ilustra o modo como as atividades escolares sofrem interferências dos eventos extraescolares e datas comemorativas e também ao fato de muitas vezes os alunos fazerem determinadas atividades vazias de reflexão, destinadas apenas ao preenchimento do tempo escolar.

3.4 As intervenções

Neste item apresentamos a problematização dos dados produzidos, a partir das oficinas de leitura ministradas no primeiro semestre letivo de 2017, na turma do primeiro ano da escola parceira, com 28 alunos matriculados. Para registro e análise destes dados, utilizamos como recurso metodológico as gravações de áudios das oficinas, registros no diário de bordo feitos pela pesquisadora e momentos de diálogos com a professora regente.

Neste ano letivo, houve algumas mudanças na instituição relativas ao remanejamento das professoras. A professora Emília, que participou da primeira etapa da pesquisa, no segundo semestre do ano anterior, fase em que foram observadas as aulas de língua portuguesa com o intuito de investigar como a literatura vem sendo trabalhada na escola, foi remanejada para outra turma. Nessa nova estrutura, a professora Aurélia, que em 2016 atuava no segundo ano do ensino fundamental, passou a atuar na série inicial de alfabetização.

Assim, antes que as oficinas fossem efetivadas, foram necessários outros

momentos de diálogos com a nova professora regente para apresentação da proposta da pesquisa e estabelecimento de uma parceria de atuação. A partir dos relatos da professora Aurélia, percebemos que suas inquietudes são semelhantes às da professora do ano anterior. Afirmou a importância da pesquisa no processo de compreensão leitora das crianças e relatou suas dificuldades em desenvolver trabalhos específicos de roda de leitura, visto que são raros os dias que permanece a tarde inteira com a turma. Isto porque, a escola integral de educação integral é organizada na dinâmica de intercalar as disciplinas regulares com eletivas (projetos), no turno e contraturno. Aurélia relatou que quando está com a turma durante todo horário escolar, duas vezes na semana, realiza a leitura de um “livrinho”, mas precisa focar nos conteúdos, para alfabetizar as crianças da melhor forma possível.

Acompanhando as mudanças e reformulações da escola parceira, fomos surpreendidos com a presença da professora Alva, pedagoga recém-modulada, ou seja, concursada e designada para assumir as atividades da sala de leitura da instituição e ministrar a disciplina eletiva de letramento e numeramento nos reagrupamentos do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Esta mostrou interesse por nossa pesquisa, oferecendo apoio ao que fosse necessário.

Nos nossos momentos de diálogo, foi apresentada a proposta da pesquisa e disponibilizados alguns materiais sobre estratégias de leitura que a professora não tinha conhecimento, inclusive o material já apresentado à professora regente. A professora Alva ressaltou que o espaço da biblioteca não pode ser ocupado pelos alunos, porque funciona como sala dos professores e atendimento individualizado. Tal fato também é observado por Carvalho (2007) em pesquisa realizada com o objetivo de compreender o modo como era utilizada a sala de leitura em uma escola municipal do Rio de Janeiro. Na investigação, a autora constata a utilização da sala para fins diversos que não a implementação de práticas de leitura com os alunos. Posicionando-se contra tal prática ela enfatiza a necessidade de repensar a utilização das salas de leitura, pois quando esta passa a ser utilizada para outros fins, sala de vídeo, professores, depósito, sua finalidade inicial e principal é depreciada e passa a ser só mais uma sala.

Diante das dificuldades enfrentadas com o espaço, a dinamizadora nos apresentou o projeto do cantinho da leitura, planejado para funcionar em um espaço no pátio da unidade. Ressalvou sua proposta em organizar o espaço de leitura de forma bem aconchegante, com mesas e cadeiras, semelhante à organização da biblioteca (que seria sala de leitura), com vários livros dispostos nas mesas para os alunos terem a

oportunidade de ler qualquer um deles. A Professora Alva foi por nós questionada sobre o modo como os alunos seriam organizados para utilização desse espaço e se a turma do primeiro ano também participaria das atividades. Explicou que funcionará em rodízio, cada dia da semana uma turma poderá ocupá-lo no momento do intervalo e em aulas específicas previamente agendadas.

Informou também que no ano em curso uma nova verba será destinada à escola para compras de novos livros literários. Para isso a equipe de professoras estaria fazendo uma lista de livros para serem adquiridos. Solicitou inclusive nosso auxílio para a composição da lista. Relatou que anterior ao cantinho da leitura, o primeiro passo será o desenvolvimento de um trabalho de conscientização com os alunos da instituição, com os cuidados que devemos ter com livros, visto que, tentou iniciar um trabalho de disponibilizar livros aos alunos durante o intervalo e estes livros foram danificados, rasgados, molhados e sujos. A professora Alva pretende organizar esse trabalho de conscientização através de palestras ministradas nas salas de aula.

Acreditamos que a proposta apresentada pela professora/ dinamizadora auxiliaria na pesquisa, incentivando os alunos ao contato direto com livros literários, ampliando suas vivências leitoras e contribuindo no processo de formação de leitores. Para concretizar o letramento literário é necessário um trabalho efetivo da escola e do professor oportunizando espaço curricular para a literatura, bibliotecas estruturadas, sala de leitura ou, minimamente, estantes organizadas em sala de aula para que os alunos tenham contato direto e contínuo com textos literários. (PAULINO; COSSON, 2009).

Pensando as dificuldades ainda permanentes da instituição parceira em organizar momentos frequentes de contato das crianças com a literatura, específico para a turma do primeiro ano, as intervenções ocorreram com o objetivo de desenvolver estratégias de leitura com os alunos, visando proporcionar experiências a estes no campo da leitura, buscando perceber a interação deles com os textos e com o professor pesquisador.

Entendendo que esse processo de conscientização e prática leitora precisa ser contínuo, estimulado e mediado, sob o olhar de um leitor experiente, foram planejadas oficinas, juntamente com a professora Aurélia, com seu apoio durante todo processo e também com o apoio da professora dinamizadora da sala de leitura, para que posteriormente convidem os alunos a novas experiências e exercícios compreensivos no campo da leitura fora dos momentos do “É hora da história”.

A professora Aurélia contribuiu efetivamente no planejamento das oficinas, buscando entender mais sobre as estratégias de compreensão textual, através do material

que disponibilizamos, o texto da Girotto e Souza (2010)⁴. Sugeriu meios de realizar as leituras, livros a serem trabalhados e forma de organizar as crianças, para promover melhor envolvimento, apreciação e compreensão do texto lido.

Assim, as atividades de leitura literária realizadas com as crianças do primeiro ano do ensino fundamental têm como foco contribuir para a formação do leitor, pois:

[...] o contar e o ler histórias podem contribuir para que a criança se aproprie e aperfeiçoe o uso de capacidades psíquicas capazes de elevar seu desenvolvimento intelectual e pessoal, uma vez que o conteúdo destas atividades pode vir a motivar o agir infantil no nível prático e mental, permitindo de forma mais prazerosa a compreensão sobre as características e os usos da língua escrita (BATAUS, 2013, p. 56).

Neste propósito, a princípio as crianças foram mediadas pelo professor/pesquisador a compreenderem as leituras, através de questões introdutórias, até que conseguissem por si só fazerem suas conexões, visualizações e inferências, construindo debates, ressaltando passagens das histórias lidas, interpretando nas entrelinhas e construindo sentidos e significados.

Coadunando o exposto com a estrutura modular das oficinas de leitura, apresentadas por Girotto e Souza (2010) e por nós adotada, o apoio que o professor fornece ao aluno, na etapa inicial do ensino das estratégias de compreensão leitora, é definido como modelagem, “[...] momento em que o professor explica aos alunos a estratégia eleita para ser ensinada; modela como usá-la efetivamente para entender o texto; e verbaliza seus pensamentos, enquanto lê, com o objetivo de mostrar como raciocina ao fazer uso da estratégia” (GIROTTO; SOUZA, 2010). Assim, a mediação, neste momento introdutório, ocorre pela modelagem, quando o professor expõe seus processos mentais aos alunos, dando a eles subsídios para compreender os textos a partir da estratégia elencada.

Na pesquisa, foi valorizada a oralidade das crianças, o que dizem espontaneamente, suas respostas às indagações durante as discussões, como forma de estabelecer diálogos com os colegas e com o professor/pesquisador. Durante a leitura do texto, as discussões foram abertas para todos expressarem suas opiniões e fazerem o exercício de compreensão textual juntos.

Trabalhamos livros literários diversos, com histórias selecionadas, juntamente com a professora regente, que contemplem as estratégias de leitura. O livro deverá ser

⁴GIROTTO, Cyntia Graziella G. S.; SOUZA, Renata J. de. Estratégias de Leitura: Para ensinar alunos compreender o que lêem. In: SOUZA, Renata (org.). Ler e Compreender: estratégias de leitura. Campinas, SP: Mercado das letras, 2010, p. 45-114.

“[...] um canal viável para a realização da estratégia enfocada” (SILVA, 2014, p. 96).

Aprofundamos em leituras significativas, no sentido de estimular as crianças ao exercício de ouvir, pensar e questionar. Entendendo que as histórias contadas para crianças podem ser:

[...] comprida, curta, de muito antigamente ou dos dias de hoje, contos de fadas, de fantasmas, realistas, lendas, histórias em forma de poesia ou de rosa... Qualquer uma desde que ela seja bem conhecida do contador, escolhida porque a ache particularmente bela e boa, porque tenha uma boa trama, porque seja divertida ou inesperada ou porque dê margem para alguma discussão que pretenda que aconteça, ou porque acalme uma aflição... (ABRAMOVICH, 1989, p. 20).

Nessa direção, Cosson (2007) defende a diversidade de obras, gêneros e autores em um exercício de “leituras progressivamente mais complexas”, ou seja, um processo que tem como ponto de partida o que o aluno sabe/ conhece para o que desconhece. A todo o momento, durante a mediação antes, durante e após a história, as crianças serão instigadas a pensarem as leituras associando-as à realidade, ou seja, trazendo o texto para o contexto atual em correspondência ao conhecimento prévio das crianças.

Jacobik (2001), alerta que crianças pequenas, expostas constantemente a leituras planejadas com foco na construção de competências leitoras,

[...] são capazes de estabelecer diferenças entre gêneros textuais e suas funções, emitir opiniões consistentes sobre o texto, argumentar com clareza, localizar trechos que não compreenderam, extrai significados de metáforas e muitas outras habilidades, dentro dos limites que a sua maturidade permite. A isso chamamos leitura crítica, ainda que o código escrito tenha sido decifrado pelo outro que lê em voz alta (JACOBİK, 2001, p. 20).

Com o objetivo de mediar o processo de construção das competências leitoras das crianças, foi comum a todas as oficinas: o momento de preparação para a leitura com apresentação da capa e do título do livro (registrado na lousa), instigando os alunos a fazerem previsões da narrativa e apropriação da escrita do título da história. Ajudar os alunos a formular previsões, hipóteses é importante, mesmo que estas sejam refutadas posteriormente, pois o trazem para mais próximo da história, podendo atuar como protagonistas, se posicionando através de suas opiniões aos acontecimentos da história (SOLÉ, 1998).

Na realização das oficinas buscamos utilizar pausas no decorrer da história para dialogar com os alunos, chamando-os aos acontecimentos da leitura às suas experiências individuais e coletivas, inferindo e visualizando. Ao final da leitura os alunos puderam manusear os livros, observando a textura do mesmo, as ilustrações, familiarizando-se

com o objeto livro. A realização dos intervalos no decorrer da contação da história é valorizada por Abramovich (1989) que considera esta uma das formas de se aproveitar o texto. Segundo ela, a partir das pausas, a criança tem tempo para organizar seus pensamentos, construindo em seu imaginário o cenário e a trama propostos. Destaca também as modalidades e possibilidade da voz do contador de história, enquanto ferramenta, para conduzir o aluno à compreensão, acompanhando as passagens da história, mudanças de personagens, “[...] levantar a voz quando uma algazarra está acontecendo, ou falar mansinho quando a ação é calma” (ABRAMOVICH, 1989, p. 21).

Na problematização das oficinas, buscamos perceber a interação dos alunos com os textos e com o professor pesquisador, à medida que foram construídas práticas de leitura ancoradas em textos literários. Assim, para uma percepção aprofundada do processo de ampliação das competências leitoras dos alunos e devido à intencionalidade do método aqui adotado, em que a análise dos dados, como descrito no primeiro capítulo, está em todo processo da pesquisa, optamos por organizá-los de modo a evidenciar o caminho percorrido pelas crianças desde a primeira oficina. Neste percurso, buscamos evidenciar as transformações no comportamento dos alunos diante das atividades, enfatizando principalmente as estratégias de conexão, inferência e visualização. Com isso, visamos salientar o efeito do estudo na formação de leitores, na escola parceira e as percepções da professora regente.

CAPÍTULO IV – É HORA DA HISTÓRIA

4.1 A sondagem: conexão texto-texto

A primeira oficina realizada com a turma do primeiro ano do ensino fundamental foi planejada com o objetivo de apresentar a proposta das oficinas aos alunos, explicando a intencionalidade dos momentos de leitura de histórias, sondar os alunos, conhecer suas experiências literárias e suas opções de histórias preferidas e interesse em ouvir novas histórias.

Pelo fato das observações das aulas de língua portuguesa terem iniciado em 2016, com o objetivo de entender a prática de leitura literária realizada na instituição parceira com alunos do primeiro ano do ensino fundamental, ainda não havíamos estabelecido contato com a nova turma de 2017. Inicialmente, foram feitas as apresentações da professora-pesquisadora e dos alunos e foi explicada a intencionalidade da pesquisa, enfatizando que as oficinas seriam momentos de lermos histórias e falarmos sobre elas. Questionamos se estavam dispostos a participarem e todos concordaram.

A sondagem teve início quando os alunos foram questionados:

Pesquisadora: Vocês são acostumados a ler histórias em casa?
 Crianças: Sim!
 Pesquisadora: Quem conta história para vocês?
 Crianças: Mamãe!; papai!; meu vô!; meu tio!...
 Pesquisadora: E essas histórias são contadas ou são lidas? O papai, a mãe, o tio pega o livro e lê pra vocês ou só conta histórias?
 Crianças: Lê!
 Pesquisadora: Lê? Que legal! Vocês têm muitos livros em casa?
 Crianças: Tem!
 Igor⁵: Não!
 Peter: Eu tenho um montão.
 Alice: Eu tenho uma caixa cheia.
 Pesquisadora: E você tem livros em casa?
 Igor: Não! Ninguém conta história pra mim!
 Pesquisa: Então geralmente é a mamãe, papai e titio que conta história pra vocês?
 Crianças: Sim!
 Pesquisadora: E na maioria delas, usam o livro ou não?
 Crianças: Sim!
 Pesquisadora: Ah! Então está certo! (DIÁRIO DE BORDO, 8 fev. 2017)

Em geral, essas foram as respostas das crianças, apenas o aluno Igor disse que ninguém lê histórias para ele e a mesma criança, quando questionada, afirmou não ter

⁵ Optamos por citar os alunos com nomes fictícios, de acordo com a ordem de suas falas.

livros em casa. Após esse momento, demos início à preparação para a leitura da história apresentando o livro aos alunos, enfatizando sua capa.

Figura 4 - Obra lida na 1ª oficina



Esta é a história de uma pequena menina, do tamanho do dedo polegar, que nasceu de dentro de uma flor, através do feitiço de uma bruxa que queria muito ter uma filha. Ela é levada de sua casa por uma rã que queria casá-la com seu filho. Por ser uma menina muito boa, consegue a ajuda de outros animais para fugir e nessa grande aventura conhece um gnomo. Os dois se apaixonam, se casam e vivem felizes para sempre.

Selecionamos essa obra com o objetivo de despertar o interesse dos alunos e introduzir a estratégia de leitura texto-texto, pois esta possui elementos textuais, ilustrativos e personagens (Polegarzinha, bruxa, rã, andorinha, peixes, borboleta, gnomo) que podem auxiliar as crianças a estabelecer suas conexões com outras histórias, auxiliando também o diálogo pós-leitura, haja visto que:

A imagem faz parte do conjunto de recursos necessários para ensinar a ler: ela pode desempenhar o papel de coadjuvante, copartícipe na interpretação do texto verbal, ajudando a construir os primeiros sentidos, que depois serão tornados mais precisos pela leitura (KLEIMAN, 2005, p. 50).

Nesta perspectiva a abordagem inicial de apresentação da obra literária se configurou da seguinte maneira:

Pesquisadora: Hoje a tia vai contar uma história pra vocês que chama: A Polegarzinha.
 Quem já escutou essa história?
 Crianças: Eu!
 Pesquisadora: Já! Sério?
 Crianças: Não!
 Pesquisadora: Quem já escutou quer escutar de novo?

Crianças: Sim!
 Pesquisadora: Quando vocês vêm essa capa escrito: A Polegarzinha, do que vocês acham que a história vai falar?
 Você o que acha?
 Dorothy: Vai falar do dedo!
 Pesquisador: do dedo?
 Dorothy: É! Polegar é um dedo!
 Pesquisadora: hum... Muito bom! Vamos ver?
 (DIÁRIO DE BORDO, 8 fev. 2017).

Na primeira parte do diálogo em destaque, foi perceptível que as crianças, quando questionadas, em sua maioria, mesmo não conhecendo o livro, quase todos disseram que o conheciam, gritando um sim em uníssono. Por esse motivo, inferimos que no diálogo inicial sobre experiências com livros literários, algumas podem ter alegado contato contínuo com livros, por acharem que esta deveria ser a resposta a ser dada.

No que se refere à predição do conteúdo da história a partir da observação da capa do livro, foi possível perceber que uma das crianças, Dorothy, considerou apenas o título do livro, inferindo, a partir do significado da palavra “Polegarzinha” que se tratava de história relacionada ao dedo polegar. Esta, não considerou a imagem da capa do livro que trazia uma menina montada em um pássaro, mas foi incentivada em sua hipótese visto que fez um exercício inferencial importante, que exige a ativação do conhecimento prévio, mesmo com a hipótese inicial sendo refutada durante a história.

