UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

MARIA GILLIANE DE OLIVEIRA CAVALCANTE

VAMOS RESOLVER CASOS? ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA COM TEXTOS LITERÁRIOS PARA TURMAS DE 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

JOÃO PESSOA
JUNHO/ 2024

MARIA GILLIANE DE OLIVEIRA CAVALCANTE

VAMOS RESOLVER CASOS? ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA COM TEXTOS LITERÁRIOS PARA TURMAS DE 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba.
Área de concentração: Literatura, Teoria e Crítica
Linha de Pesquisa: Leituras Literárias
Orientadora: Prof.ª Dr.ª Renata Junqueira de Souza

JOÃO PESSOA
JUNHO/ 2024

Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

C376v Cavalcante, Maria Gilliane de Oliveira.
Vamos resolver casos? Estratégias de compreensão leitora com textos literários para turmas de 2º ano do ensino fundamental / Maria Gilliane de Oliveira Cavalcante. - João Pessoa, 2024.
162 f. : il.

Orientação: Renata Junqueira de Souza.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Estratégias de leitura. 2. Estratégias metacognitivas. 3. Compreensão leitora. 4. Ensino de literatura. 5. Educação literária. I. Souza, Renata Junqueira de. II. Título.

UFPB/BC CDU 028(043)

Elaborado por Larissa Silva Oliveira de Mesquita - CRB-15/746

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO(A) ALUNO(A)
MARIA GILLIANE DE OLIVEIRA CAVALCANTE

Aos vinte e nove dias do mês de julho do ano de dois mil e vinte e quatro, às nove horas, realizou-se, por videoconfência, a sessão pública de defesa de Dissertação intitulada: "Vamos resolver casos? Estratégias de compreensão leitora com textos literários para turmas de 2º ano do ensino fundamental", apresentada pelo(a) aluno(a) Maria Gilliane de Oliveira Cavalcante, que concluiu os créditos exigidos para obtenção do título de MESTRE EM LETRAS, área de Concentração em Literatura, Teoria e Crítica, segundo encaminhamento do Prof. Dr. Marco Valério Classe Colonnelli, Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPB e segundo os registros constantes nos arquivos da Secretaria da Coordenação da Pós-Graduação. O(A) professor(a) Doutor(a) Renata Junqueira de Souza (PPGL/UFPB), na qualidade de orientadora, presidiu a Banca Examinadora da qual fizeram parte o(a)s Professores Doutore(a)s Daniela Maria Segabinazi (PPGL/UFPB) e Silvana Ferreira de Souza (UNIFADRA). Dando início aos trabalhos, o(a) Senhor(a) Presidente convidou os membros da Banca Examinadora para comporem a mesa. Em seguida, foi concedida a palavra ao(à) mestrando(a) para apresentar uma síntese de sua dissertação, após o que foi arguida pelos membros da Banca Examinadora. Encerrando os trabalhos de arguição, os examinadores deram o parecer final, ao qual foi atribuído o seguinte conceito: APROVADA. Proclamados os resultados pelo(a) Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, eu, Renata Junqueira de Souza (Secretária *ad hoc*), lavrei a presente ata, que assino juntamente com os membros da Banca Examinadora.

João Pessoa, 29 de julho de 2024.

Parecer:

A banca ressalta as propostas didatico metodológicas para o trabalho com estratégias de leitura com o genero "contos de enigma" e sugere divulgação entre os professores envolvidos, bem como publicação de artigos.

gov.br Documento assinado digitalmente
RENATA JUNQUEIRA DE SOUZA
Data: 29/07/2024 11:23:54-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Renata Junqueira de Souza
(Presidente da Banca)

gov.br Documento assinado digitalmente
DANIELA MARIA SEGABINAZI
Data: 29/07/2024 12:21:43-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Daniela Maria Segabinazi
(Examinadora)

gov.br Documento assinado digitalmente
SILVANA FERREIRA DE SOUZA
Data: 29/07/2024 12:12:45-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra Silvana Ferreira de Souza
(Examinadora)

gov.br Documento assinado digitalmente
MARIA GILLIANE DE OLIVEIRA CAVALCANTE
Data: 30/07/2024 11:32:24-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Maria Gilliane de Oliveira Cavalcante
(Mestranda)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos aqueles que buscam glorificar a Deus em todos os aspectos de suas vidas. Aos que se empenham em seguir sua jornada, apesar das lutas e dissabores que seguem na desafiadora arte de viver.

Aos que resistem, ressurgem, ressignificam e perseveram em seus sonhos e objetivos, sempre submetendo-se à soberana vontade de Deus. Dedico aos fortes, valentes e corajosos, que veem em cada pequena atitude uma oportunidade de crescimento e evolução.

Àqueles que acreditam que educação é projeto que se faz com muitas mãos, e todas elas unidas em um mesmo propósito, compreendido como um processo contínuo e integral de formação do indivíduo, que transcende à mera aquisição de conhecimentos técnicos e científicos, configurando-se como um projeto de vida.

Dedico a você, que ousa viver corajosamente!

AGRADECIMENTOS

A conclusão desta dissertação marca o fim de uma jornada repleta de desafios, aprendizado e crescimento pessoal e acadêmico. Este trabalho não teria sido possível sem o apoio e a colaboração de diversas pessoas, às quais expresso minha mais profunda gratidão.

Primeiramente a Deus, pela graça, misericórdia e renovo concedidos durante toda a minha jornada acadêmica e pessoal. Sem Sua presença constante e fortalecimento espiritual, este sonho não teria sido possível.

Aos meus amados pais, Antonia Gabriel e José Izo, pelo apoio incondicional, amor e incentivo constantes, fundamentais para a realização deste sonho.

Aos meus queridos filhos, Emanuel Pedro e Daniel Vitor, vocês foram e continuam sendo minha maior fonte de inspiração e motivação. A presença de vocês ao meu lado tornou os desafios mais leves e os momentos de conquista ainda mais especiais.

Às minhas irmãs, Thamirys Albuquerque e Láramy Guedes, pelo apoio inestimável e por acreditarem em mim, mesmo nos momentos de dúvida. Vocês foram meu alicerce e minha segurança em todas as etapas deste percurso.

Às minhas amigas e fiéis companheiras, Simonara Cruz e Carmen Pereira, pelo amor, pela dedicação, pelas palavras de encorajamento, por dividir os fardos e pelos momentos de descontração que trouxeram leveza e alegria ao longo dessa jornada.

À minha orientadora, Professora Renata Junqueira, pela orientação dedicada, pela paciência e pelos ensinamentos valiosos. Sua sabedoria e incentivo foram cruciais para o desenvolvimento deste trabalho. Agradeço por acreditar em meu potencial e por me guiar com tanto cuidado e atenção.

A toda equipe da E.M.F. Prof.ª Lúcia Giovanna Duarte de Melo, em especial às colegas Lucilene Maria, Alba Maria e às professoras que participaram da pesquisa, pela partilha, compreensão, e auxílio em momentos cruciais para a realização deste estudo.

Aos professores e colegas do programa de mestrado, pela troca de conhecimentos e experiências que enriqueceram minha formação acadêmica e pessoal. A convivência com vocês foi essencial para o meu crescimento.

E, finalmente, a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho. Cada gesto de apoio, cada palavra de incentivo e cada momento compartilhado foi fundamental para a concretização deste sonho.

RESUMO

A presente pesquisa intitulada *Vamos resolver casos? Estratégias de compreensão leitora com textos literários para turmas de 2º ano do ensino fundamental*, do Programa de Pós-graduação em Letras e da linha de pesquisa: Leituras Literárias, tem como objetivo principal analisar as dificuldades de docentes para o ensino das estratégias metacognitivas de compreensão leitora, propondo atividades com livros de Milton Célio de Oliveira Filho em turmas de 2º ano do ensino fundamental. O papel da literatura infantil dentro do contexto escolar é inquestionável, especialmente no tocante ao desenvolvimento da leitura e da compreensão. No entanto, muitos autores, como Saldanha e Amarilha (2018) e Faria (2010), revelam que a maioria dos docentes que atuam nos primeiros anos do ensino fundamental apresentam carências e dificuldades para mediar textos literários em suas práticas pedagógicas. Por vezes, lhes faltam procedimentos metodológicos que resguardem o teor artístico e estético presente nestas obras. Neste contexto, este estudo identificou as principais dificuldades enfrentadas pelos docentes em relação ao ensino com textos literários e à utilização das estratégias de compreensão leitora. A abordagem metodológica é de caráter qualitativo, tipificando-se como estudo de caso e, como instrumentos para coleta de dados, optamos por fazer uso de entrevistas semiestruturadas e questionário com quatro docentes de uma escola da região periférica de João Pessoa - PB. O presente estudo é composto por quatro capítulos e as considerações finais. Os resultados desta pesquisa revelaram que, segundo as docentes, as estratégias metacognitivas de compreensão leitora mais desafiadoras para o ensino são a inferência, a sumarização e a síntese. Com base nesses achados, propomos a implementação de atividades sistematizadas voltadas para o ensino dessas estratégias, que corroboram para a promoção e o fomento da educação literária.

Palavras-chave: Estratégias de leitura. Estratégias metacognitivas. Compreensão leitora. Ensino de literatura. Educação literária.

ABSTRACT

This research entitled *Shall we solve cases? Reading comprehension strategies with literary texts for 2nd year elementary school classes*, in the Postgraduate Program in Literature and in the line of research: Literary Readings, its main objective is to analyze the difficulties faced by teachers in teaching metacognitive reading comprehension strategies, proposing activities with books by Milton Célio de Oliveira Filho in 2nd year elementary school classes. The role of children's literature within the school context is unquestionable, especially with regard to the development of reading and understanding. However, many authors, such as Saldanha and Amarilha (2018) and Faria (2010), reveal that the majority of teachers who work in the first years of elementary school have shortcomings and difficulties in mediating literary texts in their pedagogical practices. Sometimes, they lack methodological procedures that protect the artistic and aesthetic content present in these works. In this context, this study identified the main difficulties faced by teachers in relation to teaching with literary texts and the use of reading comprehension strategies. The methodological approach is qualitative, characterized as a case study and, as instruments for data collection, we chose to use semi-structured interviews and a questionnaire with four teachers from a school in the peripheral region of João Pessoa - PB. This study consists of four chapters and final considerations. The results of this research revealed that, according to the teachers, the most challenging metacognitive reading comprehension strategies for teaching are inference, summarization and synthesis. Based on these findings, we propose the implementation of systematized activities aimed at teaching these strategies, which contribute to the promotion and promotion of literary education.

Keywords: Literary education. Literature teaching. Metacognitive strategies. Reading comprehension. Reading strategies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quantitativo de pesquisas por IES (2000-2022)..... 24
Quadro 2 – Pesquisas que relacionaram "Estratégias de leitura" ao ensino de leitura literária 25
Quadro 3 – Principais autores e obras que fundamentam as discussões sobre "Estratégias de leitura" nas dissertações e teses..... 27
Quadro 4 – Dissertações e teses que apresentaram as "Estratégias de leitura" propostas por Girotto e Souza (2010) na fundamentação teórica.....28
Quadro 5 – Caracterização da E.M. Prof.ª Lúcia Giovanna.....33
Quadro 6 – Subprojetos do projeto "Lúcia Giovanna no mundo da Literatura infantil" em 2023.....35
Quadro 7 – Caracterização do perfil das professoras.....36
Quadro 8 – Tempo de atuação das professoras na escola.....37
Quadro 9 – Concepções de Leitura dos sujeitos da pesquisa.....44
Quadro 10 – Sobre os professores se considerarem leitores.....45
Quadro 11 – Modos de leitura em sala de aula professora Cinderela.....46
Quadro 12 – Modos de leitura em sala de aula professora Ariel.....48
Quadro 13 – Modos de leitura em sala de aula professora Bela.....49
Quadro 14 – Modos de leitura em sala de aula professora Rapunzel.....50
Quadro 15 – Concepções de literatura infantil para os sujeitos da pesquisa.....53
Quadro 16 – Quais as principais dificuldades para o trabalho com textos literários nos anos iniciais do ensino fundamental.....57
Quadro 17 – Textos mais utilizados com os alunos.....75
Quadro 18 – Ambiguidade nas narrativas de enigma.....89
Quadro 19 – Concepções de Estratégia de Leitura.....102
Quadro 20 – Descrição do objetivo de cada momento metodológico da leitura.....104
Quadro 21 – Compreensão textual.....106
Quadro 22 – Como as professoras trabalham com a compreensão textual.....108
Quadro 23 – Conhecimentos prévios.....110
Quadro 24 – Conexões durante a leitura.....111
Quadro 25 – A estratégia de visualização na leitura.....111
Quadro 26 – Inferência no texto.....113