Os demais alunos inferiram hipóteses a partir da imagem da capa do livro, associando as nuvens e o pássaro ao desenho do céu. Deste modo inferiram que se tratava de uma história que se passaria no céu. Em sua maioria, as crianças disseram: “Eu acho que vai ter passarinho”; “acho que vai ter uma viagem no céu”; “eu acho que o passarinho vai voar bem alto no céu”; “acho que vai ter avião”; “acho que vai ter estrelas...” (Diário de Bordo, 8 fev. 2017).

Outros alunos arriscaram um pouco mais, levantando novas hipóteses: “Acho que vai ter um Castelo; “vai ter uma princesa”; “acho que vai ter uma fada”. Percebemos que essas hipóteses estão muito arraigadas aos modelos de histórias que mais circulam socialmente, os contos de fadas clássicos. Neste caso, a predição foi guiada mais pelos conhecimentos prévios dos alunos, que pelo que a capa apresentada poderia sugerir. Após a apresentação da capa, iniciei a leitura da história. No decorrer da leitura as crianças fizeram várias interrupções para enfatizar as hipóteses iniciais, destacando quem, dentre eles, mais havia se aproximado do enredo da história lida.

Após a leitura, as crianças foram questionadas se a história as fez lembrar de

alguma outra, com o intuito de levá-las a estabelecer conexão texto-texto. Já que se tratava da oficina introdutória do ensino das estratégias de leitura, o objetivo desse primeiro encontro foi verificar as experiências leitoras e repertório literário das crianças. As crianças se lembraram de:

Quadro 5- Citações de obras pelas crianças

Ane	Rapunzel
João	Três porquinhos
Caio	A bela e a fera
Sara	Branca de neve
Alice	Chapeuzinho vermelho
Isabel	A bela adormecida
Bela	Ariel
Julieta	Nemo
Gepeto	Tarzan
Igor	Homem aranha

Fonte: Organizado pela autora, 2017.

Houve muitas respostas parecidas, crianças que repetiam as falas de seus colegas, citando as mesmas obras. Quando questionados o porquê dessas obras, responderam respectivamente:

Quadro 6- Tentativa de conexões texto-texto

Ane	“Porque tem bruxa”
João	“Porque meu pai contou”
Caio	“Porque tem uma menina”
Sara	“Porque também tem uma bruxa”
Alice	“Lobo mal”
Isabel	“Porque eu vi o filme”
Bela	“Porque tem água”
Julieta	“Porque minha mãe conta pra mim pra eu dormir”
Gepeto	“Porque o Tarzan também salvava as pessoas que estavam perdidas na floresta”
Igor	“Porque é uma história que eu gosto”

Fonte: Organizado pela autora, 2017.

Conforme os alunos apresentavam suas justificativas o exercício de auxiliá-los nas conexões texto-texto foi constante e neste ficou explícito suas dificuldades, pois alguns quando questionados sobre a escolha da conexão diziam coisas sem ligação ou fora do contexto da obra lida.

Isabel: Eu lembrei da Bela adormecida.

Pesquisadora: Por quê?

Isabel: Porque eu vi o filme. (DIÁRIO DE BORDO, 8 fev. 2017).

Neste caso, a criança foi questionada sobre o que o filme citado tinha a ver com a história lida e esta não soube responder. Durante toda a dinâmica, o objetivo era retomado para que as crianças pensassem a estratégia, num exercício de reflexão do texto associado a outro texto. Mas em sua maioria, os alunos conectaram o texto a filmes:

Pesquisadora: E você lembrou da história da Rapunzel porque você viu o filme ou porque alguém contou a história para você?

Crianças: eu vi o filme; eu vi; eu também!

Ane: Eu vi o filme! (DIÁRIO DE BORDO, 8 fev. 2017).

Em outro caso, o aluno Gepeto se referiu ao Tarzan, que também é uma história muito comum nos meios midiáticos através de filmes e desenho animado, ativou seu conhecimento prévio e estabeleceu a conexão ressaltando que “o Tarzan também salvava as pessoas que estavam perdidas na floresta”, sinal que demonstra que compreendeu e ativou a estratégia evidenciada, estabelecendo uma conexão texto-texto. Este foi convidado, assim como os demais colegas que conhecem a obra, a pensar em outros elementos da história:

Pesquisadora: Olhem só, o colega disse que lembrou do Tarzan porque ele ajudava pessoas que estavam perdidas na floresta, assim como a andorinha ajudou a Polegarzinha. E o Tarzan também conheceu uma pessoa e se apaixonou por ela, não é mesmo? (DIÁRIO DE BORDO, 8 fev. 2017).

A todo o momento foram instigados a pensarem suas falas e a de seus colegas, e a partir da mediação pedagógica, estimulados a constituírem outros elementos conectivos e compartilhá-las no grupo.

A seguir, buscamos identificar a preferência literária dos alunos, questionando o tipo de história que mais gostam de ouvir, com o propósito de mais uma vez verificar a suas vivências literárias. Todas as crianças tiveram a oportunidade de expor sua história preferida, seguindo a organização das filas da direita para a esquerda:

Quadro 7- Respostas das crianças em relação a suas preferências literárias

Peter	Super-heróis!
Tomé	Não quero falar!
Juvenal	Eu gosto de histórias de super-heróis!
Bela	Eu gosto da Ariel!

Júlio	Eu gosto do Peter Pan!
Gepeto	Eu gosto do Tarzan!
Laura	Eu gosto da Ariel!
Chico	Eu gosto do Ben 10!
Caio	Eu gosto da Bela e a Fera!
Aurora	Eu gosto de histórias de princesas!
Julieta	Da Dora a aventureira!
Marcelo	Eu gosto do Peter Pan!
Pedro	Peter Pan!
Alice	Eu gosto da Branca de Neve!
Julieta	Chapeuzinho Vermelho!
Bia	Eu gosto da Elza e da Ana!
Ane	Eu gosto de Rapunzel!
Dorothy	Branca de Neve!
Noé	Homem aranha!
Igor	Homem de Ferro!
Maria	Moranguinho!
João	Liga da Justiça!
Isabel	João e Maria
Sara	Chapeuzinho Vermelho

Fonte: Organizado pela autora, 2017.

A partir das respostas das crianças, confirmamos a hipótese de que, em sua maioria, suas referências de histórias não estavam diretamente atreladas ao livro literário, mas a filmes e desenhos, pois quando questionados das suas respostas confirmavam que se tratava de personagens preferidos de filmes e desenhos e não livros. Comprovando assim, a influência das mídias no cotidiano infantil e cotidiano escolar através de desenhos animados, jogos de videogame ou online e filmes. (AZEVEDO; BETTI, 2014).

Nessa direção, pudemos verificar que os alunos em sua maioria possuem poucas referências de livros literários, a escola não oferta livros, ou seja, mesmo afirmando na primeira parte da oficina que tinham contato com livros por meio de suas leituras por

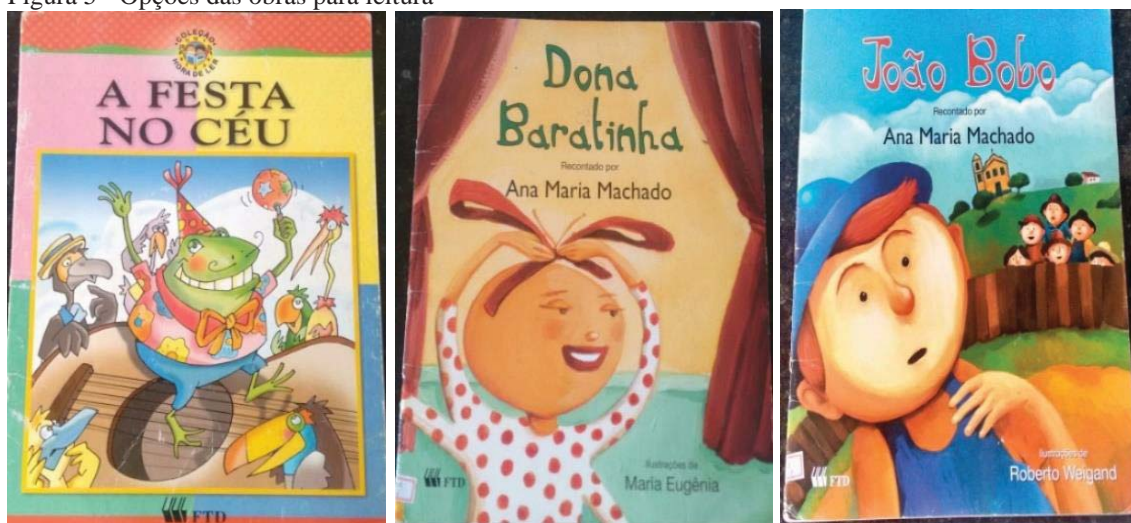
um leitor experiente, constatamos que os alunos não associavam o livro da Polegarzinha com outras obras literárias, nem quando afirmaram contato contínuo com livros. Tentaram associar com filmes e desenhos que assistem ou assistiram, comprovando assim, que o livro não é frequente no meio em que estão inseridos.

4.2 A conexão texto-leitor

No dia em que esta oficina foi ministrada havia 24 alunos presentes. A partir do planejamento com a professora Aurélia, entramos em consenso em organizar a turma em roda, sentada no chão, entendendo que desta forma poderiam estar mais próximos uma das outras e da professora/ pesquisadora. Organizá-las diferentemente do que já estão habituadas diariamente, poderia gerar maiores vínculos, com momentos de diálogos mais prazerosos.

A professora Aurélia sugeriu que levasse três livros literários para as crianças e que as deixasse escolher qual história estavam interessadas em ouvir naquele dia, visto que a perspectiva da pesquisa é dialogar com os alunos e planejar as atividades considerando também suas preferências literárias. Desta forma, para essa oficina, levei três livros para a turma, mostrando suas capas e enfatizando seus títulos: A festa no Céu (adaptação Eunice Braido), Dona Baratinha (recontado por Ana Maria Machado) e João Bobo (recontado por Ana Maria Machado).

Figura 5 - Opções das obras para leitura



Fizemos uma votação entre a turma, que a princípio não soube lidar com a dinâmica, pois quando questionados votavam mais de uma vez, destacando querer ouvir duas ou as três histórias. Depois que expliquei, com o auxílio da professora regente, que

cada um só poderia votar uma vez, visto que, por dia somente uma história pode ser lida devido o tempo estabelecido para a oficina, a dinâmica fluiu, com a participação de todos os alunos.

O livro mais votado foi “Dona Baratinha”. Apenas um aluno afirmou conhecer a história. Esta retrata o entusiasmo da Dona Baratinha que achou uma moeda e pensou estar rica. Assim, se arrumou toda e foi para a janela com o objetivo de conquistar um pretendente e se casar, com um belo vestido e uma bela festa, bancados com sua riqueza. Muitos animais apareceram, mas Dona Baratinha se encanta pelo senhor Rato. O ratinho escolhido não aparece no dia do casamento e Dona Baratinha desiste do casamento e dá a volta por cima, decidindo gastar a riqueza com ela mesma.

Antes de começar a leitura da história escrevi seu título no quadro para que as crianças visualizassem sua grafia e expliquei a elas a dinâmica que faríamos após o diálogo da história do dia, em que vários livros estariam dispostos no chão, no centro da roda e cada um teria a oportunidade de escolher um livro e depois faríamos outra votação do livro mais interessante para ser lido na próxima oficina.

Durante a história, os alunos demonstraram atenção e concentração, participando a todo o momento repetindo o refrão, (“— Quem quer casar com Dona Baratinha que tem fita no cabelo e dinheiro na caixinha?”), rindo nas partes engraçadas (um desses momentos é quando Dona Baratinha acha que estava rica e já podia se casar com uma única moedinha), fato que demonstra a noção das crianças do valor monetário. Também expressaram tristeza pela forma que Dona Baratinha dispensava seus pretendentes devido ao barulho que faziam. Na passagem que há uma descrição dos ingredientes e modo de preparo de um grande caldeirão de feijoada, as crianças estavam tão conectadas ao contexto que pareciam sentir o cheiro da feijoada, repetindo “um que delícia”, “que gostoso”, “ai que fome”.

Os alunos ficaram à vontade durante a história e a maioria deitou no chão, outros saíram da formação da roda e se colocaram mais próximos do livro literário. Deixamos que se organizassem o mais confortável possível, para que aquele momento fosse prazeroso a elas. Em alguns casos, juntamente com a professora regente, intervíamos quando um aluno estava atrapalhando a visão dos colegas, pedindo que se afastassem um pouco para que todos visualizassem, combinamos com eles que após a história deixaria que folhassem o livro. Embora eufóricos, tentando se aproximar mais da contadora, em geral conseguiram ficar em roda, visto que, os relatos da professora regente foi que as crianças não tinham o hábito de estar nesta organização.

Após a leitura, no momento de diálogo, os alunos foram questionados sobre o que a história os fez lembrar, evidenciando a estratégia de compreensão leitora de conexão texto-leitor, com o objetivo de estimular os alunos a relacionar passagens da história com episódios de seu cotidiano.

Em geral, em suas falas, as crianças se apropriaram da estratégia, fazendo conexões com os acontecimentos que vivenciaram, associando o casamento e a festa da “Dona Baratinha”, com casamentos e festas que já foram e também com suas festas de aniversário. Uma aluna, em especial, utilizou a passagem da história, feijoada para a festa de casamento, se lembrou da feijoada que a mãe faz. Outra criança, logo em seguida disse se lembrar da feijoada que a avó faz e outra se lembrou de comida.

Os fatos descritos a partir da conexão texto-leitor comprovam que “o que entendemos quando lemos um texto depende sempre de nosso conhecimento prévio e de nossas experiências, das características do texto que estamos lendo, do contexto da leitura e das estratégias aplicadas a ela” (BATAUS, 2013, p. 60).

A partir da mediação pedagógica, as crianças foram instigadas a pensar sobre a leitura associando-a às vivências e experiências pessoais, ativaram seus conhecimentos prévios, construindo significado à leitura. Esse exercício de ativação desta estratégia “[...] sustenta todos os aspectos da aprendizagem e entendimento. Se os leitores não têm nada para articularem à nova informação, é bem difícil que construam significados” (GIROTTO; SOUZA, 2010, p. 66). Assim, “a compreensão parte da ideia de construir significado, ou seja, construir conhecimento e promover entendimento” (SILVA, 2014, p. 71).

Após a conversa sobre o texto lido, como combinado com as crianças, juntamente com a professora regente, reorganizamos a roda, para colocar os livros dispostos no chão aleatoriamente deixando que cada aluno pegasse um para folhear e realizar sua leitura, depois cada um teria que argumentar porque queria aquela história na próxima oficina e escolheríamos juntos, o livro mais votado.

Quadro 8- Relação dos livros trabalhados na 2ª Oficina

1	Deu queimada no cerrado (Diane Valdez)	13	Armandinho, o juiz (Ruth Rocha)
2	Os três porquinhos caítitus e o lobo-guará (Diane Valdez)	14	João Bobo (Recontado por Ana Maria Machado)
3	Julinho, o sapo (Flávia Muniz)	15	Os três porquinhos (Recontado por Ana Maria Machado)

4	Toma lá da cá (Flávia Muniz)	16	O joelho Juvenal (Ziraldo)
5	Rapunzel (Recontado por Júlio Emílio Braz)	17	A centopeia que pensa (Herbert de Souza Betinho)
6	O pequeno polegar (Adaptação de Eunice Braido)	18	O rabo do gato (Mary França e Eliardo França)
7	O Soldadinho de chumbo (Adaptação de Eunice Braido)	19	O presente da primavera (Eunice Theresa Alves)
8	João e o pé de feijão (Recontado por Ruth Rocha)	20	O esquilo esquisito (Regina Siguemoto/ Martinez)
9	Vidinha Boa (Tradução Ruth Rocha)	21	A princesa Anastácia (Elma Neves)
10	Joãozinho e Maria (Recontado por Ruth Rocha)	22	Mamãe é um lobo! (Ilan Brenman)
11	O patinho feio (Recontado por Ruth Rocha)	23	O gato do mato e o cachorro do morro (Ana Maria Machado)
12	Os músicos de Bremen (Recontado por Ruth Rocha)	24	A caveira-rolante, a mulher-lesma e outras histórias indígenas de assustar (Daniel Munduruku)

Organizado pela autora, 2017.

Tivemos dificuldades para organizar as crianças nesta dinâmica. O combinado era cada um pegar um livro, mas eles ficaram tão eufóricos com a proposta, que levantaram todos de uma só vez. Queriam ler mais de um livro de uma só vez, disputar o livro com o colega e um aluno até arremessou um livro na parede, que já havia lido e queria outro que estava nas mãos de outra criança. Não demonstraram nenhum cuidado com o livro.

Após contermos a turma, com o apoio da professora regente, explicamos os cuidados que devemos ter com os livros, pois este não é um objeto qualquer, sendo assim, “é preciso alertar as crianças que suas brincadeiras não podem estragar um objeto que, bem público, deve servir também aos colegas” (BAJARD, 2007, p.73). Deste modo, foi possível dar continuidade à proposta da dinâmica, que teve por objetivo proporcionar o contato das crianças com diversos livros literários, deixando que manifestassem suas preferências a partir do seu manuseio, pois:

Quando a criança toma um livro nas mãos para tentar ler ou fingir que lê, demonstra interesse pela aprendizagem e capacidade de imitar atitudes de leitores que conhece. Esta atividade da criança, ao que parece, é um indicativo de que a leitura está, de alguma forma, tornando-se um hábito para ela (JACOBİK, 2001, p. 66).

Neste caso, as crianças fizeram a leitura do livro que escolheram, algumas de forma silenciosa, folheando-o compassadamente, atentas aos detalhes e outras em voz alta imitando um contador. Exemplo disto ocorreu quando pedi que as crianças

devolvessem os livros e uma aluna solicitou um tempo a mais, pois estava contando a história de seu livro para outras colegas. Aproximei-me do grupo e percebi que estava criando hipóteses, utilizando a imaginação e recriando a história, a partir das ilustrações contidas no livro, ou seja, não estava decodificando as palavras, mas garantiu a leitura das gravuras da mesma.

A par disso, destacamos que a ênfase no aspecto visual do texto se faz importante no processo de compreensão, é uma modalidade de linguagem que precisa ser valorizada, pois através das ilustrações novas leituras e informações são suscitadas, integrando-se à textualidade (SARAIVA, 2001).