Quadro 27 – Estratégias mais recorrentes nas práticas docentes.....114
Quadro 28 – Estratégias de maior dificuldade de ensino.....115

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Biblioteca Pequeno Leitor.....60
Figura 2 – Diálogo entre a coruja e a galinha.....64
Figura 3 – *Perigoso*, de Tim Warnes.....65
Figura 4 – Diálogo entre a coruja e o marreco.....67
Figura 5 – *NÃO*, de Marta Altés.....68
Figura 6 – O urso.....71
Figura 7 – *Sopa*, de Raquel Cané.....71
Figura 8 – Cantinho da leitura.....77
Figura 9 – Contação de histórias no hall de entrada.....78
Figura 10 – Proferição em sala de aula.....79
Figura 11 – Compartilhamento de leitura das sacolas literárias.....79
Figura 12 – Aluno sorteado para levar a sacola literária.....80
Figura 13 – Visita à biblioteca Pequeno Leitor.....81
Figura 14 – Espaço cantinho do autor.....82
Figura 15 – Capas de livros de contos de enigma de Milton Célio.....119
Figura 16 – Capa do livro *O caso das bananas*.....120
Figura 17 – O início da investigação.....121
Figura 18 – O canguru.....121
Figura 19 – Gráfico organizador – Dicas dos personagens.....126
Figura 20 – Capa do livro *O caso do favo de mel*.....128
Figura 21 – A traça.....129
Figura 22 – Capa do jogo.....131
Figura 23 - Cartas do Jogo da inferência da abelha.....132
Figura 24 – Gráfico organizador – Sumarização.....135
Figura 25 – Capa do livro *O caso da lagarta que tomou chá de sumiço*.....137
Figura 26 – Diálogo entre a Preguiça e a Coruja.....137
Figura 27 – Cartaz explicativo.....138
Figura 28 – Diálogo entre Tucano e Coruja.....140
Figura 29 - O desfecho – A borboleta.....141
Figura 30 – Ilustração final do livro.....142

SUMÁRIO

1 O "CASO" DA PESQUISADORA: DAS INQUIETAÇÕES PESSOAIS À PESQUISA..... 15

1.1 Colcha de retalhos: percurso pessoal e literário da pesquisadora.....15

1.2 Inquietações docentes e o início da pesquisa.....19

1.3 Estado da arte sobre as Estratégias de Leitura no ensino de leitura literária.....23

1.4 Panorama geral da pesquisa.....30

1.5 Metodologia da Pesquisa.....32

1.5.1 Local da investigação – E.M. Prof.ª Lúcia Giovanna Duarte de Melo.....33

1.5.2 Os sujeitos da pesquisa.....35

2 O "FAVO DE MEL": A EDUCAÇÃO LITERÁRIA NO 2º ANO DA E.M. PROF.ª LÚCIA GIOVANNA DUARTE DE MELO.....39

2.1 Leitura e leitura literária.....42

2.2 Literatura infantil e os desafios dos docentes.....52

2.3 Livro de literatura infantil.....61

2.3.1 Texto verbal.....63

2.3.2 Texto visual.....66

2.3.3 Paratextos.....69

2.4 Livros literários na E. M. Prof.ª Lúcia Giovanna Duarte de Melo.....74

3 A "LAGARTA": OS CONTOS DE ENIGMA E AS ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA..... 84

3.1 Conto de enigma.....84

3.2 Estratégias de compreensão leitora.....91

3.3 Estratégias de compreensão leitora na prática das professoras.....102

4 OS MUITOS CASOS: "BANANAS", "FAVOS DE MEL" E "LAGARTAS": PROPOSTAS PARA O ENSINO DA COMPREENSÃO LEITORA A PARTIR DE "CASOS".....117

4.1 Milton Célio de Oliveira Filho.....118

4.2 Proposta com o livro *O caso das bananas*.....120

4.2.1 *Antes*.....123

4.2.2 *Durante*.....125

4.2.3 *Após*.....126

4.3 Proposta com o livro *O caso do favo de mel*.....128
4.3.1 *Antes*.....129
4.3.2 *Durante*.....133
4.3.3 *Após*.....134
4.4 Proposta com o livro *O caso da lagarta que tomou chá de sumiço*.....136
4.4.1 *Antes*.....138
4.4.2 *Durante*.....139
4.4.3 *Após*.....141
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....144
REFERÊNCIAS.....148
APÊNDICE A – Roteiro entrevista individual.....155
APÊNDICE B – Questionário sobre Estratégias de compreensão leitora.....159
ANEXO A – Parecer do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba - CCS/UFPB.....160

1 O "CASO" DA PESQUISADORA: DAS INQUIETAÇÕES PESSOAIS À PESQUISA

1.1 Colcha de retalhos: percurso pessoal e literário da pesquisadora

> *"– O que é isso, vovó?*
> *– São retalhos, Felipe. Fui juntando os pedaços de pano que sobravam das minhas costuras e, agora, já dá para fazer uma colcha de retalhos. Vou começar a emendá-los hoje mesmo."*
>
> *(Silva; Ribeiro, 2010)*

Como uma colcha de retalhos, criada com muitos pedacinhos de tecidos, de vestimentas de várias pessoas especiais que passaram por minha vida, inicio esta escrita refletindo sobre minha trajetória e minha própria identidade, afinal, o que somos nós? Se não uma grande colcha de retalhos marcada pelo tempo e construída a partir de muitas relações pessoais e muitas experiências. *A colcha de retalhos*, citada na epígrafe deste capítulo, é uma obra literária escrita por Conceil Corrêa da Silva e Nye Ribeiro, com ilustrações de Semíramis Paterno, a primeira edição é de 1995 e foi publicada pela Editora do Brasil. E é essa a primeira obra literária infantil que reside em minha memória afetiva, pois a partir dela recordo-me de práticas escolares, desenvolvidas por uma querida professora, na antiga 5ª série.