No decorrer da oficina, os alunos foram questionados o porquê queriam a história do livro que escolheram para ser contada no próximo encontro. Em suas justificativas faziam referência aos desenhos de sua capa, reforçando que realizaram a leitura de imagem:

Chico: “Gostei desse porque tem sapo.”

Caio: “porque tem gigante.”

Tomé: “Gostei desse porque tem coruja.”

Bia: “Gostei desse porque tem cabelo.”

Neste momento, uma aluna que também havia folheado o livro corrigiu a colega:

Ane: “Esse é o livro da Rapunzel!”

Pesquisadora: Será que é? Por que você acha isso?

Ane: Porque tem muito cabelo na história, então é a Rapunzel uai! (DIÁRIO DE BORDO, 15 fev. 2017)

O livro exposto pela aluna Bia é o intitulado Rapunzel, recontado por Júlio Emílio Braz, que tem por ilustração imagens criativas de cabelos. Assim, o exemplo citado acima justifica que a aluna Ane, mesmo não possuindo o domínio do código alfabético e consciência da utilização das estratégias de leitura, utilizou seus conhecimentos prévios e realizou a inferência de que os cabelos longos presentes na narrativa era um fato que confirmava que se tratava da história da Rapunzel. A aluna realizou uma “inferência espontânea a partir das informações visuais do texto” (Giotto e Souza, 2010). Depois que todos apresentaram seus livros, fizemos uma votação e o livro vencedor foi “Joãozinho e o pé de feijão”, todos queriam ouvir sobre o gigante.

Após a realização de duas oficinas que se pautaram na ativação da estratégia voltada para levar o aluno a realizar conexões texto-leitor, foi perceptível, neste processo de ensino-aprendizagem, a interação das crianças entre si e com a pesquisadora, com participação nos momentos de diálogo, intensificada a cada oficina. Na segunda e terceira oficina, em que o foco estava no relacionar a narrativa às

conexões pessoais das crianças, houve maior envolvimento das mesmas. Fato que pode ser explicado por estarem mais familiarizadas com a presença de uma pessoa que não compunha o espaço ao qual estão inseridas e assim sentiram maior segurança em expressar suas opiniões. Também pelo fato desse tipo de conexão ser defendido muitas vezes como mais fácil de ser apreendida, vez que contempla a associação de novas informações às lembranças e realidade do aluno.

Nessa conjuntura, “os dados do texto ganham concreticidade quando o leitor consegue identificar nos eventos relatados algo que vivenciou ou que conhece da experiência de sua família” (COSSON, 2014, p. 73). Assim, estabelecendo conexões entre as novas informações e seu conhecimento enciclopédico, maior será sua compreensão do texto.

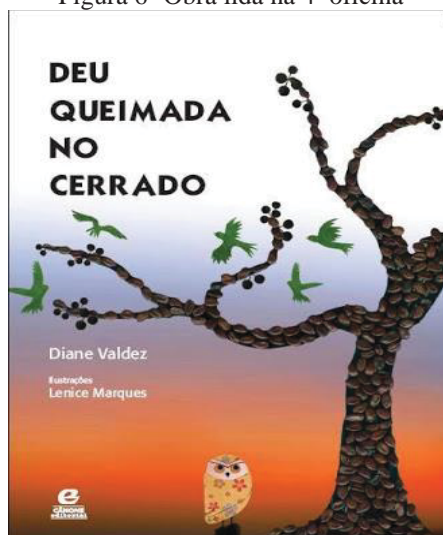
4.3 A conexão texto-mundo

Nesta oficina, logo na chegada à instituição, foi perceptível que a turma do primeiro ano não estava no pátio, aguardando para voltar à sala, como sempre acontece após o recreio. Estavam todos na sala de aula, os alunos juntamente com a professora regente. Esta informou que eles não desceram, permanecendo sem recreio devido ao mau comportamento.

Neste dia a turma estava completa, 28 alunos presentes. Eles estavam sentados de cabeça baixa na carteira, visivelmente cansados, porém ficaram agitados com minha presença. Dois alunos dormiram, um estava dormindo anterior ao início da história e outro dormiu durante a oficina.

A história proposta foi “Deu queimada no cerrado” de Diane Valdez. Este livro, previamente escolhido, possui um título instigante que, devido à sua ambiguidade, permite aos leitores o uso de predições, inferências de seu enredo, associando-o a fatores externos que presenciam cotidianamente. Com a sua leitura, o objetivo foi continuar o processo de ensino da estratégia de conexão texto-mundo, ativada quando é estabelecida a relação entre a leitura e fatos do mundo.

Figura 6- Obra lida na 4ª oficina



A leitura da narrativa induz à realização de inferências que levam à refutar o que foi sugerido pelo título e pela própria capa do livro. Esta, apresenta a história de animais do cerrado que, entediados e sonolentos, resolvem jogar queimada para se distraírem e esta distração vira uma grande diversão dos bichos.

A maioria dos leitores ao se deparar com o livro, imediatamente associa o significado da palavra queimada com incêndios no cerrado que, quando ocorrem, são sempre divulgados na mídia, e fazem parte do conhecimento enciclopédico da maioria das pessoas que moram na região. Neste contexto, o objetivo é potencializar o aprendizado da compreensão leitora, relacionando o que as crianças sabem, o que vivenciam através dos meios de comunicação e a leitura realizada. Com isso, se pretende levá-las a perceber a ambiguidade e multiplicidade de sentidos das palavras no contexto ao qual se inserem e, assim, levar à compreensão do texto.

Antes de começar a leitura, as crianças foram indagadas a respeito do enredo da história, através do seu título e capa, no exercício de antecipar hipóteses, fazendo previsões sobre os fatos que iriam ocorrer na narrativa. Todas inferiram um único significado à palavra queimada, dizendo que se tratava de uma história em que árvores pegam fogo. No início, as crianças demonstraram surpresa mediante ao seu curso inesperado, o que antes parecia se tratar de coisa séria, ligada à tragédia de árvores pegando fogo e muitos animais assustados, não passava de uma grande brincadeira em que os animais se reúnem para jogar queimada. Neste momento específico, fiz uma pausa e questionei se conheciam o jogo, se costumavam brincar. Todos afirmaram que conheciam e alguns descreveram a brincadeira.

No decorrer da história, em sua maioria, as crianças não mais estavam participativas. Como a história escolhida era um pouco mais extensa que as contadas anteriormente e em relação as que têm contato, como relatou a professora regente, que opta por contar histórias de livros pequenos e as maiores conta em dois dias, a maioria permaneceu atenta somente ao início da oficina e primeira parte da história. Outro fato que pode ter influenciado no comportamento das crianças é a permanência na sala de aula durante todo o período, sem o intervalo do recreio. Houve muita dispersão, muitos conversando, andando, colorindo atividades, brincando com massinha de modelar, distraídos com diversas coisas, e quando os chamava para a história muitos nem sabiam qual passagem estava sendo abordada.

Embora não seja o foco da pesquisa discutir corporeidade, enfatizamos sua pertinência no fato presenciado. A ação de punir as crianças, devido a mau comportamento, deixando-as sem recreio, é recorrente na instituição. Acreditamos que esta prática não seria a melhor alternativa, haja vista a interferência na ação formativa das crianças, pois como permanecem muito tempo na sala, sentados, enfileirados, numa formação padronizada, quietos e em silêncio, são tolhidos de períodos lúdicos e de espaço físico direcionado a esses momentos. Assim, melhoram o comportamento dentro da sala de aula, como afirma a própria professora, mas percebe-se que ficam desmotivados, cansados e desinteressados, pois não encontram espaço em que possam atuar com liberdade corporal, visto que o único espaço que compõe essa prática é o intervalo. Em vista disso, o que é considerado, na maioria das vezes, são os valores comportamentais e o corpo como “[...] objeto de normas disciplinares, de bons costumes e de posturas corretas” (SANTIN, 2006, p. 46). A preocupação está muito mais em disciplinar os corpos, em torná-los submissos, do que em dar oportunidades expressivas a este.

Dáí que, na oficina, que ocorre sempre após o intervalo, posterior à punição, com a presença da pesquisadora que compunha o espaço somente uma vez por semana, querem fazer qualquer outra coisa que se distancia do “sentado, quieto, silêncio, cabeça baixa, prestando atenção” e quando são chamados para o diálogo, a maioria mostra desinteresse. Com o intuito de driblar esse desinteresse, algumas pausas foram feitas, objetivando chamar as crianças para os acontecimentos da história e especificamente no destaque de palavras que pareciam menos comuns ao cotidiano dos alunos. Os alunos eram incitados a pensarem o conceito da palavra no contexto da história, para isso, lançava a pergunta em relação ao que significaria a palavra e repetia o trecho uma, duas,

três vezes, até que os alunos se mostrassem seguros o suficiente para expressarem suas possíveis definições. Exemplo disto está no fragmento em destaque:

Pesquisadora: Alguém sabe o que é entediado? Vou repetir essa parte: “Os bichos permaneciam deitados, esparramados pelo cerrado, vendo as nuvens passarem. Sonolentos e Entediados”.

Aurora: Quando a gente não quer fazer nada.

Dorothy: Quando não quer arrumar a casa.

João: Quando está com preguiça. (DIÁRIO DE BORDO, 8 mar. 2017).

As respostas dos que participaram do exercício de inferir foram valorizadas, pois conseguiram realizá-lo a partir do contexto ao qual a palavra estava inserida, não porque dominavam o significado da palavra, pois quando pronunciavam certas palavras, como por exemplo, a destacada acima, a expressão facial de alguns alunos indicava desconhecimento de seu significado. Nesta conjuntura, a partir da mediação com ênfase nos trechos e contextos ao qual a palavra desconhecida estava inserida, os alunos conseguiram ativar seus conhecimentos prévios e realizar inferências, garantindo o significado compatível ou mais próximo do que se tratava. Neste sentido o que se buscou foi a interlocução com o texto a partir do significado atribuído às palavras desconhecidas.

No momento do diálogo pós-leitura, a tentativa foi discutir sobre o que a história fez as crianças lembrarem. Foram instigadas a pensar a história em aspectos amplos, relacionando-a com vários fatores, acontecimentos que já vivenciaram ou que já ocorreram ao seu redor, na sua escola, bairro, cidade. Neste momento, assim como o anterior, poucas participaram e as que assim fizeram, retomaram a ideia de queimada como algo que estaria pegando fogo e destacaram que já viram queimadas perto de suas casas, outros disseram lembrar-se de outras histórias com animais, citando histórias já contadas em oficinas anteriores e situações do cotidiano em que viram diversos animais, alguns destes presentes na história. O aluno Gepeto disse que o cenário o fez lembrar de quando plantou uma árvore de maçã com seu pai. Todos os fatos registrados pelos alunos destacam a abrangência das conexões e que os alunos, a partir da mediação do professor, fizeram uso de três tipos de conexões, texto-mundo, texto-texto e texto-leitor. Trabalhar os três tipos de conexões não era o foco da oficina, mas a partir dos elementos textuais presentes na história, os alunos se sentiram à vontade para associá-la a diversos aspectos, seja de seu cotidiano, outras histórias ou de fatos que os cercam.

Mediante aos destaques, evidenciamos a importância da ativação do

conhecimento prévio do aluno para a aquisição de suas conexões pessoais, levando-o a interlocução com o texto lido. Neste sentido enfatizamos que:

Os pequenos leitores de literatura infantil se formam como leitores porque aprendem a ler, não porque pronunciam as palavras, nem porque as veem, mas porque estabelecem ligações entre o conjunto de sentido por elas formado e o conjunto de sentidos que consistem suas experiências de vida (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 41).

Além disso, este fato confirma o aprendizado como processo não controlável, no sentido de normalmente extrapolar o que foi planejado. Cabe ao professor aproveitar os momentos de interação, valorizando os dizeres dos alunos e levando-os a cada vez mais se tornarem leitores ativos.

4.4 As inferências e as visualizações

Dentre as oficinas realizadas, no período de quatro meses, junto à turma do primeiro ano da escola parceira, diversos aspectos podem ser destacados no que se refere ao ensino das inferências como “[...] operação mental em que o leitor constrói novas proposições a partir de outras já dadas” (DELL’ISOLA, 2001, p. 44).

A maior parte das oficinas ministradas ocorreu no laboratório da escola, que possui um amplo espaço físico, permitindo assim organizar as crianças em roda, para melhor aproximá-las das histórias e da pesquisadora, sendo possível também, através de agendamento prévio, a utilização do data show para histórias projetadas. Escolhemos compor esse espaço, que é disponibilizado para todas as turmas e pouco utilizado pela turma do primeiro ano, como incentivo em comporem outros espaços, diferente do que já estão habituados, deixando-os à vontade para apreciar as histórias propostas.

Nesse propósito, concordando com o exposto por Paiva e Rodrigues (2008) quando enfatizam a possibilidade de se instituir novas formas de ler na escola a partir dos livros literários que:

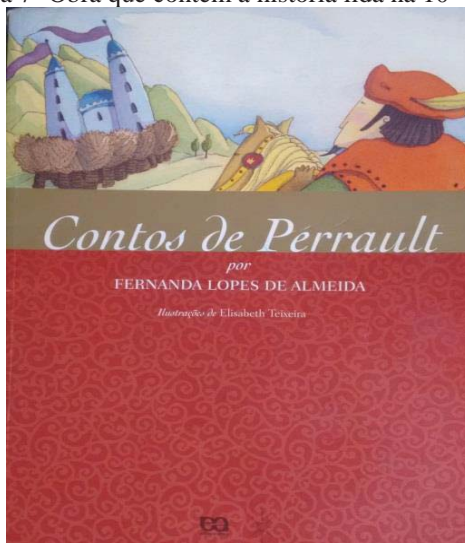
Por ser um objeto de fácil locomoção, o espaço em que acontece a leitura não precisa ser necessariamente a carteira da sala de aula. Os alunos podem ser convidados a se sentarem no chão, em roda, para ficarem mais à vontade. Nesse momento, um clima de descontração é criado e a leitura literária se aproxima da leitura por prazer, por, de certa forma, sugerir protocolos de uma relação mais livre com a leitura (PAIVA; RODRIGUES, 2008, p. 113).

As oficinas voltadas para o trabalho com as inferências ocorreram também em consonância com a utilização da estratégia de visualização, vez que as duas estratégias são correlacionadas, pois quando o aluno pratica a visualização está inferindo a partir da imagem.

Apropriamo-nos da visualização, principalmente nas histórias em que não havia muitas ilustrações ou anterior a elas, como meio de estimular a criança a utilizar seu conhecimento de mundo, sua imaginação, transportando-as para dentro do livro. Considerando que, “se o texto é menos minucioso e faltam figuras ou textos com categoria de suporte, o leitor precisa criar suas próprias imagens” (GIROTTO; SOUZA, 2010, p. 86).

Um Exemplo do trabalho com a visualização está na oficina em que a história previamente escolhida foi “As fadas”, conto que compõe a coletânea Contos de Perrault, organizada por Fernanda Lopes de Almeida.

Figura 7- Obra que contem a história lida na 10ª oficina



Eram duas irmãs, a mais velha era ruim e a mais nova era boa. Certo dia a mãe pede à mais nova para tirar água da fonte e, no caminho, a filha se depara com uma fada disfarçada de velhinha que lhe pede um pouco de água. A menina, muito bondosa, oferece a água e a fada, agradecida por seu ato generoso, lhe concede o dom de que a cada palavra que ela proferisse saíam da sua boca rosas e pedras preciosas. Chegando em casa, a garota contou tudo o que acontecera à sua mãe e sua irmã, expelindo as inúmeras pedras preciosas que saíam de sua boca. Sua mãe, que gostava mais da filha mais velha, resolveu mandar sua filha preferida para o mesmo poço com a esperança que fosse agraciada com o mesmo dom. A Filha mais velha, muito mal-educada, vai até

a fonte e lá se depara com uma princesa que lhe pede água. Era a mesma fada disfarçada novamente. A menina se recusa a ajudá-la e em troca de seus maus modos a fada lhe concede o dom de, a cada palavra que proferir, lançar da sua boca sapos e cobras. A mãe muito aborrecida culpa a irmã mais nova, que foge com medo dos castigos que iria sofrer. Em sua fuga se encontra com um príncipe, os dois se apaixonam e vivem felizes. A mãe irritada com os caprichos da filha mais velha a expulsa de casa e ela acaba morrendo sozinha no bosque.

Durante a história, os alunos eram instigados a visualizarem suas passagens e a construir imagens mentais. Destacamos o momento em que os alunos fizeram o exercício de imaginar a cena da irmã mais nova, doce e de bom caráter, lançando pela boca uma infinidade de rosas e pedras preciosas cada vez que proferia palavras. Posteriormente, imaginando a irmã mais velha, com seus maus modos, desagradável e orgulhosa e o que sairia de sua boca.

Visualizaram e inferiram que dessa personagem só poderiam sair coisas ruins, vez que era tão má. Disseram que da sua boca sairia pedras, terra, lixo, barata, besouro, minhocas, sapos, vários bichos asquerosos que, na visão das crianças era merecimento da personagem da história. As crianças se divertiram ao realizar o exercício imaginário e se divertiram ainda mais ao saberem, que, o que estava reservado para tal irmã, para sair de sua boca, cada vez que falasse, eram serpentes e sapos. Tal fato é ilustrativo de como a inferência ocorre quando novas informações são geradas a partir de informações anteriores em um determinado contexto. No caso, os alunos ao compreenderem que da boca da irmã mais nova, teriam saído coisas positivas como flores e pedras preciosas, inferiram que, dentro da lógica dos contos de fadas, em que os personagens bons são recompensados e os de natureza má são castigados, a irmã má teria que expelir coisas compatíveis com suas atitudes, o que foi confirmado pela história.

Na nona oficina, a narrativa lida foi “João Bobo”, recontado por Ana Maria Machado, história já apresentada à turma na segunda oficina como opção de narrativa do dia. A narrativa retrata a história de um menino chamado João Bobo que fazia jus ao nome. De tão bobo todos zombavam dele. Sempre que sua mãe pede que compre algo na cidade para ela, João Bobo leva tudo ao pé da letra e apronta a maior trapalhada. Ao findar da história a sorte do personagem muda, pois em uma das terras vizinha havia uma princesa que sofria de tristeza e ninguém nunca conseguira curá-la, assim seu pai promete sua mão em casamento para o homem que conseguisse fazê-la sorrir e livrá-la daquela doença. Logo quando a moça avistou, da sua sacada, João Bobo todo

desajeitado com um papagaio e uma galinha na cabeça, cai na gargalhada. Os dois se casam, como o prometido, e João vira rei.