Nasci em 1984, na cidade e estado do Rio de Janeiro. Sou a mais velha das três filhas de Seu José e Dona Antônia. Até os dez anos de idade tive uma infância dividida entre os estados do Rio de Janeiro e da Paraíba, por causa da peregrinação dos meus pais por melhores condições de vida e de emprego. Grande parte de minha trajetória escolar aconteceu nas carteiras das escolas públicas de João Pessoa, e isso me traz muito orgulho. No entanto, abrindo as gavetas de minha memória, e por mais esforço que eu faço, não há nelas nenhuma recordação de contato com a leitura literária. Nem na escola, e muito menos em casa. Até que me lembro de *A colcha de retalhos*, numa atividade vivenciada na sala de aula da Escola Estadual Luzia Simões Bartollini. Recordo-me quando a professora Maria José solicitou a leitura do livro para produzirmos uma análise pessoal, a partir da pergunta: "O que você achou da história?".

Ainda me lembro que, quando li, percebi que a história falava um pouco sobre mim, e da saudade que levava das pessoas que precisei deixar no Rio de Janeiro. Pensava que deveria ter trazido um pedaço de tecido de cada uma para eternizá-las num grande lençol, chorava (como faço neste exato momento), e aos poucos fui compreendendo que o sentimento humano chamado "saudade" era exatamente isso, uma colcha de retalhos eternizada em minhas

lembranças. Que não apenas me envolve com aconchego, mas que permeia minha própria essência e meu ser.

Os anos escolares seguiram, marcados pelo alcoolismo paterno, pela restrição financeira, e muitas vezes até alimentar. E por uma nova atividade que eu passara a realizar que marcaria a minha vida para sempre: aulas de reforço escolar. Ensinar a outras crianças era um hábito muito fácil, então, aos doze anos, a professora que morava em mim nascia sorrateiramente no terraço de uma casa simples na periferia de João Pessoa - PB.

E as leituras, agora rememoradas, na escola, aconteciam? *Eu, Christiane F., 13 anos, drogada, prostituída...* – É a próxima leitura que surge neste acervo interno. Após o impactante documentário exibido durante as aulas de português na 8ª série, tive a curiosidade de ler o livro, saber dos detalhes. No fundo, no fundo, eu tinha um pouco de medo que aquela história reproduzisse a minha vida num futuro. No entanto, é a única obra que me recordo ter lido nos anos finais do ensino fundamental II.

Na época do ensino médio, no Lyceu Paraibano, graças ao então acesso à Biblioteca Escolar, conheci *Crime e Castigo*, de Dostoiévski. Li várias vezes a obra, enquanto imaginava as cenas descritas, viajava no mundo paralelo que se formava em minha mente, hoje conheço, o universo ficcional da literatura. Lembro dos professores espantados quando me viam com o livro na mão quando entravam na sala, entre as trocas de aulas ou nos horários livres, mas eu não conseguia entender o espanto. – Você está lendo esse livro? Eles perguntavam. Mas fora o espanto, nenhum nunca chegou para conversar, o professor de português nunca adotou livros de literatura nas aulas, meus colegas não tinham interesse nenhum, e não houve nenhum estímulo para que eu continuasse desbravando a leitura, nem na escola, muito menos em casa.

Na sequência, montei uma turma com meus próprios colegas do 1º ano do ensino médio e ofertava aulas de reforço, para ensiná-los matemática, pois mais da metade da turma caminhava para reprovação. Os momentos de reforço aconteciam na sala do grêmio estudantil após o horário das aulas normais, o pagamento era a satisfação de saber que estaria com meus colegas no ano seguinte.

Na época do ensino médio, eu já realizava várias atividades para ter alguma renda, além das aulas de reforço, era manicure, representante de pequenas empresas que ofereciam serviço de vigilante residencial, nada que um conjunto de terno confeccionado por minha mãe e uma maquiagem super “carregada” para fazer uma menina de 15 anos aparentar 18 anos não fosse capaz. Do ensino médio, direto para o trabalho no comércio na cidade, distante de espaços escolares e/ou acadêmicos. Meus pais sempre me estimularam a estudar, mas a noção que eles possuíam de estudos encerrava-se no ensino médio.

Hoje, percebo que a escola sempre foi para mim um lugar de refúgio, descanso e até mesmo lazer, porque ríamos muito, e isso nos fazia esquecer momentos difíceis. No entanto, sinto que, de alguma forma, a instituição escolar falhou no preparo para a vida e no incentivo à leitura. Os anos se passaram e eu estava apenas envolvida com meu casamento e trabalho. Não sei quando comecei a sonhar com a vida acadêmica, mas sei que ele precisou ser adiado.

O ano de 2006 foi marcado por uma gravidez muito conturbava e cheia de riscos, o que me levou ao afastamento do trabalho no supermercado. Então, em casa, e com bastante tempo livre, retomei às leituras e aos estudos por conta própria e prestei vestibular para Pedagogia como primeira opção e Letras como segunda. Passei em décimo lugar, mas não pude comemorar, já que no dia da divulgação no resultado acabara de perder o bebê e estava internada.

Os anos de universidade foram difíceis, continuava trabalhando no comércio, não conseguia me envolver em atividades e eventos acadêmicos, marcado por períodos de trancamento por questões de saúde. Na época dos estágios, comecei a lecionar em escolas pequenas e privadas. No ano de término do curso, em 2013, fui aprovada no concurso público da prefeitura de João Pessoa e assumi como professora da educação básica em janeiro de 2015.

Agora, como professora formada atuando nos anos iniciais do ensino fundamental, tinha o dever de ofertar aos meus alunos à leitura e de fazer com que eles eternizassem, cada um ao seu modo, "a colcha de retalhos". Desse modo, Conceil e Ney (as autoras) nem sabem o quanto fomos parceiras. Ensinar as crianças a ler e a escrever é um desafio sem medidas. E todos os recursos e auxílios são bem-vindos neste processo.

"A sexta-feira da leitura" – resultado dos projetos de leituras escolares e, as leituras deleites no início das aulas – são fruto das experiências vivenciadas no PNAIC, bem como as visitas às bibliotecas escolares, a inclusão de trechos dos textos literários em atividades ou avaliações, seguidas de perguntas de interpretação textual – advindas dos estudos pedagógicos, faziam parte de minha práxis docente. No entanto, hoje vejo, faltava a sensibilidade, as trocas, os compartilhamentos, as vivências emocionantes e o desenvolvimento leitor que a literatura é capaz de possibilitar. Havia compromisso, amor e cuidado de minha parte, no entanto, percebo, pouco ficava nos alunos, e geralmente o que ficava da "colcha de retalhos", não era capaz de estimular as crianças a desenvolverem sua formação leitora.