As crianças foram questionadas, durante a leitura, sobre alguns aspectos e passagens da história, com o objetivo de inferirem significados, corroborando com a discussão que “[...] o professor gera situações para que as crianças possam inferir o significado de palavras desconhecidas, usando o contexto para descobrir o sentido de palavras e/ou conceitos que não conseguiram formar por si só, sem a ação do professor mediador.” (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 80). Neste viés, um trecho da narrativa é destacado, onde todas as crianças zombam de João Bobo. A partir daí, a turma foi questionada sobre o significado da palavra **zombar** no determinado contexto:

Pesquisadora: Olhem aqui fala assim: “E todo mundo zombava dele por causa disso.”.
 O que é zombar?
 Chico: É rir da cara.
 Dorothy: Falar mal.
 Sara: não gostar!
 Caio: jogar pedra.
 Aurora: Fazer Bullying
 Ane: Ficar com inveja
 Pesquisadora: O que é Bullying
 Aurora: É que assim, eu sou gorda aí todo mundo vai e fala, ah você é gorda.
 Pesquisadora: Isso. É ficar criticando o colega.
 Gepeto: É falar que é feio.
 Pesquisadora: Isso falar que é feio, que não é esperto, que é bobo.
 (DIÁRIO DE BORDO, 19 mar., 2017).

Mediante a análise do fragmento, no processo de ensino da estratégia em destaque, tendo em vista a ampliação e enriquecimento do vocabulário, com construção de significados no determinado contexto, a partir de enunciados verbais e visuais, é que destacamos a capacidade das crianças em elaborar inferências cada vez mais complexas, conforme avançavam as oficinas, sendo esta segundo Saraiva (2001) um dos benefícios proporcionados pela familiarização com textos literários.

Diante dessa discussão, é possível perceber que houve o trabalho de compreensão definido por Marcuschi (2008, p. 249), como construtivo, criativo e sociointerativo, por parte dos alunos, assim, no processo compreensivo, as inferências funcionaram “como provedoras de contexto integrador para as informações e estabelecimento de continuidade do próprio texto, dando-lhe coerência”.

Em um dado momento da história, estabelecemos uma pausa para que as crianças colocassem em prática a inferência de visualizar a sequência dos fatos da

história a respeito do bolo que a mãe de João Bobo queria fazer e inferissem o que estava faltando para fazê-lo:

Pesquisadora: “No domingo seguinte foi fazer um bolo e viu que faltava alguma coisa”
 Aurora: A vela!
 Pedro: Será?
 Nuno: A massa!
 Julieta: O ovo!
 Bela: A farinha de trigo!
 Peter: A cobertura!
 Chico: O leite!
 Tomé: O recheio!
 João: A água!
 Sara: O liquidificador!
 Júlio: O toddy!
 Isabel: O confete pra por em cima!
 Marcelo: O vestido!
 Pesquisadora: Que vestido? Era um bolo!
 Marcelo: A colher!
 Noé: O leite condensado!
 Pesquisadora: Então vamos continuar. O que estava faltando para fazer o bolo?
 Pesquisadora: “Estou precisando de manteiga.” Ninguém disse manteiga.
 Juvenal: Eu ia falar! (DIÁRIO DE BORDO, 19 mar., 2017).

Neste contexto, identificamos a importância da mediação do professor direcionando os alunos a inferirem de acordo com o contexto em evidência. O aluno Marcelo que disse: “o vestido”, inferiu um item que nada tinha a ver com o contexto destacado, vez que se tratava de um bolo e “a coisa” que estava faltando só poderia estar relacionada a seu preparo. Imediatamente, o aluno foi situado na passagem da história e levado a refletir sobre sua resposta. Na sequência, como mostra o trecho acima, o aluno formulou uma nova resposta, compatível com o contexto de confecção de uma receita, e disse: colher, evidenciando o papel do mediador na construção de leitores que atribuem sentidos para os textos que leem. Os alunos estavam participativos e eufóricos em acertarem o que faltava e por diversas vezes pedi que se acalmassem e falassem um de cada vez, respeitando a vez do colega.

Na oficina em que foi lida a história do “Amigo do Rei” de Ruth Rocha, a inferência também foi o foco. O livro foi intencionalmente escolhido por requerer a realização de inferências a partir do conhecimento prévio, vez que, como salienta Marcuschi (2008, p. 248) “o sentido não está no texto nem no leitor nem no autor, e sim numa complexa relação interativa entre os três e surge como efeito de uma negociação.” Além disso, a história apresenta, como principais personagens, crianças “mais ou menos do seu tamanho” como comenta a autora, aproximando assim os pequenos leitores da

trama formada pelo pequeno escravo Matias e seu patrão Ioiô. Os melhores amigos cresceram juntos e viviam momentos de alegrias e de tristezas, até que um dia resolvem fugir. Matias encontra seu povo, os escravos fugidos, torna-se rei dos quilombos e luta contra a escravidão juntamente com seu amigo branco, Ioiô.

Figura 8- Narrativa da 12ª Oficina



Esta narrativa, traz o tema escravidão no contexto dos personagens e nos permitiu discutir o fato histórico, dialogando com os alunos. A proposta era uma reflexão em torno do que os alunos conheciam sobre a escravidão e sobre escravos inferindo características dos mesmos, como ressaltado no fragmento:

P: O que vocês sabem sobre a escravidão?

Pedro: Os brancos batiam nos morenos

P: Isso, nos negros.

Igor: Eles não tinham onde morar.

Aurora: Batiam nas costas deles.

P: Onde você viu isso?

Pedro: na televisão

Chico: Tia, eram homens muito maus que batiam nos negros.

Sara: Quando eles não queriam trabalhar apanhavam

Dorothy: Eles trabalhavam de graça

P: Isso e quando não trabalhavam, apanhavam.

Tomé: Tia, eles quase não comiam.

Julieta: Tia, quanto mais apanhavam mais as costas ficavam vermelhas.

P: Isso mesmo. Vocês estão certos, eles quase não comiam e as vezes tinham que trabalhar muito em troca de pouca comida.

Laura: Trabalhar no sol quente.

P: Muito bem! Estão de parabéns! Sabem muito sobre a escravidão.

Ane: Eles apanhavam e ficavam sangrando as costas.

P: Onde você viu isso?

Ane: Eu vi na Televisão.

Gepeto: Eu vi num filme.

Júlio: Eu vi na internet. (DIÁRIO DE BORDO, 10 maio, 2017).

Nesta oficina, assim como nas demais, destacamos a importância da ativação do conhecimento prévio, estratégia geradora de todas as outras estratégias. Esta ativação é “[...] essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto em um todo coerente” (KLEIMAN, 2002, p. 25).

A partir de seus conhecimentos prévios, os alunos acionaram suas inferências ao contexto e período histórico retratado, construindo a sequência dos fatos da narrativa, confirmando que “[...] a inferência não está no texto. É uma operação que os leitores desenvolvem enquanto estão lendo o texto ou após terem completado sua leitura” (DELL’ISOLA, 2001, p. 43).

Após a leitura da história, os alunos foram divididos em pequenos grupos, quatro ou cinco crianças, para folhearem e discutirem a história em conjunto, com o monitoramento da pesquisadora. Como não havia mais de um livro, a atividade foi realizada grupo por grupo. Esta atividade foi pensada coadunando com as discussões de Kleiman (2001), que enfatiza que na interação em grupo e com o professor é possível, por exemplo, criar condições de compreensão textual da criança que ainda não o fez. Neste sentido também se aproxima do que Girotto e Souza (2010) denominam de prática guiada, onde o professor dá orientações a pequenos grupos, fazendo os alunos refletirem e assim, construir significados a partir da interação entre eles.

Neste momento de interação em grupo, evidenciando a narrativa trabalhada, os alunos recontaram a história uns para os outros a partir de suas imagens. A passagem que mais chamou atenção dos alunos foi o fragmento em que “Matias e Ioiô fizeram não sei o quê, que não deviam e não podiam fazer. O pai de Ioiô ficou zangado. Deu uma surra nos dois.” Nesta passagem da história, a ilustração retrata a cena de Ioiô deitado no colo de seu pai, com as nádegas de fora levando palmadas e Matias agachado perto dos dois. Os alunos perguntavam o porquê daquela cena, o que tinham feito que estavam apanhando, fato não evidenciado na história, mas em grupo os alunos dialogaram e criaram suas hipóteses:

Igor: “Deve que responderam o pai!”

Aurora: “Pegaram alguma coisa escondido, por isso foram castigados!”

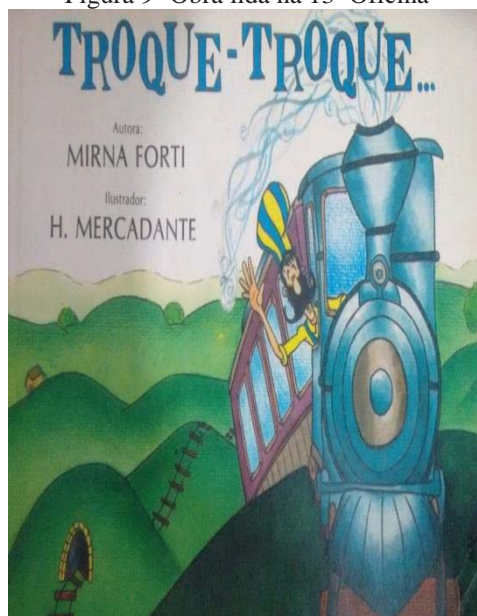
Juvenal: “Capaz que pegaram coisa do chão e colocaram na boca!”

Laura: Apanharam, porque não queriam fazer alguma coisa que o pai mandou!” (Diário de Bordo, 10 maio, 2017).

O fato em destaque demarca a capacidade das crianças em ativar suas conexões, a partir de lembranças pessoais, para construírem juntos os sentidos do texto. Suas concepções de coisa que não se deve e não se pode fazer, foram ativadas no contexto literário, assim “ocorre uma ligação mais profunda entre o que sabem e sua leitura, e esse exercício é o núcleo do aprendizado e da compreensão” (SILVA, 2014, p. 73).

Na decima terceira oficina, optamos por uma história apoiada em imagens, um texto imagético, com o objetivo de se trabalhar a visualização, concordando com a ideia explanada por Girotto e Souza (2010), onde o objetivo é, a partir das imagens apresentadas, estimular os alunos a criarem imagens mentais que complementem o que está visível, com o que escapa aos olhos, produzindo significado e inferindo o enredo da narrativa.

Figura 9- Obra lida na 13ª Oficina



Nos dizeres de Abramovich (1989) as narrativas visuais, são experiências de olhar, que provocam e estimulam o leitor a criar, oralizar, a partir de diversas possibilidades. Nesta dimensão, a partir da mediação pedagógica, os alunos foram instigados a criar a história, a partir das evidências e marcas/pistas deixadas nas imagens, de um enredo que se passa dentro de um trem, inferindo passagens e interpretando os fatos a partir da observação dos personagens que o compõe.

Algumas das características do texto não verbal são: despertar um olhar atento; reflexão; o exercitar do imaginário; permitindo uma interpretação flexível e singular de acordo com vivências e experiências do leitor (BULAMARQUE; MARTINS;

ARAÚJO, 2011, p. 85). Sendo assim, “o domínio para uma leitura de imagem é importante para o cognitivo, artístico, imaginativo e cultural do leitor infantil, pois são fonte de organização do pensamento”.

Para a realização desta oficina contamos com o auxílio tecnológico, projetando a história para a turma, coadunando com Bulamarque, Martins e Araújo (2011) que enfatizam a importância do projetor multimídia, como suporte eletrônico, nos trabalhos com esse tipo de narrativa, permitindo assim que os envolvidos possam observar pequenos detalhes, muitas vezes imperceptíveis na íntegra, com o livro literário.

Nesta perspectiva, a dinâmica da oficina foi, a partir da mediação pedagógica, incentivar os alunos, através do exercício inferencial, a verbalizarem a narrativa por meio da oralidade, com uma leitura compartilhada, com participação de toda a turma. Todos tiveram a oportunidade de falar e, se quisessem complementar a ideia do colega, esperariam sua vez de expor sua opinião e assim, construiriam a história juntos.

A história foi iniciada por Dorothy da seguinte forma: “Era uma vez um piuí muito grande, cheio de pessoas” (Diário de Bordo, 17 maio, 2017). Fator que demarca a noção e habilidades dos alunos em iniciar uma narrativa, pois é uma expressão convencional, arraigada nos clássicos infantis e os alunos a reconhecem como ponto de partida, frase introdutória de uma história. Quanto a isso, Abramovich (1989) diz que a expressão é uma espécie de senha mágica, importante para que os alunos mergulhem na história e sugere que as contações sejam iniciadas assim.

A participação das crianças foi surpreendente, todos queriam opinar sobre o que estava causando o troque-troque no trem, nos dizeres das crianças o “troca-troca”. Estavam atentos aos detalhes e o que muitas vezes passava despercebido aos olhos de uma, era enfatizado por outra. Mais do que somente observar as imagens, os alunos estavam atentos a todo o movimento proporcionado pela narrativa e, muitas vezes, inferiram através das expressões faciais, olhares e gestos dos personagens, que é um exemplo de exercício inferencial comum, que realizamos no nosso cotidiano constantemente, assim como explicam Girotto e Souza (2010), comprovando a apropriação dos alunos no que diz respeito à utilização da estratégia de leitura.

Juntamente com a utilização da estratégia de inferência, foi intrínseco, neste processo, a utilização da estratégia de questionamento, ou seja, formulação de questões aos textos feitas pelos alunos. Tal fato evidenciou o processo de apropriação da leitura pelos alunos que se mostraram, a cada encontro, cada vez mais maduros e independentes em seus questionamentos, uma vez que “ao ler, elaboramos questões

relativas ao texto que tentamos responder ao longo da leitura” (Silva, 2014, p. 74).

Sendo assim, as crianças fizeram muitas predições da história, levantando hipóteses do suposto autor do “troca-troca”. Em uma determinada passagem, inferiram que era o menino o autor da troca dos objetos dos passageiros do trem, devido sua expressão facial. Em outro momento, em que a menina aparece sorrindo, levantaram a hipótese de ela estar causando a confusão e muitos enfatizaram ainda, que talvez poderia ser um fantasma que tivesse causando toda aquela bagunça, por tal motivo o fantasma não era visível a todos os passageiros e só agia no escuro, quando o trem passava em um túnel. No fim da história os alunos se espantaram com o desfecho da mesma, pois mesmo com todos os questionamentos e hipóteses levantadas, nenhuma se aproximou da descoberta do verdadeiro autor do troque-troque no trem. Se surpreenderam ao ver na cena da narrativa que se tratava de um macaco travesso que também estava no trem e que, até então, não havia aparecido no decorrer das cenas.

No conjunto, o processo de construção de inferência e visualização pelos alunos foi gradativo pois, conforme as leituras tornavam-se mais complexas, exigindo um maior grau compreensivo do leitor, maior a interação dos mesmos com as obras e na utilização de estratégias de leitura. Dentre as estratégias de leitura abordadas e as existentes ainda há a sumarização, a síntese e perguntas ao texto, mas não serão destacadas, pois nos atemos somente às citadas, entendendo que as conexões, inferências e visualizações são primordiais nesta etapa de escolarização da criança.

4.5 O registro como prática da escrita

A partir da décima quinta intervenção, optamos por acrescentar nas oficinas as produções dos alunos, com registros das passagens da história que mais lhes chamaram atenção, coadunando com que afirma Saraiva (2001, p. 27) quando salienta que “a importância da relação aluno-texto expressa-se de modo ainda mais significativo quando se conjuga ao desafio da apropriação do código escrito.” A autora enfatiza ainda que “a prática da leitura do texto literário nas séries iniciais pressupõe a prática da escrita, momento em que se mobiliza e libera o imaginário infantil e em que, ao retrabalhar criativamente a linguagem, a criança dela se apropria.” (SARAIVA, 2001, p. 83).

Na décima quinta oficina, a história intencionalmente escolhida foi “Centoleta,

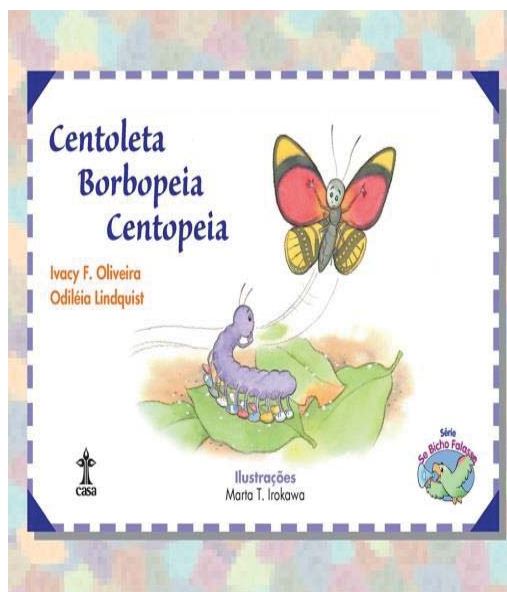
Borboeira, Centopeia”, de Ivacy F. Oliveira e Odiléia Lindquist. A trama tem como principal personagem a centopeia Léia que, cansada de andar e comprar sapatos, decide voar e tenta, durante toda a narrativa, convencer outros animais a trocar asas por pés.

Além de exigir do aluno atividades de inferência e conexão para ser entendida, possibilita também o desenvolvimento da consciência lexical da criança, definida por Soares (2016, p. 173) como a capacidade de reconhecer “[...] na cadeia sonora da fala, unidades de língua não percebidas fonologicamente como unidades independentes, mas claramente definidas como tal pela escrita [...]”. Tal compreensão é vista como um importante conhecimento a ser adquirido no processo de alfabetização.

Nesse aspecto, a narrativa em questão possibilita a consciência lexical, ou seja, a consciência da palavra, que se insere em um nível da consciência fonológica, por explorar a formação de palavras a partir da junção dos nomes dos animais que aparecem na história, como centopeia e borboleta, também como forma de estimular as crianças a fazerem articulações do nome centopeia com outros animais que fazem parte da narrativa.

Assim, procedemos com a transcrição do título da história na lousa, incentivando a apropriação da escrita pelas crianças, com foco na consciência lexical, da palavra fonológica e da palavra escrita e a partir dos nomes “centoleta e borboeira”, os alunos foram instigados a refletirem sobre os sons das palavras, a palavra escrita e na segmentação das mesmas em sílabas, identificando assim a palavra real. Assim, a consciência fonológica engloba habilidades de reconhecer rimas, aliterações e segmentação de palavras em sílabas “[...] levam a criança à consciência da palavra como entidade fonológica arbitrária e, conseqüentemente, à compreensão do princípio alfabético.” (SOARES, 2016, p. 178).

Figura 10- Narrativa da 15ª Oficina



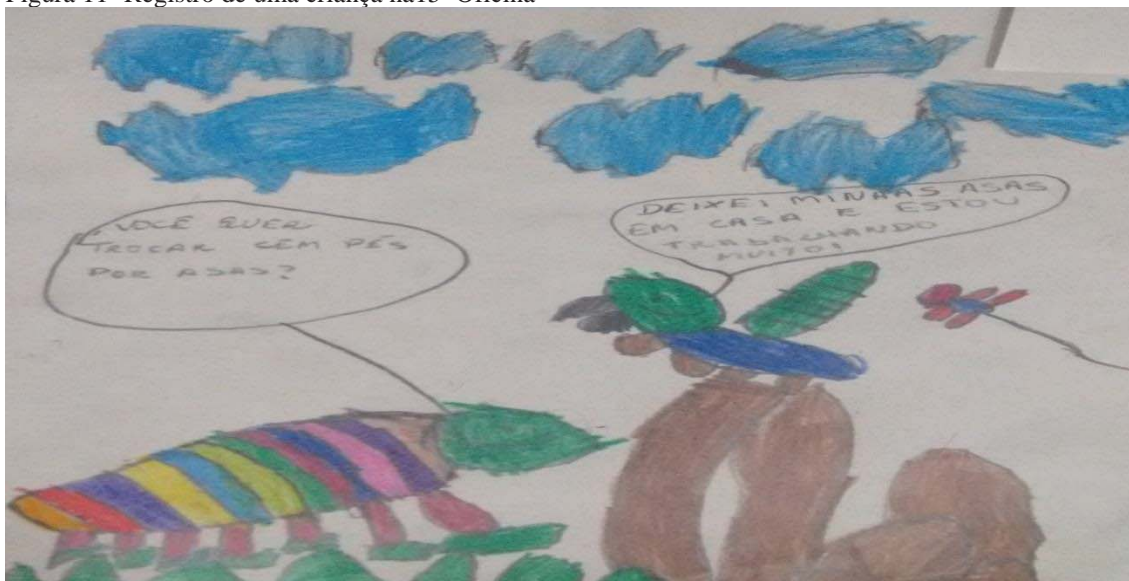
Em conjunto com a sensibilização da consciência lexical, a proposta da oficina foi que os alunos, a partir da ativação de seus conhecimentos prévios estivessem atentos aos detalhes da narrativa inferindo seu enredo e realizando conexões. Logo no início da leitura as crianças realizaram sua associação com a história lida na quinta oficina, “A centopeia que pensava”, de Herbert de Souza Betinho, por tratarem do mesmo personagem. Já no decorrer da mesma, quando a centopeia se depara com a formiga e a cigarra, os alunos estabeleceram conexões texto- texto com a história “A formiga e a cigarra” que foi contada pela professora regente em sala de aula.

Após a leitura do livro, os alunos foram convidados a registrarem, escrevendo ou desenhando, o que mais acharam interessante na história. Esta dinâmica trata-se também, segundo Santos e Souza (2011) de um trabalho com a estratégia de visualização, pois durante a leitura os alunos fizeram o exercício de imaginar os detalhes da história, refletindo sobre suas passagens. Após a realização da leitura, a ideia era que registrassem os detalhes da história a partir das imagens mentais que fizeram e posteriormente compartilhar com seus colegas suas impressões, contribuindo para o processo de compreensão textual da turma.

A maioria argumentou não saber ler e que por esse motivo preferia desenhar, mas foram incentivados a escreverem, mesmo que fosse preciso auxílio da pesquisadora ou professora regente. Os poucos que arriscaram na escrita não o fizeram sozinhos,

pedindo ajuda para formar palavras e frases referentes ao texto lido, como no registro em destaque:

Figura 11- Registro de uma criança na 15ª Oficina



Em seu registro, a criança deu ênfase à passagem que a centopeia vá até a formiga fazer-lhe uma proposta e, com o auxílio da professora, registra o momento do diálogo com suas palavras. Nos dizeres de Marcelo: “A centopeia diz: - Você quer trocar cem pés por asas? E a formiga respondeu: - Deixei minhas asas em casa e estou trabalhando muito!” (Diário de Bordo, 31, maio, 2017).

O aluno Marcelo havia feito a conexão texto-texto com a história “A cigarra e a formiga” e em seu registro destacou esse fragmento, comprovando que houve compreensão da mesma à medida que a associou com o que já trazia de experiência situadas em outras leituras, enfatizando o que nos diz Kleiman (2002) que após a leitura não nos lembramos da história na íntegra, o que ficará registrado na nossa memória são as inferências que fizemos durante a mesma. Portanto, é possível afirmar que os alunos registraram o que de fato foi determinado pelos seus conhecimentos prévios, inferidos na narrativa como construção de sentidos, pois no que tange ao registro das crianças, principalmente focado nas passagens que se assemelhavam com as histórias que já conheciam, afirmamos que houve compreensão.

O registro como prática da escrita foi destaque também na oficina posterior onde à narrativa escolhida foi “O rei sapo”, dos irmãos Grimm, seguindo a mesma dinâmica da anterior, onde os alunos registrariam a parte da história que mais acharam interessante, ficando a critério dos mesmos a forma de registro que quisessem destacar,

por escrito ou ilustrativo. Nesta oficina, diferentemente da anterior, mais alunos optaram por um registro misto, muitos pediram auxílio para escrever determinadas palavras e em geral os registros tratavam dos momentos de diálogo da princesa com o sapo, como demonstrado nos registros reproduzidos a seguir:

Figura 12- Registros da 16ª Oficina





Esses registros demarcam a sequência dos fatos da narrativa lida, tendo em destaque passagens que os alunos acharam importante serem evidenciadas. No primeiro desenho, Nuno evidencia o encontro inicial dos personagens, momento em que a bola da moça cai no fundo do poço e o sapo se propõe resgatá-la a partir de alguns combinados que estabelece com a princesa. De acordo com o aluno, “a princesa disse: – Vá buscar a bola. E o sapo respondeu: – Só se deixar dormi na sua cama.”(Diário de Bordo, 7 jun., 2017). Concomitante à sequência da história, Aurora enfatiza a passagem em que o sapo já está no quarto da menina, mas sendo ignorado por ela, que não o deixa deitar em sua cama. Nos dizeres da aluna “disse o sapo: – Você é má!” (Diário de Bordo, 7 jun., 2017). Por sua vez, o último registro em destaque demarca a passagem em que a princesa rejeita o sapo, a partir da escrita de Gepeto o sapo responde a princesa à altura, embora a ordem das falas dos personagens apareça trocada na imagem. Quando questionado, o aluno ressalta primeiramente a fala da princesa e posteriormente a do sapo como resposta à soberba da princesa que diz: “– É grande meu reino. E o sapo responde: – Eu não sou 1 sapo qualquer.” (Diário de Bordo, 7 jun., 2017).

Nesse sentido, analisando os registros e as falas dos alunos mediante a explicação dos mesmos, pudemos perceber que estes compreenderam a história, identificaram a trapaça da menina que fez uma promessa e não a cumpriu, perceberam que ela ignorou quem tanto a ajudou e que a todo momento demonstrava-se superior, mas foi surpreendida, pois o sapo não era um sapo qualquer. Deste modo, as crianças

demonstram com suas palavras a interpretação que construíram.

Assim, a ressignificação do texto pelas crianças comprova que de fato compreenderam o texto, vez que interagiram com o mesmo (BRITTO, 2012). Deste modo, “todo leitor traz para o texto seu repertório de saber prévio e vai, com isso, realizando inferências ou interpretando os elementos não explicitados no texto; e vai assim, compreendendo-o” (ANTUNES, 2003, p. 84).

4.6 Atitude dos alunos diante das oficinas

Durante as intervenções, um fato que nos chamou atenção foi a atitude dos alunos diante das oficinas que se configurou em duas características distintas. A primeira característica relaciona-se às atitudes iniciais das crianças, destacadas nas primeiras oficinas, definindo uma turma que possui pouca vivência com obras literárias, tendo pouco zelo com o objeto-livro e demarcando também pouca familiaridade em outras formas de organização que se distinguem do que até então eram habituados, sentados enfileirados. Exemplo disso está no fragmento em destaque, da segunda oficina descrita anteriormente:

As crianças ficaram muito eufóricas com os livros e mostraram muita indisciplina neste momento (jogando o livro para cima, brigando e puxando o livro da mão do colega, ninguém se contentou com o livro que escolheu). (DIÁRIO DE BORDO, 15, fev., 2017).

Mediante essa descrição enfatizamos que, até então, as crianças não tinham a rotina de leituras compartilhadas em que era estabelecida a dinâmica de terem contato com livros com intencionalidade, como pressuposto para uma atividade previamente planejada.

A partir da rotina de leitura compartilhada, proporcionada pelas oficinas, realizadas uma vez por semana, identificamos uma segunda característica, as atitudes iniciais observadas foram substituídas, durante o processo de mediação pedagógica, por momentos de contato direto das crianças com livros literários que se configuram como prazerosos. Elas demonstram maior familiaridade, folheando-os com cuidado, estando atentos aos detalhes da narrativa e se apropriando de outras formas de organização, seja em outros ambientes, distintos da sala de aula, ou no próprio espaço da sala de aula, em dupla ou em pequenos grupos, assim como destacado no fragmento:

Momento de contato das crianças com o livro (grupo de quatro e cinco alunos), um aluno segurando o livro e os outros em volta, todos participando juntos e enquanto folheavam, comentavam as passagens da história, recontando-a a partir de suas imagens, atentos aos detalhes. (DIÁRIO DE BORDO, 10, maio, 2017).

Os fragmentos destacados evidenciam as mudanças observadas em relação ao comportamento das crianças frente às obras literárias e permitem a análise de que, quanto maior o contato de leitores em formação com livros literários, mais familiarizados estarão com estas leituras em seu caráter formativo, permanecendo assim mais inseridos nas práticas de letramento que a literatura proporciona.

Enfim, o interesse dos alunos pelas obras foi intensificado a cada encontro através do compartilhamento de leituras, com contato e diálogo direto dos alunos com as narrativas, fato que interferiu diretamente no comportamento das crianças frente às oficinas. As atitudes que até então eram de distanciamento do livro, tratado por muitos como um objeto qualquer, passou a ser substituída por atitudes de concentração, prazer pelas leituras e comprometimento aos momentos destinados a ela, sendo estes em sala ou no laboratório, em pequenos grupos, em roda, sentados no chão.

4.6.1 A interação com os textos literários - O texto como ato comunicativo

O texto como ato comunicativo diz respeito ao vivenciar a leitura mediante a construção do diálogo. (SARAIVA, 2001). No exposto, percebemos nas primeiras oficinas, que a interação dos alunos com os textos literários foi limitada, pois demonstravam dificuldades em dialogar com o texto, expor suas impressões, de predizer o enredo da história a partir da capa. Como exemplificado no fragmento a seguir:

Pesquisadora: Prestem atenção! Vocês gostaram do livro que pegaram?
 Crianças: Sim!
 Pesquisadora: Quem quer que eu leia o livro que pegou na próxima oficina?
 Crianças: Eu!
 Pesquisadora: Por que você quer que a tia leia esse livro?
 Igor: Porque eu gostei.
 Pesquisadora: Por que você gostou?
 Igor: Porque tem o lobo mau.
 ...
 Chico: “Gostei desse porque tem sapo.”
 Caio: “porque tem gigante.”
 Tomé: “Gostei desse porque tem coruja.”
 Bia: “Gostei desse porque tem cabelo.”
 ...
 (DIÁRIO DE BORDO, 15, fev., 2017).

No decorrer do processo interventivo, percebemos que a relação dialógica e interativa com os textos foi ampliada antes, durante e pós-leitura, o que permite a análise da turma como mais participativa e questionadora, suscitando questões muitas vezes sem o auxílio da pesquisadora. Como registrado a seguir:

Pesquisadora: Por que vocês acham que a história tem esse título: Centoleta, Borbopeia, Centopeia?

Bia: Eu acho que é Centoleta porque é uma borboleta e centopeia

Pesquisadora: Então você acha que é uma centopeia misturada com borboleta? Será?

Igor: É!

...

Chico: Tia, é só pegar metade de uma palavra e juntar com a metade da outra.

Pesquisadora: Isso, gente a colega disse uma coisa muito importante, que quem ainda não pensou é só pensar que fica facinho. É só pegar metade de uma palavra e juntar com a metade de outra e formar uma palavra só. Muito bom!

Prestem atenção agora. E se fosse a centopeia com a cigarra?

Crianças: centogarra.

Pesquisadora: muito bom. E cigarra com centopeia?

Crianças: cigapeia. (DIÁRIO DE BORDO, 31, maio, 2017).

Assim como em outras oficinas, este fragmento exemplifica a participação dos alunos no diálogo com o texto e evidencia o papel do mediador que se mostra atento e prioriza “o respeito à capacidade compreensiva e interpretativa do leitor”, como forma de “[...] privilegiar os espaços de indeterminação do texto, ou seja, as lacunas ao invés de informações, o interdito ao invés do dito.” (SARAIVA, 2001, p. 86). Suscitando assim, para além de uma participação ativa, uma ação crítica- reflexiva mediante os fatos intimamente ligados às competências de um leitor proficiente. Desta maneira, as narrativas lhes proporcionaram experiências de leituras para fins estéticos de apreciação e fruição, inseridos ao processo educativo. De acordo com Cosson (2014) é a leitura estética que garante a experiência literária do leitor, que assim, se volta para o texto e constrói sentido a ele.

À medida que avançavam as oficinas, avançava também o levantar de hipóteses pelos alunos que passaram a arriscar mais sobre o enredo das histórias, principalmente a partir de suas ilustrações, reunindo pistas dadas pelo texto, interpretando os fatos a partir da ativação do conhecimento prévio e construindo sentido de palavras pelo contexto. O que reafirma a análise de Jacobik (2001) que:

Em geral, as crianças se apoiam na ilustração dos livros para complementar o significado do texto verbal e buscam nos desenhos, nas texturas e nas cores explicações para aquilo que não entenderam. Brincam com as ilustrações

procurando elementos descritos no texto, imitam ações dos personagens, comparam texto verbal e texto não verbal (JACOBNIK, 2001, p. 133).

Assim, na percepção do processo enfatizamos que, no decorrer das intervenções, as crianças mostraram-se mais familiarizadas com as leituras conseguindo associar elementos textuais, semelhança no enredo, nos personagens principais, no cenário em ação e até semelhança nas ilustrações da narrativa com outras leituras feitas em oficinas anteriores. Muitas vezes fizeram conexões sem auxílio da pesquisadora, como no caso da associação que fizeram nas duas histórias destacadas abaixo, num processo de interlocução texto-texto.

A narrativa lida na décima sexta oficina, citada anteriormente, foi “O Rei Sapo”, dos Irmãos Grimm, e nesta, em sua maioria, a turma conseguiu inferir o seu enredo associando aos clássicos infantis em que o sapo vira príncipe, num passe de mágica ou quebrar de feitiços. Na décima sétima oficina a história escolhida para leitura foi “Julinho, o sapo”, de Flávia Muniz, selecionada por intertextualizar com a anterior, em um processo claro de referência explícita à história do Rei Sapo.

A intertextualidade é o que nos permite estabelecer relações entre textos, pois “o significado de um texto não se limita ao que apenas está nele; seu significado resulta da interseção com outros. Assim, a intertextualidade refere-se às relações entre os diferentes textos que permite que um texto derive seus significados de outro” (KLEIMAN, 1999, p.62). Desta maneira, conforme ressalta a autora, praticamos a leitura intertextual quando reconhecemos um texto advindo de outras leituras realizadas.

Para tanto, “não basta, porém a mera identificação de retalhos de outros textos, pois o propósito não é de estabelecer relações de empréstimo e subordinação entre obras. Ao contrário, o leitor estabelece a conexão entre dois textos para, por meio dela, reforçar, rever e acrescentar novos sentidos” (COSSON, 2014, p. 78 e 79).

Assim, logo na leitura do título, uma criança argumentou que já havíamos realizado a leitura daquela história, enquanto isso outra criança percebeu que se tratava de outra história, pois os títulos eram diferentes, mas as duas histórias falavam de sapos. Assim, as demais crianças, com o auxílio uns dos outros identificaram a semelhança dos personagens e, durante a leitura estabeleceram pausa para salientar mudança no enredo da história, que possui uma trama que a difere dos modelos dos contos de fadas clássicos, aos quais as crianças estão mais habituadas a ouvirem. Em vista disto:

A literatura no seu caráter formador faz com que as crianças apreciem a essência da arte literária, possibilitando uma inter-relação com seu cotidiano.

Quanto mais oferecemos literatura às crianças, mais elas estarão capacitadas a entender o texto, a interpretar, a valorizar e a ativar os seus intertextos construídos para o desenvolvimento de uma competência literária. (BULAMARQUE; MARTINS; ARAÚJO, 2011, p. 81).

Dando continuidade ao processo de apropriação literária pelos alunos, pensamos em uma oficina semelhante aos moldes da ministrada no segundo encontro, disponibilizando para a turma diversos livros literários. O diferencial nesta oficina é que ao invés do contato com o livro ser individual, organizamos os vinte sete alunos presentes em duplas e um trio, em uma dinâmica onde eles foram os leitores da história, como forma de priorizar, na interação com o livro, o incentivo a uma leitura autônoma pelos alunos.