No ano de 2018, tive a oportunidade de trabalhar na Escola Professora Lúcia Giovanna Duarte de Melo, onde acontecia uma formação continuada em parceria com a Universidade Federal da Paraíba (UFPB). A professora Daniela Segabinazi coordenava um dos projetos do Programa de Bolsas e Extensão (PROBEX) da UFPB e ofertava formações aos professores da

escola, com bolsistas e voluntários. Eles também realizavam mediações de leitura literária com os alunos e davam suporte na biblioteca da escola. O projeto de leitura literária tornou-se a identidade da escola. Toda práxis docente, espaço físicos e calendário de ações passou a ser permeado por literatura infantil. A vivência com este projeto foi um divisor de águas em minha vida, pessoal e profissional. Despertei para a necessidade de retomar os estudos e me veio o interesse de ingressar no mestrado.

Com o intuito de ampliar os conhecimentos e horizontes, passei a participar do Grupo de Pesquisa "Estágio, Ensino e Formação Docente", coordenado pela professora Daniela Segabinazi, e a assistir algumas aulas como aluna ouvinte em turmas de pós-graduação, em disciplinas voltadas ao ensino de literatura e ao uso de estratégias de leitura para trabalho com textos literários.

Lembro que um dos primeiros estudos teóricos foi o das estratégias de leitura, proposto por Girotto e Souza (2010). Compreender, ainda que de forma bem inicial, como o conjunto de estratégias aconteciam e o tamanho da contribuição para a compreensão leitora dos alunos, deixaram-me surpresa e encantada. E como cada retalho da colcha, cada estratégia encontrava seu momento e função adequada para o processo de compreensão textual acontecer.

Pedro e Daniel, meus filhos, passaram a ser minhas cobaias literárias. Eles e meus alunos foram rapidamente submersos na literatura infantil com a mesma paixão que ela, naquele momento, permeava minha vida. Ao final do primeiro ano de participação do Projeto e do grupo de estudos, minha palavra favorita era "ressignificação". Minha concepção de leitura, de literatura infantil e de prática docente estavam em transformação e ebulição. Todos os professores mereciam e precisavam ter o acesso a esse conhecimento, e as crianças careciam de viver experiências como aquelas. Finalmente, eu via a famosa dicotomia teoria x prática funcionarem e estava realizada. A partir de então, não foi difícil saber sobre o que desejava estudar e o porquê. Queria aprofundar os conhecimentos em metodologias capazes de contribuir para o ensino da literatura, para a prática docente tão carente desse conhecimento, e ao mesmo tempo promover a formação leitora das crianças, o letramento literário.

Nesse momento, atuando como gestora pedagógica na escola em que foi desabrochado em mim o apreço pela literatura, carrego uma responsabilidade dobrada: analisar as práticas existentes na escola para a formação do leitor literário e continuar contribuindo para que meus alunos gostem de ler.

Aliado a isso, vivenciar a oportunidade de ter a professora Dra. Renata Junqueira de Souza como minha orientadora foi muito mais que uma honra, é um encaixe perfeito dessa trajetória. Seu envolvimento com a educação como projeto de vida, seus estudos sobre as

estratégias metacognitivas de compreensão leitora e sua acolhida amorosa, para comigo e minha pesquisa de mestrado, são retalhos e mais retalhos (grandes, floridos e perfumados), que foram e são alinhavados ao meu desejo mais imediato – tornar-me mestre em literatura. Participar do Grupo de Estudos "Formação de Professores e as práticas educativas em Leitura, Literatura e Avaliação do Texto Literário", coordenado por ela, e poder atender a outros eventos como congressos, jornadas, colóquios, minicursos, seminários têm contribuído para meu processo de formação enquanto pesquisadora.

Neste breve relato, alguns importantes retalhos não foram mencionados. Neles, também há cor, estampas, texturas, momentos, sentimentos, perfumes e lembranças. Todavia, optei por destacar aspectos de minha trajetória que culminaram com a chegada ao mestrado e pelo vivo sonho de um dia ser um pedaço de retalho literário, na colcha da existência de todos que cruzem meu caminho, principalmente os meus alunos dos anos iniciais do ensino fundamental I.

1.2 Inquietações docentes e o início da pesquisa

"O Carteiro seguiu sua ronda
e chegou a um lindo castelo
pintado de rosa e amarelo
(no parque uma fonte redonda).
Chegou junto com a mudança
Trazendo uma carta para... Cinderela
(com uma surpresa dentro dela!)"

(Ahlberg, Janet & Allan, 2007)

O Carteiro chegou é uma obra literária de Janet e Allan Ahlberg, publicada em 2007, pela Companhia das Letrinhas. Neste livro infantil, o carteiro segue seu destino desempenhando muito mais que sua função, uma vez que, além de entregar as correspondências, desfruta de surpreendentes momentos ao lado dos diversos destinatários e sempre com uma deliciosa xícara de chá, com exceções das oferecidas pela bruxa e pela falsa avó, que ele acha melhor evitar.

A personagem do carteiro nos recorda a figura do professor: que dia após dia se dispõe a exercer a tarefa de ensinar. Não apenas transmitindo conteúdos e informações, mas compartilhando a leitura e o conhecimento de forma mais significativa e variada possível. Experimentando momentos de medos, incertezas, frustações, mas também de

alegrias, conquistas e superações. O Carteiro chegou à casa da Cinderela junto com o caminhão de mudanças, trazendo uma carta cheia de surpresas, assim, brota a literatura na trajetória desta docente, que tem por intuito continuar a propagá-la, sempre acompanhada, espera-se, de surpresas e de mudanças.

Deste modo, a escolha por realizar uma pesquisa voltada ao uso das estratégias de compreensão leitora, na perspectiva teórico-metodológica de Girotto e Souza (2010), atreladas ao ensino de leitura literária está justificada, inicialmente, nas experiências pessoais da autora/pesquisadora, mencionadas anteriormente, e, em continuidade, justifica-se pelo desejo de compartilhar com outros professores propostas didáticas capazes de contribuir para práticas de leitura literária eficazes para a formação do leitor e do gosto para a leitura do texto literário.

Muitos dos entraves para o ensino de literatura nas escolas relacionam-se com as lacunas deixadas pela formação inicial dos professores pedagogos. Saldanha e Amarilha (2018) apresentam resultados de uma pesquisa realizada em 27 instituições de ensino superior que ofertam cursos de licenciatura em Pedagogia, cujo objetivo era identificar o espaço que a literatura tem encontrado nos referidos cursos destinados à formação de professores que atuarão na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental e que, portanto, serão responsáveis pelo ensino da leitura e da literatura nos primeiros anos escolares. Neste sentido, a pesquisa de 2018 procurou observar a quantidade de disciplinas voltadas a área da literatura que eram ofertadas em tais cursos. Os dados revelaram que apenas 41% das instituições, isto é, 11 das 27, ofertavam como obrigatória uma disciplina da área de literatura. Enquanto 14 instituições, o que representou 52% do total, ofereciam disciplinas da área de literatura como optativas, verificando muita variação quanto à carga horária (de 30h a 60h). Buscando aprofundar ainda mais a reflexão, as autoras passaram a identificar o quantitativo de alunos que, nestas graduações, teriam a oportunidade de cursar a disciplina da área de Literatura, no decorrer na formação inicial, e chegaram as seguintes projeções:

> Conforme observamos, das 27 instituições, há uma média de 3.534 alunos que ingressam no curso de Pedagogia por ano. Desses ingressantes, há em média 1.548 discentes que terão, obrigatoriamente, a oportunidade de cursar a disciplina Literatura no percurso de sua formação. Outros 1.746 estão em universidades que oferecem a disciplina em caráter optativo, dependendo de uma série de circunstâncias para serem ofertadas ou não. Lamentavelmente, contabilizam-se 240 alunos que, certamente, não cursarão a disciplina, porque esta não consta no programa de ensino dos cursos (Saldanha; Amarilha, 2018, p. 163).

Tal estudo revela a carência teórica-metodológica que os professores pedagogos, ao ingressar na profissão, revelam em relação à literatura, especialmente infantojuvenil. Para Faria (2010), a ausência da literatura infantojuvenil nos currículos de formação de professores é resultante da compreensão preconceituosa de que esta produção ficcional não é considerada literatura, por tratar-se de uma produção destinada a crianças e jovens e não considerada como verdadeira. "A literatura para crianças é vista com descaso, desinteresse, contrapondo-se à ideia da literatura como criação artística indispensável à criança para o desenvolvimento do gosto pela leitura, instigando reações diversas de caráter cognitivo, afetivo, emocional e estético" (Saldanha; Amarilha, 2018, p. 163).

Como fruto desta insuficiência de ensino de literatura nos cursos de Pedagogia, temos a falta de preparo teórico-metodológico destes professores no tocante às práticas de leitura literárias. Como um professor que desconhece o valor do texto literário e a riqueza das experiências estéticas poderá explorar a sensibilidade e a diversidade existentes na literatura? As práticas literárias em sala de aula podem ser responsáveis por tornar a literatura "tudo ou nada" na vida dos alunos. Tudo se conseguir unir conhecimento e sensibilidade, nada se frustrar todas as suas promessas com práticas pedagógicas desencontradas (Silva, 2008).

> A lacuna deixada na formação inicial formal do docente poderá implicar prática insatisfatória na sala de aula. A didatização inadequada do texto literário é uma delas, pois sua utilização como pretexto para o ensino de gramática ou a interpretação mecânica "do que o autor quer dizer", tarefas meramente pragmáticas, retiram da literatura sua essência de criação artística que propicia ao leitor a transição entre o mundo real e a ficção, que propicia a fantasia, a imaginação, o diálogo, o alargamento de compreensão de conflitos, problemas, crises, encontros e desencontros da vida. Sem contar o uso do texto literário como pretexto para ensino moralizante, limitando-o a discurso monológico, sem explorar suas possibilidades polissêmicas e emancipatórias (Saldanha; Amarilha, 2018, p. 161-162).

Se a formação inicial formal não foi suficiente, os professores pedagogos agora precisam encontrar meios para desenvolver sua práxis docente literária. Repensar o papel da literatura infantil na vida e na formação de seus alunos, e quais conhecimentos teórico-metodológicos poderiam contribuir para uma transformação significativa do ensino da leitura literária dentro do universo escolar.

Pensando em metodologias para o trabalho com textos literários em sala de aula, encontramos algumas propostas, como é o caso das sequências básicas e expandidas de Rildo Cosson (2011). Para o autor, as sequências apresentam "possibilidades de combinação que se multiplicam de acordo com os interesses, textos e contexto da comunidade de leitores" (Cosson,

2011, p. 48). Assim, a sequência básica é composta por quatro momentos: motivação, introdução, leitura e interpretação, enquanto a sequência expandida contempla os mesmos passos da básica, mas avança com: primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação e expansão (Cosson, 2011).

Outra proposta seria a sequência didática que, segundo Dolz e Schneuwly (2004), é "um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito" (Dolz; Schneuwly, 2004 *apud* Marcuschi, 2008, p. 213).

Já o conjunto de estratégias de compreensão leitora, propostas por Girotto e Souza (2010), partem de estudos da metacognição que explicam os processos do pensar que a mente realiza durante o ato da leitura para chegar à compreensão. Deste modo, quando compreendemos e acionamos tais estratégias antes, durante e após a leitura, impulsionamos o nível de compreensão do leitor sobre aquele texto. Como afirma Davis (2010, p. 11): "Os leitores proficientes envolvem-se na leitura porque desenvolveram muito bem habilidades e estratégias que lhes permitem atingir um alto nível de compreensão".

De acordo com Girotto e Souza (2010), à medida que lê e que compreende, o leitor proficiente ativa os conhecimentos prévios que possui a respeito de tal conteúdo, realiza conexões do que está lendo com seus conhecimentos diversos, sobre a vida, sobre o mundo e sobre outros textos, levanta hipóteses e prevê os acontecimentos por meio de inferências, visualiza mentalmente o que está sendo narrado ou apresentado no texto, faz perguntas antes, durante e após a leitura, ao próprio texto ou hipoteticamente ao autor, a fim de ampliar o entendimento e, por fim, chegar à compreensão, conseguem sumarizar as informações mais relevantes na ordem em que os acontecimentos estão expostos e sintetizar todo o conteúdo da leitura apresentando um posicionamento pessoal e crítico sobre o texto. Assim, todas essas estratégias, se ensinadas, são realizadas de forma consciente por este leitor. Por isso, o conjunto de estratégias de leitura – conhecimentos prévios, conexões, inferências, visualização, questionamento, síntese e sumarização – é apresentado no Brasil pelas autoras e defendido por elas como um procedimento metodológico capaz de promover o ensino da leitura literária.