A maioria não queria realizar a atividade, pois no momento em que a dinâmica da oficina foi explicada, em que cada grupo teria a oportunidade de ir à frente dos colegas, assumindo o papel de leitores, lendo sua história para os demais, o primeiro questionamento das crianças foi: “Tia eu não sei ler!”. Em contrapartida a explicação foi: “Vocês sabem ler as imagens sim! Podem ler as palavras, mas quem quiser ler somente as imagens do livro e contar a história para os colegas, pode também.” Dessa forma concordaram em participar, pois não negamos os tipos de leitura que podem ser realizadas pelas crianças, vez que “[...] a leitura de imagem é uma das primeiras leituras da criança, esta faz parte desde muito cedo de sua vida, pois a criança antes mesmo de saber ler e escrever tem o contato direto com diversas imagens e símbolos” (BULAMARQUE; MARTINS; ARAÚJO, 2011, p. 83).

As crianças gostaram da dinâmica de leitura compartilhada com o colega e mostraram-se seguros no momento da socialização das leituras para a turma. No período da atividade em que cada grupo deveria “estudar” sua história para apresentá-la, folhearam a história rapidamente e não se contentaram com seus livros, estavam curiosas e atraídas pelos livros dos colegas e começaram a trocar os livros e a formarem grupos maiores a fim de ouvirem outras histórias. Bajard (2007, p. 72) enfatiza que a troca e empréstimos de livros pode ser considerado um jogo de apropriação das crianças, vez que atraídos pelo livro, procuram tomar posse do máximo de volumes possíveis. “Pela troca e pelo empréstimo instaura-se um uso social do livro, primeiro passo para a fruição compartilhada da escuta do texto entre os ouvintes”.

Enquanto os alunos interpretavam a narrativa, observamos que somente uma dupla estava decifrando a história, as demais estavam recontando a história através de suas imagens. O interessante é que a dupla que estava verbalizando o texto, não o quis

fazer no momento da socialização para toda a turma, afirmando que a história era grande e chata e que também queriam brincar de inventar outra história pelas imagens.

Percebemos que, o fato de não quererem verbalizar o texto e acharem mais interessante inventar histórias a partir das ilustrações, revelou-se como um exercício prazeroso de usar a imaginação, compartilhando informações com os colegas. As crianças encararam a atividade como uma grande brincadeira e se divertiram com ela. Portanto, consideramos a atividade válida para o processo de formação do pequeno leitor, pois através desta se sentiram mais próximos das narrativas, apropriando-se delas.

Sendo assim, destacamos algumas diferenças percebidas em relação à segunda oficina ministrada e a décima oitava, anteriormente citada, no que se refere ao processo formativo dos leitores. Mesmo as duas oficinas sendo organizadas em uma dinâmica semelhante, percebemos que a apropriação da turma, em relação aos livros literários, foi diferente, pois, as crianças demonstraram maior envolvimento e interesse pelas histórias, empenhados em estabelecer uma sequência dos fatos através das ilustrações apresentadas, a partir de um olhar minucioso, que não se restringiu somente à capa da narrativa, como evidenciado na segunda oficina. Até mesmo o tempo de permanência com a narrativa, sem atentarem para os livros dos demais colegas, foi maior do que na segunda oficina, que se caracterizou por uma apreciação superficial dos alunos que destacaram, em sua maioria, apenas o explícito na capa do livro lido.

4.6.2 A interação com a pesquisadora enquanto mediadora do processo de compreensão

A interação com a pesquisadora, enquanto mediadora, na utilização das estratégias no processo de compreensão ampliou-se nos momentos antes, durante e pós-leitura, à medida que os alunos eram estimulados a intervir, através de pausas direcionadas, apoiando os alunos na construção de sentido correlacionado ao contexto. Quanto à interação no processo compreensivo, Cosson (2014) enfatiza que:

[...] a simples imersão nos textos literários, ainda que de alta qualidade estética, não garante a formação do leitor, que é função primeira da escola. Por isso uma interação organizada com atividades de participação, comentário e análise é fundamental para a formação do leitor e o desenvolvimento da competência literária. (COSSON, 2014, p. 130).

Neste propósito, a leitura literária pressupõe uma prática guiada, no sentido de passar por uma intervenção pedagógica previamente elaborada com a intencionalidade de gerar situações de aprendizagem que deem autonomia aos leitores (COSSON, 2014).

Assim, através da prática guiada pelo professor e da leitura compartilhada é que ocorre a compreensão a partir da interação do grupo de alunos, uns com os outros e com a pesquisadora. Deste modo, a mediação é o “auxílio visível ou audível que uma pessoa mais experiente pode dar a um aprendiz” (MAGALHÃES; MACHADO, 2012). No caso da pesquisa, o professor como mediador é o leitor mais experiente que fornece subsídios ao leitor iniciante para que possa compreender o texto.

Nas primeiras oficinas, quando eram chamados ao exercício de antecipação dos fatos da história, os alunos o faziam de forma superficial, observando apenas a ilustração da capa da história ou a última ilustração apresentada, com uma predição superficial. Já nas oficinas estabelecidas como rotina semanal das crianças foi perceptível que estavam mais atentas aos detalhes das histórias e à relação entre o texto e suas ilustrações. Por si só, os alunos estabeleceram pausas durante a leitura, seja para prever possíveis acontecimentos ou para atualizar hipóteses lançadas inicialmente. O refletir e o reorganizar de hipóteses durante a história, de forma independente, demonstrou que de fato o aluno estava compreendendo o que leu.

Consideramos que, o elencar de hipóteses sem medo de arriscar ou dar respostas erradas, foi ampliado nas crianças e tal apropriação só foi possível devido à condução que demos à pesquisa. Através do incentivo a participação dos alunos e interação com a mediadora, estes estão mais seguros em compartilhar suas ideias e construir sentidos. “A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura” (COSSON, 2007, p. 66).

Na décima nona oficina, última ministrada, estabelecemos um momento de diálogo com os alunos para elencar o que foi significativo a eles durante todo o trabalho interventivo, identificando o que ficou marcado neles durante todo o processo.

Pesquisadora: Eu gostaria de saber, de todos os nossos encontros, de todas as histórias que eu li pra vocês, quais vocês mais gostaram ou de quais vocês lembram?

Juvenal: Tia eu gostei da história do “Lobo que queria comer”

Pesquisadora: Ah sim, a que você leu pra turma semana passada?

Juvenal: Sim, aquela que eu li mais meu colega. (DIÁRIO DE BORDO, 22, jun., 2017).

Aqui o aluno faz referência à leitura compartilhada que realizou através das imagens do livro, na oficina de leitura coletiva. Em relação ao que destacou, enfatizamos que este, no dia da realização da dinâmica ficou muito entusiasmado, pois conseguiu organizar os fatos da história cronologicamente a partir de suas imagens e conseguiu contá-la à turma, o que demonstra que a atividade foi significativa para ele. A leitura que ele e seu colega fizeram, foi a que mais se aproximou da história real que interpretaram.

Continuando o diálogo, Noé destacou uma narrativa e por sua vez outra criança a conectou com outra história lida:

Noé: Eu gostei da João e Maria.
 Pesquisadora: João e Maria? Mas não contei essa história pra vocês, você não está confundindo não?
 Noé: Aquela tia, que você contou do feijão.
 Pesquisadora: Se chama João e o pé de feijão.
 Noé: É tia, que tem um gigante.
 Pesquisadora: Isso mesmo, essa eu contei.
 João: Tia teve a do João Bobo também, que o nome dos meninos das histórias são iguais nas duas.
 Pesquisadora: Isso, o nome dos personagens é igual em João Bobo e em João e o Pé de Feijão. Isso mesmo, parabéns!
 (DIÁRIO DE BORDO, 22, jun., 2017).

Os alunos realizaram conexões por si só, mas também foram instigados a pensar sobre elas:

Laura: Tia eu gostei daquela do bicho de maçã.
 Pesquisadora: Qual?
 Laura: Aquela da minhoca que vivia na maçã e queria fazer parte do circo.
 Pesquisadora: Ah sim, quem lembra do título dessa história?
 Marcelo: O bicho do circo.
 Pesquisadora: Tem bicho no circo. Teve outra história que a tia leu que em algum momento aparecia uma maçã e ela estava envenenada, quem lembra?
 Bela: Branca de Neve!
 Pesquisadora: Não, essa eu não li com vocês não. Quem lembra?
 Marcelo: Ah tia, aquela que tinha caveira, que o homem enganou a morte
 Pesquisadora: Isso! A história chama “O Homem que não queria morrer”, quem lembra?
 Crianças: Eu!!!
 Júlio: Ela colocou a mão gelada nele.
 Marcelo: A morte buscou ele.
 ...
 Júlio: Lembrei daquela tia, da centopeia que contava estrelas.
 Pesquisadora: Ah sim, lembro dessa, qual era o título?
 Aurora: A centopeia que pensava.
 Pesquisadora: Isso mesmo!
 Júlio: É, ela pensava num monte de coisa.
 Marcelo: Tia teve aquela outra também, com centopeia, que ela queria voar.
 Pesquisadora: É verdade! A centopeia que queria ter asas. E você lembra do título dessa história?
 Ane: Era um nome estranho.

Marcelo: Centoleta, centopeia.
 Pesquisadora: Quase isso, é Centoleta, Borbopeia, Centopeia. E o que aconteceu nessa história? A centopeia ganhou asas?
 Aurora: Não tia, ela desistiu, quis continuar como era.
 Isabel: Teve aquela outra que tinha o passarinho que voava alto no céu, que ajudou a menina pequenininha.
 Caio: Aí tinha a bruxa.
 Juvenal: A menina era pequena do tamanho desse dedo aqui.
 Pesquisadora: E como chama a história?
 Crianças: A Polegarzinha!
 Pesquisadora: Isso!
 Sara: Tia, eu gostei daquela outra, da menina e o sapo.
 Pesquisadora: Ah sim.
 Sara: Aquela da bola da menina que caiu no lago, e o sapo pegou.
 Pesquisadora: Quem lembra do título dessa história.
 Crianças: O rei sapo
 Igor: E teve aquela outra também que tinha sapo, só que ao invés do sapo virar príncipe a menina que virou sapo.
 Júlio: Aí ficou a sapinha japonesa com o sapo e um monte de sapinhos.
 P: Isso mesmo, foram duas histórias diferentes e quem lembra do título dessa?
 Igor: Julinho, o sapo.
 Pesquisadora: Isso mesmo! (DIÁRIO DE BORDO, 22, jun., 2017).

Percebemos, no processo, que as crianças que até então tinham pouco contato com livros, atrelando suas experiências literárias apenas às adaptações televisivas, ao fim das intervenções, seus contatos com livros e repertórios literários foram ampliados. Este fato é justificado por Bajard (2007) quando aborda o impacto negativo da mídia televisiva ao afirmar que:

[...] a dimensão de linguagem presente na imagem é mais acessível à experiência da criança com o livro do que na tela de televisão, a qual impõe de maneira imperativa a ilusão da sua janela. A imagem de um livro se submete ao gesto do dedo que vira a página. Ao facilitar a apresentação da imagem enquanto linguagem, o manuseio do livro de literatura infantil contribui para formar um novo olhar de espectador e se torna um antídoto contra o ilusionismo que caracteriza a transmissão televisiva. (BAJARD, 2007, p. 66).

Neste sentido, a apropriação literária pelos alunos foi obtida, haja vista que através delas alcançaram diferentes níveis de compreensão e interpretação. Em específico da atividade citada anteriormente, entendemos que, no processo compreensivo, houve também apropriações dos pequenos leitores das estratégias de leituras evidenciadas, vez que no exercício de falar sobre as narrativas trabalhadas, destacando a que mais gostaram e acharam interessante, estes citaram as narrativas com sequências de conexões, com associação de personagens das mesmas.

Mediante a participação da professora regente durante todo o processo interventivo, consideramos importante destacar no trabalho suas considerações diante da pesquisa, que problematizamos no próximo item.

4.6.3 A percepção da professora regente frente à pesquisa

Os momentos de diálogos com a professora regente da turma, antes da realização das intervenções, nos planejamentos das oficinas e após a ministração das mesmas, revelaram a percepção dela frente à pesquisa.

A professora Aurélia contribuiu efetivamente para a elaboração das oficinas, sugerindo leituras, apontando as que proporcionariam maior interesse da turma e sugerindo obras compatíveis com os temas trabalhados em suas aulas, de acordo com o calendário institucional. Participou de todos os encontros, muitas vezes intervindo quando necessário, principalmente na dinâmica de chamar a atenção dos alunos, evitando a dispersão de alguns durante a história.

No percurso interventivo, os diálogos com a educadora, em sua maioria, se caracterizam em momentos de desabafo, expondo suas insatisfações pela forma como a instituição parceira é organizada e se efetiva como escola de tempo integral. Em todos os nossos encontros, ela ressaltou as dificuldades de alfabetizar as crianças, nos moldes impostos pelo programa educacional direcionado para as escolas integrais. Afirmou discordar da maneira como se configura o tempo escolar e a exigência da padronização de aprendizagem. Exigem-se altos índices de aprovação, com todos aprendendo a ler e escrever juntos, sem considerar as especificidades do aluno, o meio ao qual estão inseridos e muitas vezes culpabilizam os professores pelo seu fracasso.

Ressaltou também, a necessidade de as crianças comporem espaços distintos da sala de aula, mas enfatizou que, embora permaneçam dez horas na escola, sendo a maioria deste tempo dentro da sala de aula, a melhor forma de atingir a turma, em relação ao processo de ensino-aprendizagem é a sala de aula, visto que se torna mais fácil controlá-los e estabelecer disciplina, vez que ficam eufóricos em outros espaços.

Quanto a isso, mediante a situação descrita pela docente, consideramos aceitável a atitude eufórica dos alunos, pois como ela mesma destacou, ocupam um único espaço por um longo período de tempo, sendo ao todo três intervalos (pela manhã, momento do almoço e outro no período da tarde) e não há disciplina eletiva que contemple brincadeiras, um professor capacitado e nem um espaço físico estruturado para que elas ocorram. Desta forma, é negado aos discentes a oportunidade de brincarem e se organizarem como crianças, com momentos de lazer, jogos e brincadeiras, que se configuram como momentos importantes que contribuem diretamente para o desenvolvimento das mesmas. A elas é cobrada uma disciplina e um comportamento

que as caracterizam como mini adultos, sempre quietos, calados, obedecendo e aprendendo.

Frente às inquietudes da professora regente, as intervenções realizadas, com as observações participante e com as oficinas ministradas, analisamos que, de fato a proposta curricular, as diretrizes e orientações pedagógicas das Escolas de Educação Integral de Tempo Integral do estado de Goiás, nomenclatura adotada, não são compatíveis à realidade organizacional da instituição pesquisada, não somente no que se refere a sua estrutura física, como destacado no item 3.2.1, mas também e sobretudo, não são compatíveis ao processo de ensino-aprendizagem com práticas interdisciplinares e na formação da criança numa perspectiva integral, como propõe o documento.

A denominação integral para a educação é aquela que contempla o sujeito em sua totalidade, que vai além do aspecto temporal, com o aumento das horas que alunos permanecem em instituições de ensino, mas que considere o indivíduo em todas as suas dimensões sociocultural, cognitiva, afetiva e biológica, que aprecie o processo formativo do aluno que saiba agir com autonomia e coletivamente no meio social ao qual está inserido. Em suma, a concepção de educação integral associada à realidade da educação escolar demarca que:

A vivência democrática cotidiana, no sentido de experimentação de relações humanas baseadas em regras justas e no respeito ao próximo e à coletividade, aliada à vivência cultural diversificada, seriam os fundamentos para a construção de uma educação escolar que pudesse ser chamada de educação integral. (CAVALIERE, 2009, p. 50).

Sendo assim, a problematização e reflexão do que é uma educação integral, anterior à implementação de uma escola de Educação Integral em Tempo Integral é essencial junto à equipe pedagógica, pois é evidente que, o que prevalece, principalmente a partir do discurso da professora é a insegurança dos professores que não se sentem capacitados para atuarem nestes espaços.

Após os quatro meses de trabalho interventivo, retomamos o diálogo com a professora regente da turma do primeiro ano para destacar sua percepção de todo o processo, vinculado à prática de leitura com textos literários na formação de leitores. Ela enfatizou as contribuições da pesquisa no processo formativo dos alunos, destacando a ampliação da participação das crianças e interação com os textos, com os colegas e com a pesquisadora, afirmando que, com as oficinas, os alunos estão mais comunicativos, conseguem ouvir e dialogar sobre as leituras.

Em seus relatos, destacou a importância da parceria, professora regente e pesquisadora, como forma de auxílio ao trabalho pedagógico, através das oficinas literárias na turma, visto que muitas vezes, devido a todas as exigências curriculares, ela não consegue fazer momentos de rodinhas de leitura com os alunos. Disse que, os momentos de leitura diária faziam parte de sua rotina desde quando começou a atuação docente, mas que não consegue cumpri-los devido à estrutura do horário escolar, mesclando as disciplinas curriculares, por ela ministrada, com as eletivas ministradas por outros professores da instituição. Tal afirmação corrobora o que é problematizado por Antunes (2003, p. 28) a partir de dados de diversas pesquisas, sobre a falta de tempo para leitura na escola. Segundo a autora, a escola não tem tempo para leitura porque precisa cumprir os conteúdos, o que demonstra a “estreiteza com que algumas escolas têm considerado os objetivos de uma aula de português”.

Em relação às narrativas selecionadas, afirmou que retomou as histórias em outros momentos com as crianças, através da extração de alguns fragmentos das obras, a partir de músicas e pequenos textos que se aproximavam com a temática. Desta forma, os alunos sempre conseguiam relacionar os textos literários com outras atividades escolares, muitas vezes espontaneamente, sem que fosse intencionalmente planejada pela professora esta retomada. Disse que por duas ou três vezes se apropriou das histórias lidas para trabalhar conteúdos específicos, família silábica, por exemplo, a partir do título ou personagem das mesmas, trabalhando palavras isoladas, dando um caráter didático às narrativas.

Observamos que a professora regente trás, em seus comentários, um discurso imbuído de práticas tradicionais, como por exemplo, quando destaca que, para além das leituras trabalhadas, poderíamos ter feito momentos com as crianças de pedir que construíssem frases e fichas de leitura, que na visão dela seria uma forma de dar continuidade à dinâmica com os alunos e fixar as leituras. Tal afirmação nos remete à percepção de que não considera que os momentos de retomada espontânea dos alunos às narrativas, durante outras atividades escolares, fossem formas de dar continuidade e fixação das mesmas.