Visando apresentar um balanço de pesquisas sobre a utilização das estratégias de leitura propostas por Girotto e Souza (2010), no ensino de leitura literária, recorremos à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)[1] e levantamos o quadro de teses e dissertações defendidas no período de 2000 a 2022, que exploram e discutem o mesmo tema de nossa dissertação, os quais passaremos a descrever a seguir.

[1]Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/. Acesso em: 15 fev. 2023.

1.3 Estado da arte sobre as Estratégias de Leitura no ensino de leitura literária

A temática estratégia de leitura é um assunto de interesse de estudos de muitos profissionais que atuam na educação. Contribuições como Solé (1998), Kleiman (2002, 2008), Koch e Elias (2006) e Girotto e Souza (2010) são cada vez mais recorrentes em pesquisas no Brasil que se preocupam com leitura e compreensão leitora, bem como com formação de leitores.

O objetivo deste estado da arte, realizado a partir de teses e dissertações nacionais, é identificar se as pesquisas têm apontado as estratégias de leitura, defendidas por Girotto e Souza (2010), como uma metodologia utilizada para o trabalho com textos literários em sala de aula. Verificando assim, como a presente pesquisa se diferencia das demais, contribuindo para o ensino das estratégias de compreensão leitora e para a prática docente em turmas do ensino fundamental. Para Romanowski e Ens (2006, p. 39):

> Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada.

Para isso, recorremos à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e passamos a analisar as dissertações e teses defendidas no período de 2000 a 2022. Inicialmente, procuramos identificar o quantitativo de estudos a partir do descritor “Estratégias de leitura” contido nos títulos. Chegamos a um total de 200, sendo 175 dissertações e 25 teses. Após leitura dos resumos dos trabalhos e com o intuito de delimitar o material a ser analisado, optamos por utilizar como critério a presença do descritor “estratégias de leitura” no assunto da pesquisa. Desta forma, todos os estudos apresentavam como uma das palavras-chave “estratégias de leitura”.

Na coleta inicial de dados, foram encontrados 147 estudos, sendo deste total, 138 dissertações de mestrado e 9 teses de doutorado. Durante análise minuciosa, observamos que uma dissertação estava duplicada, o que reduziu o quadro para 146 estudos, sendo 137 dissertações de mestrado e 9 teses de doutorado. Foram 39 instituições de ensino superior envolvidas nos estudos observados.

Quadro 1 – Quantitativo de pesquisas por IES (2000-2022)

IES	Quantidade
PUC - SP	17
UFPB	15
UFMG	13
UEPB	09
UFRN	08
UERJ	07
UFG	06
UFPE	06
UEM	05
UFS	05
UFTM	05
IES com 4 pesquisas	04
IES com 3 pesquisas	02
IES com 2 pesquisas	06
IES com 1 pesquisa	16
Total de pesquisas	146

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados coletados na BDTD

Como podemos observar no Quadro 1, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC - SP) apresentou o maior número de pesquisas relacionadas a estratégias de leitura, sendo deste total 1 tese e 16 dissertações. Enquanto a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) aparece em segundo lugar com 15 pesquisas a nível de dissertações, seguida da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com 13 estudos, sendo 10 dissertações e 3 teses. A Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) apresenta 9 dissertações e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), 8 dissertações. A Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) apresenta 7 estudos, sendo 2 teses e 5 dissertações, enquanto a Universidade Federal de Goiás (UFG), apresenta 6 dissertações, e a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), também com 6 dissertações.

Destacamos que a Universidade Federal do Ceará (UFC) apresentou 2 teses de doutorado e a Universidade Estadual Paulista (UNESP) outra tese de doutorado. Todas as demais instituições apresentaram pesquisas de dissertação de mestrado.

Contudo, para delimitar nossa observação e análise, passamos a identificar quais estudos apresentavam o uso de "estratégias de leitura" relacionando-as ao ensino de leitura literária. Então, por meio da leitura dos resumos, conseguimos elencar 33 pesquisas. As trinta e três investigações pertinentes ao objetivo deste estudo eram:

Quadro 2 – Pesquisas que relacionaram "Estratégias de leitura" ao ensino de leitura literária

Título	Autor	Ano	Nível
Brincando com narrativas: o incentivo à leitura a partir do trabalho com Contos de Fadas	SILVA, Evandriléia David Braz	2020	Dissertação
As práticas docentes de estratégias de leitura na educação infantil	ALVES, Gilvania Francisca	2010	Dissertação
Leitura de contos de fada: desconstrução da imagem de submissão da mulher em uma turma do terceiro ano do ensino fundamental	BERETELLO, Danieli Santos	2020	Dissertação
Andersen e o ensino de estratégias de leitura: relações entre leitores e textos	VAGULA, Vania Kelen Belão	2016	Tese
Roteiros de leitura compartilhada em suspense na sala de aula: perspectivas para o letramento literário	REZENDE, Keturiny Fernandes Marques	2015	Dissertação
O uso dos contos literários no terceiro ano do Ensino Fundamental como contribuição para a formação de leitores competentes	CAETANO, Daniela	2022	Dissertação
Estratégias de leitura nos anos iniciais do ensino fundamental I	SILVA, Fernanda Siqueira	2016	Dissertação
Nas trilhas do dito e do escrito: práticas de ensino de leitura na educação infantil em Catalão – GO	VIANA, Maysa Mamedio Martins	2018	Dissertação
Aguçando mecanismos de compreensão leitora a partir de práticas de leitura de contos escolhidos	FREIRE, Lídia Maria da Silva	2020	Dissertação
A inserção do texto literário nas aulas de e/le: diretrizes para o núcleo de línguas estrangeiras da UECE	SOUZA, Letícia Joaquina de Castro Rodrigues Souza e	2008	Dissertação
É hora da história: oficinas de leitura no desenvolvimento das competências leitoras de crianças do primeiro ano do ensino fundamental	OLIVEIRA, Suzane Cardoso da Silva	2018	Dissertação
Estratégias de leitura e desenvolvimento da competência leitora: proposta de sequência didática com base no gênero fábula	SILVA, Márcia Rosana da	2017	Dissertação
Estratégias de leitura do texto literário em turmas do 7º ano do ensino fundamental	ARAÚJO, Iracy de Sousa Pereira	2015	Dissertação
As várias Chapeuzinhos Vermelhos: contos e recontos a partir de um 4º ano do ensino fundamental	SANTOS, Ana Laura Garro dos	2016	Dissertação