Segundo Antunes (2003, p. 28), o discurso manifesto na opinião da docente é uma característica contínua nas escolas, em se tratando das aulas de português, com “uma atividade de leitura puramente escolar, sem gosto, sem prazer, convertida em momento de treino, de avaliação [...] uma atividade de leitura cuja interpretação se limita a recuperar os elementos literais e explícitos na superfície do texto”.

Acreditamos, assim como todo o referencial teórico que sustenta esta pesquisa, que esta prática escolar recorrente não se configura como formativa, que proporcione o letramento literário dos alunos.

No entanto, apesar das marcas das práticas tradicionais de ensino-aprendizagem de leitura e escrita defendidas pela professora Aurélia, sua percepção da importância da pesquisa para o processo formativo dos alunos como leitores foi evidenciada à medida que ressaltou a ampliação da participação e do diálogo de seus alunos durante as aulas por ela ministradas. Tal ampliação aconteceu, principalmente, devido à utilização das estratégias de leitura vivenciadas pelas crianças, durante as oficinas e, a partir daí, nas relações que elas estabeleceram com os textos trabalhados durante suas aulas, mesmo após o término das atividades da pesquisa.

A partir das análises realizadas, dos dados produzidos e de toda a trajetória percorrida nesta pesquisa é que anunciamos o início do desfecho desta história, apresentando as considerações (quase) finais sobre o estudo.

CONSIDERAÇÕES – INÍCIO DO DESFECHO

Ao refletimos sobre os dados produzidos nesta pesquisa, retomamos os aspectos que delinearão nosso estudo e os passos percorridos, em resposta à problemática que nos incentivou no processo investigativo.

Esta se configurou na perspectiva do método da pesquisa-ação, com atividades voltadas para desenvolver as competências leitoras de alunos do primeiro ano do ensino fundamental, a partir do uso de textos literários. Assim, destacamos a importância do desenvolvimento de estratégias de leitura, em específico as inferências, visualizações e conexões com alunos na etapa inicial de aquisição da leitura e da escrita e do papel do livro literário neste processo.

Na primeira etapa da pesquisa identificamos as situações iniciais de ensino de leitura, através da inserção na escola-campo com o intuito de problematizar se, e como, a literatura vinha sendo trabalhada na instituição de ensino, especificamente no primeiro ano do ensino fundamental. Nas aulas de língua portuguesa observadas, com a regência da professora Emília, não havia momentos específicos de leitura de textos literários com a turma, tendo por objetivo a compreensão, o entendimento do texto, com uma aproximação direta texto-leitor. Sendo assim, as atividades de leitura ministradas se limitavam aos processos de ensino-aprendizagem dos conteúdos em destaque através de pequenos textos, com ênfase na técnica da escrita.

Na segunda etapa, realizamos a projeção da pesquisa e da ação, a partir da realidade institucional, e elaboração de oficinas, com um planejamento em conjunto com a professora regente, focalizando a leitura literária na aquisição das estratégias de leitura pelos alunos, visando proporcionar experiências a estes no campo da leitura. A professora Aurélia contribuiu efetivamente no planejamento das oficinas, buscando entender mais sobre as estratégias de compreensão textual, através do material que disponibilizamos. Sugeriu meios de realizar as leituras, livros a serem trabalhados e forma de organizar as crianças, para promover melhor envolvimento, apreciação e compreensão do texto lido.

A terceira etapa se configurou com a realização das atividades previstas, com o desenvolvimento de oficinas de leitura literária; avaliação dos resultados obtidos, a partir da problematização da participação dos alunos nas oficinas. Foram realizadas dezenove oficinas. Por se tratar de uma turma da fase inicial de alfabetização, optamos por ensinar apenas três estratégias: a inferência, visualização e conexão, destacando em

todas as oficinas a importância da ativação do conhecimento prévio, estratégia geradora de todas as outras estratégias.

Cabe enfatizar, assim como descrito no capítulo metodológico, que essas etapas não são rígidas, pois ocorreram em espirais cíclicas, durante todo o processo interventivo. Para análise dos dados produzidos, elencamos quatro categorias de análise e a partir delas apresentamos as situações iniciais e a percepção do processo de desenvolvimento das competências leitoras das crianças do primeiro ano do ensino fundamental.

Na categoria **Atitude dos alunos diante das oficinas** evidenciamos que, anterior as oficinas, as crianças tinham pouco ou nenhum contato com livros literários e não tinham em sala de aula a rotina de leituras literárias compartilhadas, assim sendo, nas análises iniciais das oficinas a turma demonstrou pouco interesse, zelo e familiaridade com o objeto-livro. A partir da rotina de leitura compartilhada, proporcionada pelas oficinas, identificamos que as atitudes iniciais observadas de descaso e desvalorização do livro literário, foram substituídas por momentos prazerosos de contato direto das crianças com livros literários. Estas demonstram maior familiaridade, folheando-os com cuidado, estando atentos aos detalhes da narrativa.

A interação com os textos literários - O texto como ato comunicativo foi nossa segunda categoria, onde foi possível analisar que, nas primeiras oficinas, a interação dos alunos com os textos literários foi limitada, pois demonstravam dificuldades em dialogar com o texto, expor suas impressões, de predizer o enredo da história a partir da capa. No decorrer do processo interventivo, a turma estava mais participativa e questionadora, constatando que a relação interventiva e dialógica com os textos foi ampliada antes, durante e pós- leitura, em uma ação crítica-reflexiva mediante os fatos das histórias e utilização das estratégias de leitura.

A categoria **A interação com a pesquisadora enquanto mediadora do processo de compreensão**, nos proporcionou a análise das situações de aprendizagem geradas para dar autonomia aos leitores. Nos primeiros momentos os alunos eram dependentes da pesquisadora no processo de apropriação das estratégias para compreender o texto, pois, por não terem conhecimento da utilização das estratégias de compreensão leitora, faziam análises superficiais das histórias, apenas pelas informações explícitas e pelas ilustrações. No decorrer do processo interventivo, conseguiram interagir sozinhos, ou com seus colegas, sem medo de arriscar hipóteses em relação às narrativas, lendo nas entrelinhas, atentos aos detalhes da narrativa,

associando as leituras às histórias lidas em oficinas anteriores. Assim, ativando seus conhecimentos prévios na apropriação das estratégias de inferência, visualização e conexão na busca por compreensão. Dessa maneira, através das oficinas de leitura literária as crianças alcançaram diferentes níveis de compreensão textual.

A última categoria elencada foi **A percepção da professora regente frente à pesquisa**. Nela destacamos nossos momentos de diálogos com a professora Aurélia e seu olhar frente à pesquisa, vez que contribui efetivamente para a elaboração das oficinas e participou de todo o processo interventivo. A docente apresentou, principalmente em suas falas, suas inquietudes e insatisfações em relação a organização da escola parceira enquanto instituição de tempo integral. Nos disse a respeito da importância da nossa parceria como auxílio ao trabalho pedagógico, pois muitas vezes sobrecarregada em cumprir todas as exigências curriculares não consegue estabelecer momentos de leituras literárias com as crianças. Para além, enfatizou as contribuições da pesquisa no processo formativo dos alunos, destacando a ampliação da participação das crianças e interação com os textos, com os colegas e com a pesquisadora, afirmando que, com as oficinas, os alunos estão mais comunicativos, conseguem ouvir e dialogar sobre as leituras.

Nessa perspectiva, reafirmamos que, as crianças, mesmo não possuindo o domínio do código escrito, a partir da mediação, são capazes de compreender textos e que a ampliação das competências leitoras de crianças na série inicial de alfabetização ocorrerá a partir do momento, que na mediação pedagógica, suas vivências e experiências no campo da leitura são ampliadas, priorizando o desenvolver de seu repertório literário, com contato direto com livros.

Este contato direto inclui, para além do manuseio de livros, um trabalho intencionalmente elaborado para instigar as crianças a refletirem sobre as narrativas, compartilhando opiniões e inquietudes, fazendo uso de estratégias para compreenderem suas leituras. O trabalho intencionalmente planejado depende do mediador que, como leitor experiente, deve ater-se ao processo de formação de seus alunos enquanto leitores ativos, considerando suas falas, o que dizem espontaneamente, deixando-os a vontade para expressarem suas ideias, e assim fornecendo-lhes subsídios para ativarem seus conhecimentos.

Neste processo, destacamos no trabalho interventivo realizado, a importância da sensibilização da pesquisadora enquanto professora mediadora de leitura no trabalho de incentivar a participação dos sujeitos envolvidos, como forma de, a partir de suas

vivências e dos conhecimentos que possuem, contribuir no desenvolvimento de suas competências leitoras. Essa sensibilização envolve também a dedicação do professor em escolher leituras que abarquem as experiências dos alunos, estando mais próximas ao universo infantil e ao gosto literário dos mesmos.

Defendemos a relevância da pesquisa no processo de formação de leitores, vez que a literatura deve compor as práticas de leitura realizadas nas escolas e esta não era prática contínua na turma. A literatura deve compor o processo formativo dos alunos, pois possui um caráter que permite a “[...] multiplicidade de sentidos que o texto literário pode gerar, garantindo a mobilidade de interpretação nas práticas de leitura em que a leitura se realiza” (PAIVA; RODRIGUES, 2008, p.118).

As narrativas instigaram os alunos a ouvir e a interagir com elas, vez que, tal prática despertou o interesse das crianças ao ato de ler, a partir da leitura compartilhada, através de um interlocutor. Segundo Britto (2012, p.109) crianças leem, principalmente com os ouvidos. Pois “ao ler com os ouvidos, a criança, não apenas se experimenta na interação, na interlocução, no discurso escrito organizado, com suas modulações prosódicas próprias, como também aprende as formas de ser da língua escrita, aprende as palavras escritas”.

Durante todo o trabalho interventivo, percebemos que, a leitura literária é encarada na instituição como um passa tempo, como não fazendo parte do processo de aquisição da leitura e escrita limitada a textos reducionistas, sem sentido, apenas para reforçar a decodificação. O posicionamento da instituição não difere dos moldes das escolas atuais, em sua maioria, onde a leitura literária é encarada como atividade complementar, pretexto para a imposição de conteúdos e não como pertencente do currículo escolar, prevalecendo assim, a “[...] leitura centrada nas habilidades mecânicas de decodificação da escrita, sem dirigir, contudo, a aquisição de tais habilidades para a dimensão da interação verbal” (ANTUNES, 2003, p. 27). Cosson (2014, p. 70) complementa esta visão, quando argumenta que “[...] o ensino de literatura no ensino fundamental se perde ao servir de pretexto para questões gramaticais [...]”.

Em várias passagens das análises pudemos evidenciar que o diálogo no momento da mediação fez toda a diferença, pois, na primeira oficina por exemplo, quando ainda não estavam habituadas com a presença do pesquisador e com a dinâmica da oficina, a maioria não sabia argumentar quando questionados, não se sentiam seguros para expor suas opiniões e se apropriarem das estratégias de leitura.

As crianças naturalmente sentem necessidade em argumentar, exporem suas ideias e levantar pistas. Tais atitudes é que contribuirão para o processo de formação destes como leitores autônomos, que não somente decodificam a relação letra-som, mas aqueles que de fato compreendem o que leem, mesmo que essa leitura seja pela audição de histórias. Nesta perspectiva, o letramento literário ocorrerá em consonância com a alfabetização. Não negamos a decodificação, mas acreditamos que ela por si só não contribui na formação de leitores, que ocorre a partir da apropriação de estratégias leitoras realizadas a partir da medição que auxiliam a construir sentidos para os textos.

As crianças se formam como leitores ativos quando são submetidas a exercícios contínuos de pensar as leituras que realizam, seja de forma independente/ autônoma ou através de leituras coletivas mediadas/ leitura compartilhada. Acreditamos que a compreensão pode ser o foco também em outros gêneros, mas ressaltamos o literário pela gama de possibilidades e elementos que possui, como forma de aproximar as crianças às histórias e, nesta aproximação, gerar reflexão e compreensão.

Ao fim do estudo destacamos a importância da parceria Universidade-Escola e prática em conjunto com a professora regente no processo de construção de conhecimento. A pesquisa de caráter interventivo, tem função de colaborar na busca de caminhos a serem traçados, no sentido de levar melhorias ao âmbito escolar. Não como forma de apontar críticas ou demarcar o que está errado, mas um trabalho de sensibilização de pensar em conjunto, em parceria, o que pode ser problematizado para que mudanças positivas de fato aconteçam.

Privilegiamos os bons frutos que esta pesquisa tem gerado, pois através dela tivemos a oportunidade de expor nosso trabalho para um grupo de professores da rede municipal de ensino da nossa cidade, Catalão-GO, apresentando dinâmicas de oficinas de leitura literária com as estratégias de leitura. Estes professores, ao conhecerem a pesquisa ficaram entusiasmados em saber mais sobre a metodologia que abordamos e demonstraram interesse em aplicá-la também em suas aulas. Nesse encontro, abrimos para o momento do diálogo com os professores e percebemos que todos concordam que a literatura deve assumir maior destaque nas salas de aula e na formação do leitor, mas ressaltaram que o trabalho com a literatura ainda é um desafio, pois não se sentem capacitados.

Os professores demonstram insegurança em desenvolver trabalho com oficinas apoiadas em estratégias de leitura, pois a maioria não possui conhecimento teórico sobre a metodologia. Quanto a isso, oferecemos respaldo aos professores, no sentido de

mostrar os primeiros passos e indicar possíveis caminhos a serem traçados, disponibilizamos alguns livros literários, indicações de leituras teóricas para ampliar conhecimentos sobre a abordagem e nos colocamos à disposição para outros encontros de estudos, no intuito de trocarmos conhecimento e dialogarmos sobre experiências no trato literário.

Por conseguinte, recebemos convites para ministrar oficinas de leitura literária nas escolas da rede municipal e na escola parceira onde a pesquisa foi desenvolvida. Também fomos convidadas pela professora Aurélia para ministrarmos novas oficinas com a turma do primeiro ano, com um trabalho voluntário.

Acreditamos que esses passos fortalecem nossa jornada de estudos, nos auxiliam a dar continuidade à pesquisa e difundir a metodologia, vez que o incentivo é que a leitura literária seja prática frequente, cada vez mais disseminada aos alunos, dando-lhes oportunidades de apropriação literária e contribuindo na formação destes como leitores autônomos e competentes.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1989.
- ALMEIDA, Tatyane Andrade; GOMES, Maria de Fátima Cardoso e MONTEIRO, Sara Mourão. **Aprendizagem e desenvolvimento de crianças de seis anos na roda de história**. Universidade Federal de Minas Gerais- Revista Educação e Realidade- UFM, Porto Alegre, 2013, vol.38, no.4, p.1303-1326. ISSN 2175-6236. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 4 maio, 2016.
- Alves, Érica Vaz Domingues. **Estratégias de leitura e a (re)significação de uma prática de leitura**. 2008. 110f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontífca Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses>>. Acesso em: 04 de novembro, 2017.
- ALVES, José H. Pinheiro; SOUZA, Renata J. de.; GARCIA, Yara M. Rocha. Lendo e brincando com sextilhas e outros versos. In: SOUZA, Renata Junqueira de.; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (org.) **Leitura literária na escola**: reflexões e propostas na perspectiva do letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.
- Alves, Juciléa Campos. **Letramento literário**: aprendendo a compreender os textos literários com o auxílio das estratégias metacognitivas. – Pau dos Ferros, RN, 2015. 148 f. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses>>. Acesso em: 04 de novembro, 2017.
- AMORIM, Mariete de Souza. **Estratégias de compreensão leitora**: uma proposta de letramento. 24/08/2015 66 f. Mestrado Profissional em LETRAS Instituição de Ensino: Universidade Federal do Acre, Natal. 2015. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses>>. Acesso em: 04 de novembro, 2017.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ARENA. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: SOUZA, R. J. de (Org.). **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas, Mercado de Letras, 2010, p. 13-44.
- AZEVEDO, N.C.S. de; BETTI, M. **Escola de tempo integral e ludicidade**: os pontos de vista de alunos do 1º ano do Ensino Fundamental. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Impresso), v. 95, p. 255-275, 2014.
- BAJARD, Élie. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.
- BARBIER, Rene. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BATAUS, Vanessa. **Leitura, literatura infantil e estratégias de leitura**: concepções e práticas. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2013.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução: Maria João Avarez; Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro. (Orgs.) **Os doze trabalhos de Hércules**: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2013.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris et. al (orgs) **Leitura e Mediação Pedagógica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris, MACHADO, Veruska Ribeiro, CASTANHEIRA, Salete Flores. **Formação do Professor como Agente Letrador**. São Paulo: Contexto, 2010.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (orgs.). Pesquisa Participante: o saber da partilha. São Paulo: Idéias e Letras, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Inquietudes e desacordos**: a leitura além do óbvio. Campinas, SP: Mercados de Letras, 2012.

BRITO, Sandra Miranda. **Estratégias bem sucedidas de ensino na formação do leitor literário**. 19/06/2015 106 f. Mestrado em Estudos de linguagens. Instituição de Ensino: Centro Federal de Educação Tecn de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses>>. Acesso em: 04 de novembro, 2017.

BURLAMAQUE, Fabiane V.; MARTINS, Kelly C. C.; ARAUJO, Mayara dos S. A leitura do livro de imagem na formação do leitor. In: SOUZA, Renata Junqueira de.; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (org.) **Leitura literária na escola**: reflexões e propostas na perspectiva do letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e Letrar**: um diálogo entre teoria e prática. 4ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MARCIEL, Francisca Isabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes (org.). **Alfabetização e Letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2008.

CAVALEIRE, Ana Maria. Notas sobre o conceito de educação integral. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (org.). **Educação Integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et Alii, FAPERJ, 2009.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____, **Letramento literário**: Teoria e prática. 1ª ed., 2ª impressão. São Paulo: Contexto, 2007.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura**: inferências e contexto sociocultural. Belo Horizonte: Formato Editora, 2001.

DIONNE, Hugues. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**. Tradução: Michel Thiollent. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

FARIA, Maria Isabel; PERICÃO, Maria da Graça. **Dicionário do Livro**: da escrita ao livro eletrônico. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da Pesquisa-Ação**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.31, p.483 a 502, set/dez. 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. São Paulo: Cortez, 1989.

FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. **Mediação**: estratégia facilitadora da compreensão leitora. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris et. al (orgs) **Leitura e Medicação Pedagógica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GIROTTI, Cyntia G. S.; SOUZA, Renata J. de. Estratégias de Leitura: Para ensinar alunos a compreender o que lêem. In: SOUZA, Renata (org.). **Ler e Compreender**: estratégias de leitura. Campinas, SP: Mercado das letras, 2010, p. 45-114.

GOIÁS (Estado). Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte – SEDUCE, Orientações Pedagógicas Preliminares – Núcleo Diversificado e Núcleo de Eletivas: Diretrizes Operacionais. Goiás, 2016a.

GOIÁS (Estado). Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte – SEDUCE, Proposta Pedagógica Preliminar para a sala de leitura – Ensino Fundamental. Goiás, 2016b.

GONZÁLES REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. [Tradução: Maciel Aristides Ferrada Silva]. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

JACOBNIK, Fabiana Andréa Dias. **Rodas de Leituras na Escola**: Construindo Leitores Críticos. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Linguagem e Educação, São Paulo, 2001.

KLEIMAN, Ângela B.; MORAES, Silvia E. **Leitura e interdisciplinaridade**: Tecendo redes nos projetos da escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

_____. **Oficina de Leitura**: Teoria e Práticas. 8ª ed., Campinas, SP: Pontes, 2001.

_____. **Texto e Leitor**: Aspectos Cognitivos da Leitura. 8ª ed., Campinas, SP: Pontes, 2002.

_____. **Os significados do letramento**: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras. 1995.

_____. **Preciso “ensinar” o Letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** São Paulo: Rever, 2005.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3ª ed., São Paulo: Contexto, 2015.

LAJOLO, Marisa. **Um Brasil para crianças**: para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos/ Marisa Lajolo, Regina Zilberman. São Paulo: Global, 1986.

_____. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (org.). **Escola e Leitura**. São Paulo: Global, 2009.

LOPES, Iveuta de Abreu; CARVALHO, Maria Avelina de. Experiências escolares para uma leitura eficaz. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris et. al (orgs.). **Leitura e Medicação Pedagógica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

LUCAS, Rejane Guimarães de Mello e. **A apropriação do acervo do PNBE em oficinas literárias**. 2016. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, Programa de Pós-Graduação em Educação, Catalão, 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. – São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, Aline Guilherme. **Motivação e intervenção em estratégias de aprendizagem para a compreensão leitora**. 01/05/2012 128 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses>>. Acesso em: 04 de novembro, 2017.

MAGALHAE, Rosineide; MACHADO, Veruska R. Leitura e interação no enquadre dos protocolos verbais. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris et. al (orgs.). **Leitura e Medicação Pedagógica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MANGUEZ, Alberto. Uma história de leitura. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

- MARCUSCHI, Luiz A. Compreensão de Texto: Algumas reflexões. In: Dionísio, Ângela Paiva; Maria Auxiliadora (org.). O livro didático de português: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 48 – 61.
- MARCUSCHI, Luiz A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola editorial, 2008.
- MARTINS NETO, Irando Alves. Estratégias de leitura: relações entre as concepções do material Linguagens, Códigos e suas tecnologias: língua portuguesa e a prática docente. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista – UNESP/ Campus Presidente Prudente, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2015.
- MENIN, Ana Maria da C.S. Avaliar atividades de leitura para quê? In: SOUZA, Renata (org.). Ler e Compreender: estratégias de leitura. Campinas, SP: Mercado das letras, 2010, p. 45-114.
- MESQUITA, Deise N. de Castro. Mediação pedagógica, leitura e escrita na escolarização básica. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris et. al (orgs.). Leitura e Mediação Pedagógica. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- MIGUEZ, Fátima. Nas artes- manhas do imaginário infantil: o lugar da literatura na sala de aula. Rio de Janeiro: Zeus, 2003.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: DELANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- MIRANDA, Irene Maria; SILVA, Lázara da. (org.). **Pesquisa-ação**: uma alternativa à práxis educacional. Uberlândia: EDUFU, 2012.
- MORAES, José Damiro de. Educação Integral: uma recuperação do conceito libertário. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (org.). **Educação Integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et Alii, FAPERJ, 2009.
- MOURA, Ana Aparecida V. de e MARTINS, Luzineth Rodrigues. A mediação da leitura: do projeto à sala de aula. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris et. al (orgs.). Leitura e Mediação Pedagógica. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- OLIVEIRA, Joyce Carneiro de. **As estratégias utilizadas por crianças em fase de apropriação da leitura**: uma análise baseada na interação com instrumentos de avaliação em larga escala. 2012. 216f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2012. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses>>. Acesso em: 04 de novembro, 2017.
- OLIVEIRA, Thaís de; ANTUNES, Renata. Negligência na mediação do professor no trabalho de leitura. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska

Ribeiro. (Orgs.) **Os doze trabalhos de Hércules**: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2013, p. 63 – 79.

PAIVA, Aparecida; RODRIGUES, Paula Cristina de Almeida. Letramento literário na sala de aula: desafios e possibilidades. In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MARCIEL, Francisca Isabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes (org.). **Alfabetização e Letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2008, p. 103 – 119.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (org.). **Escola e Leitura**. São Paulo: Global, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido Pimenta; FRANCO, Maria Amélia Santoro (orgs.). **Pesquisa em Educação**: possibilidades investigativas/ formativas da pesquisa-ação. Volume 2. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativa: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: _____, et al. **A pesquisa qualitativa**: Enfoques epistemológicos e metodológicos. 3ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

Pró-Letramento: **Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental**: alfabetização e linguagem. – ed. rev. e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/ Secretaria de Educação Básica – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 364 p.

RIBEIRO, Nathalie Nehmy. **Atribuição de estados mentais e consciência metatextual**: efeitos de uma pesquisa-intervenção com a literatura infantil. 95 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora. 2012. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses>>. Acesso em: 09 mar. 2016.

RITER, Caio. **A formação do leitor literário em casa e na escola**. São Paulo: Biruta, 2009.

ROSSI, Maria A. L.; PERES, Selma M. **Letramento Literário na Formação inicial do professor**. In. Revista Leitura: Teoria & Prática, Campinas, São Paulo, v.33, n.65, p. 09-113, 2015.

SAMORI, Debora Perillo. Infância e literatura infantil: o que pensam, dizem e fazem as crianças a partir da leitura de histórias? A produção de culturas infantis no 1º ano do ensino fundamental. 164p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: s.n., 2011. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses>>. Acesso em: 09 mar. 2016.

SANTIN, Silvino. O espaço do corpo nas pedagogias escolares. In: SOARES, Guiomar F.; SILVA, Méri R. S. da.; RIBEIRO, Paula R. C. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: problematizando práticas educativas e culturais. Rio Grande: FURG, 2006.

SANTOS, Ana Maria M. da Costa; SOUZA, Renata Junqueira de. **Andersen e as estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

SARAIVA, Juraci Assmann. **Literatura e alfabetização**: do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SILVA, Joice Ribeiro M. da. **O ensino das estratégias de compreensão leitora**: uma proposta com livros de literatura infantil. 222f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista – UNESP/ Campus Presidente Prudente, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2014.

SILVA, Rosita Mattos da. **Experiências de leitura nas aulas de literatura do primeiro ano do ensino fundamental**. 82f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses>>. Acesso em: 09 mar. 2016.

SILVA, Silas Ferraz da. **Metacompreensão da leitura**: um estudo da competência e compreensão da leitura dos alunos no ensino fundamental. 01/08/2012 104 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses>>. Acesso em: 04 de novembro, 2016.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

_____. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leituras**. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Renata Junqueira de.; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (org.). **Leitura literária na escola**: reflexões e propostas na perspectiva do letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

SOUZA, Silvana Ferreira de. **Estratégias de leitura para a formação da criança leitora**. 2009. 143 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2009. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses>>. Acesso em: 04 de novembro, 2017.

SOUZA, Valquiria da Silva. **Estratégias metacognitivas de leitura**: um caminho para a proficiência leitora. 30/11/2016 undefined f. Mestrado Profissional em LETRAS. Instituição de Ensino: Universidade Estadual da Paraíba, Natal, 2016. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses>>. Acesso em: 04 de novembro, 2017.

TANAJURA, Laudelino Luiz Castro; BEZERRA, Ada Augusta Celestino. **Pesquisa-ação sob a ótica de Rebe Barbier e Michel Thiollent**: aproximações e especificidades metodológicas. In. Revista Eletrônica Pesquiseduca, Santos, v. 07, n.13, p.10-23, jan.jun.2015.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

VAGULA, Vania Kelen Belão. **Andersen e o ensino de estratégias de leitura: Relações entre leitores e textos.** 407f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista – UNESP/ Campus Presidente Prudente, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2016.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** 8ª ed. São Paulo: Global, 1994.

_____. **A escola e a leitura da literatura.** In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (org.). *Escola e Leitura.* São Paulo: Global, 2009.

REFERÊNCIAS DE LITERATURA INFANTIL

ALMEIDA, Fernanda Lopes de. **As Fadas**. In: Contos de Perrault. São Paulo: Ática, 20015.

ALVES, Eunice Theresa. **O presente da primavera**. São Paulo: Editora do Brasil, 1992.

ANDERSEN, Hans Christian. **A Moura torta**. Adaptação: Equipe Pedagógica Editora Prazer de Ler. Recife: Prazer de Ler, 2006.

_____. **Um caso de amor**. In: Histórias do Cisne. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

AZEVEDO, Ricardo. **O homem que não queria morrer**. In: Contos de enganar a morte. São Paulo: Ática: 2005.

BLOOM, Becky. **A lebre e a tartaruga**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2005.

BONASSI, Fernando. **Declaração universal do moleque invocado**. São Paulo: Cosac & Naify, 2001.

BRAIDO, Eunice. **A festa no céu**. – Coleção hora de ler. Ed. Renov. São Paulo: FTD, 2006.

BRAIDO, Selma. **A Polegarzinha**. – Coleção Castelinho. Ed. Renov. São Paulo: FTD, 2006.

_____. **O soldadinho de chumbo**. – Coleção hora de ler. Ed. Renov. São Paulo: FTD, 2006.

_____. **O pequeno polegar**. – Coleção hora de ler. Ed. Renov. São Paulo: FTD, 2006.

BRAZ, Júlio Emílio. **Rapunzel**. – Coleção as bruxas de Grimm. São Paulo: FTD, 2003.

BRENMAN, Ilan. **Mamãe é um lobo!** São Paulo: Brinque- Book, 2010.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Couro de piolho**. – Série contos de encantamento. 3ª ed. São Paulo: Global, 2002.

CAPLAIN, Véronique. **Vidinha Boa**. Tradução: Ruth Rocha. São Paulo: FTD, 2006.

FORTI, Mirna. **Troque-Troque...** São Paulo: Editora do Brasil S/A, 1991.

FRANÇA, Mary; FRANÇA, Eliardo. **O rabo do gato**. São Paulo: Ática, 1979.

GAREL, Béatrice e Muzo. **O lobo barriga-vazia**. – Coleção contos da vovó. Tradução Irami B. Silva. 2ª ed. São Paulo: Escala Educacional, 2007.

- IVO, Lêdo. **A história da tartaruga.** – Coleção Magias Infantil. São Paulo: Global, 2009.
- JUNQUEIRA, Sonia. **O pato e o sapo.** 9ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1996.
- MACHADO, Ana Maria. **A arara e o guaraná.** 8ª ed. São Paulo: Ática, 2012.
- _____. **João Bobo.** – Coleção lê pra mim. Ed. Renov. São Paulo: FTD, 2004.
- _____. **Dona Baratinha.** – Coleção lê pra mim. Ed. Renov. São Paulo: FTD, 2004.
- _____. **Os três porquinhos.** – Coleção lê pra mim. Ed. Renov. São Paulo: FTD, 2004.
- _____. **O gato do mato e o cachorro do morro.** 5ª ed. São Paulo: Ática, 1985.
- MONASTIRSCY, Betina; KOVENSKY, Martin. **Era uma vez uma história.** São Paulo: Ática, 1981.
- MUNDURUKU, Daniel. **A caveira-rolante, a mulher-lesma e outras histórias indígenas de assustar.** São Paulo: Global, 2010.
- MUNIZ, Flávia. **Julinho, o sapo.** 5ª ed. – Coleção hora da fantasia. São Paulo: Moderna, 1993.
- _____. **Toma lá da cá.** 8ª ed. – Coleção hora da fantasia. São Paulo: Moderna, 1992.
- MURRAY, Roseane. **O circo.** Belo Horizonte: Miguilim, 1992.
- NEVES, Elma. **A princesa Anastácia.** São Paulo: DCL, 2006.
- OLIVEIRA, Ivacy F. **Centoleta, borbopeia, centopeia.** Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2008.
- ORTHOF, Sylvia. **O cavalo transparente.** 9ª ed. São Paulo: FTD, 1999.
- _____. **Galo, galo, não me calo.** 6ª ed. Belo Horizonte: Formato Editorial, 1992.
- PONZIO, Eloísa. **Pic – Pic.** – Coleção adoleká. São Paulo: Editora do Brasil, 1991.
- QUEIROZ, Bartolomeu Campos. **As patas da vaca.** Belo Horizonte: Miguilim, 1984.
- ROCHA, Ruth. **O patinho feio.** – Coleção lê pra mim. Ed. Renov. São Paulo: FTD, 2004.
- _____. **Joãozinho e o pé de feijão.** – Coleção lê pra mim. Ed. Renov. São Paulo: FTD, 2004.

_____. **Joãozinho e Maria.** – Coleção lê pra mim. Ed. Renov. São Paulo: FTD, 2004.

_____. **Os músicos de Bremen.** – Coleção lê pra mim. Ed. Renov. São Paulo: FTD, 2004.

_____. **O coelhinho que não era de páscoa.** – Coleção vou te contar. São Paulo: Editora Salamandra, 1994.

_____. **Armandinho, o juiz.** – Coleção a turma da nossa rua. São Paulo: FTD, 1992.

_____. **O Amigo do Rei.** São Paulo: Editora Ática, 1993.

ROSA, Sonia. **Lá vai o Rui.** São Paulo: Editora DCL, 2004.

_____. **Como é bonito o pé do Igor.** São Paulo: Editora DCL, 2008.

SIGUEMOTO, Regina. **O esquilo esquisito.** São Paulo: Editora do Brasil, 1991.

SOUZA, Flávio de. **O rato do campo e o rato da cidade.** São Paulo: FTD, 2010.

SOUZA, Herbert José de. **A centopeia que pensava.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

SOUZA, Isa Ramos A. **A sementinha bailarina.** São Paulo: Editora do Brasil S/ A, 1985.

VALDEZ, Diane. **Deu queimada no cerrado.** 2ª ed. Goiânia: Cânone Editorial, 2011.

_____. **Os três porquinhos caititus e o lobo-guará.** 3ª ed. Curitiba: Base Editorial, 2011.

_____. **O que teria na trouxa de Maria?** Goiânia: Cânone Editorial, 2009.

VILLELA, Bia. **Gato Xadrez no jardim das delícias.** São Paulo: Escala Educacional, 2009.

ZIRALDO. **O joelho Juvenal.** 11ª ed. – Coleção Corpim. São Paulo: Melhoramentos, 1983.

_____. **Tem bicho no circo.** 12ª ed. – Coleção Bichim. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

<http://chc.cienciahoje.uol.com.br/o-rei-sapo/> Acesso em 05, junho. 2017.

APÊNDICE

QUADRO-SÍNTESE DAS OFICINAS

É HORA DA HISTÓRIA!				
OBJETIVO GERAL: Compreender como crianças do primeiro ano do ensino fundamental se formam como leitores ativos à medida que participam de oficinas de leitura planejadas, visando levá-las a desenvolverem estratégias leitoras que as auxiliem a construir sentidos para os textos, fazendo inferências e conexões a partir de seus conhecimentos prévios.				
OFICINAS MINISTRADAS	ALUNOS PRESENTES	HISTÓRIAS LIDAS	ESTRATÉGIAS DE LEITURA EVIDENCIADAS	CRITÉRIOS DE ANÁLISE
1ª → 08/02/2017	26	A Polegarzinha	Conexão (texto-texto)	Atitude dos alunos A interação com os textos literários - O texto como ato comunicativo
2ª → 15/02/2017	24	Dona Baratinha	Conexão (texto-leitor)	
3ª → 01/03/2017	28	João e o Pé de feijão	Conexão (texto- texto/ texto-leitor)	
4ª → 08/03/2017	28	Deu queimada no cerrado	Conexão (texto- mundo)	
5ª → 13/03/2017	27	A centopeia que pensava	Inferência/Visualização	
6ª → 22/03/2017	27	Mamãe é um lobo	Inferência/Visualização	
7ª → 05/04/2017	26	Tem bicho no circo	Inferência/Visualização	
8ª → 10/04/2017	28	O coelhinho que não era de páscoa	Inferência/Visualização/Conexão	
9ª → 19/04/2017	26	João Bobo	Inferência/Visualização/Conexão	
10ª → 27/04/2017	27	As Fadas	Inferência/Visualização/Conexão	
11ª → 04/05/2017	27	Os músicos de Bremen	Conexão texto-leitor	
12ª → 10/05/2017	27	O amigo do rei	Inferência/Visualização	
13ª → 17 /05/2017	25	Troque-Troque	Inferência/Visualização	

14ª → 24/05/2017	26	O homem que não queria morrer	Inferência/Visualização	A interação com a pesquisadora enquanto mediadora do processo de compreensão
15ª → 31/05/2017	27	Centoleta, Borbopeia, Centopeia	Inferência/Conexão texto-texto	
16ª → 07/06/2017	25	O Rei Sapo	Inferência/Visualização	
17ª → 14/06/2017	26	Julinho, o sapo	Conexão texto-texto	
18ª → 21/06/2017	25	Leitura realizada pelos alunos, a partir de suas escolhas.	Inferência	
19ª → 30/06/2017	15	O caso de amor do Peão e a Bola	Inferência/Visualização/ Conexão texto-leitor	

Fonte: elaborado pela autora