Menino de asas: proposta de leitura e intervenção para a sala de aula	MORAIS, Maria de Fátima Pereira de	2016	Dissertação
Uso didático do Facebook como estratégia de leitura para o gênero textual poesia	ASSUNÇÃO, Maria Ângela Lima	2015	Dissertação
Estratégias de leitura para compreensão de fábulas e de contos no 6º ano do ensino fundamental	NASCIMENTO, Elisângela Cristina do	2018	Dissertação
Estratégias de leitura de "O Diário de Anne Frank em Quadrinhos"	PEREIRA, Álison Silva	2020	Dissertação
A formação continuada de professores e a literatura: estratégias de leitura e seleção de obras	PEDERSEN, Simone Alves	2017	Dissertação
Estratégias dialógicas de construção de sentidos em aulas de leituras	SOUZA, Ramísio Vieira de	2017	Dissertação
Das sombras das mangueiras às sombras daqueles eucaliptos: um caminho possível para formação de leitores autônomos	RODRIGUES, Victor Silva	2017	Dissertação
A leitura de tirinhas em sala de aula nos 7os anos do ensino fundamental: uma abordagem pelos aspectos enquadramento, planos e ângulos de visão e sequencialidade	SILVA, Alice Cristiane Souza Ferreira da	2019	Dissertação
O ensino da compreensão leitora do gênero tirinha	MENDONÇA, Maria Hedenilza	2020	Dissertação
Ensino de Literatura no Ensino Médio: a formação do leitor ideal a partir do real	SOUZA, Samanta Barreto Matos de	2022	Tese
Estratégias de leitura aplicadas a alunos de 6. ano de Ensino Fundamental II de uma escola da cidade de Patrocínio-MG	COSTA, Kamilla Rodrigues da	2019	Dissertação
A retextualização de crônicas para memes como estratégia de leitura de textos literários	RIBEIRO, Jéssica Estevão	2020	Dissertação
Leitura e processos de formação de leitores em EJA	MACÁRIO, Rosely de Oliveira	2018	Tese
Contos de enigma: estratégias pragmáticas de processamento textual	GONÇALVES, Grace de Castro	2007	Dissertação
Lendo fábulas e ampliando a competência leitora: uma proposta para a educação de jovens e adultos	SOUZA, Andréa Garcia de	2020	Dissertação
O projeto "Mala encantada": desenvolvendo estratégias voltadas ao letramento literário	LÉO, Ana Rita Fagundes	2015	Dissertação
Estratégias metacognitivas de leitura do texto poético – formação de memórias	MORAIS, Mario Ribeiro	2015	Dissertação
O gênero textual história em quadrinhos: estratégias para o desenvolvimento de capacidades de linguagem relacionadas à leitura e à produção de textos multissemióticos	SALLES, Tatiane Andrade	2021	Dissertação

Estratégias de leitura para o ensino de fábulas em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental	SOUZA, Cristiane Macieira de	2018	Dissertação

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados coletados na BDTD

Conforme observamos, das trinta e três pesquisas, 3 foram teses de doutorado e 30 dissertações de mestrado. Apenas um estudo foi defendido no ano 2007, outro no ano 2008, um em 2010, cinco em 2015, quatro em 2016, três em 2017, cinco em 2018, dois em 2019, sete em 2020, um em 2021 e dois no ano de 2022. Estes dados revelam um crescimento no interesse pelo tema com um ápice em 2020, pois foram 7 pesquisas desenvolvidas neste ano.

Com a perspectiva de ampliar nosso conhecimento e verificar os referencias teóricos utilizados pelos autores das dissertações e teses levantadas, buscamos os principais teóricos e procedimentos teórico-metodológicos utilizados e obtivemos o seguinte resultado:

Quadro 3 – Principais autores e obras que fundamentam as discussões sobre "Estratégias de leitura" nas dissertações e teses

Autor/ Obra	Freq.
SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*.	12
SOUZA, Renata Junqueira (Org.). *Ler e compreender: estratégias de leitura*.	7
COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*.	7
Cosson, Rildo. *Círculos de Leitura e Letramento Literário*.	3
KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*.	6
KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*.	3
KLEIMAN, Angela. *Leitura: ensino e pesquisa*.	2
DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*.	6
BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*.	1
VASCONCELOS, Gregório Pereira de. *Estratégias interativas docentes em fóruns de discussão do ensino a distância: uma abordagem enunciativa*.	1
SOBRAL, Adail. D*o dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin*.	1
BORUCHOVITCH, Evely. *Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional*.	1
BORUCHOVITCH, Evely. *Algumas Estratégias de Compreensão em Leitura de Alunos do Ensino Fundamental*.	1
ISER, Wolfgang. *O Ato da Leitura: uma teoria do efeito estético*.	1
LEFFA, Vilson J. *Aspectos da leitura: uma* perspectiva *psicolinguística*.	1
KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*.	1
Total	**54**

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados coletados na BDTD

Dentre as trinta e três teses e dissertações observadas, identificamos que a obra *Estratégias de Leitura*, de Isabel Solé, é a que mais aparece nas fundamentações teóricas. Trata-se de um referencial teórico que chega ao Brasil no final da década de 80 e utiliza-se do mesmo

aporte teórico de Girotto e Souza, que lançam no Brasil o livro *Ler e compreender: estratégias de leitura*. No entanto, há diferenças, pois Solé não evidencia o texto literário, discute o texto sem classificá-lo, enquanto Girotto e Souza já trazem a literatura, principalmente a infantil, no bojo de suas discussões. Seguido dos dois aportes, está Rildo Cosson que também se utiliza do texto literário.

As referências à compreensão de leitura, presentes nas teorias de Solé, Girotto e Souza, Kleiman, e Cosson apontam que a leitura é um processo interativo, social e dialógico, que envolve – autor, leitor, texto e contexto. A citação de Solé mais recorrente é um trecho, no qual a autora visa esclarecer que as estratégias de compreensão leitora são "procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança" (SOLÉ, 1998, p. 70).

Considerando a diversidade de obras, e a proposta desta dissertação, voltaremos a atenção aos estudos que apresentaram as contribuições das "estratégias de leitura" propostas por Girotto e Souza (2010).

Quadro 4 – Dissertações e teses que apresentaram as "Estratégias de leitura" propostas por Girotto e Souza (2010) na fundamentação teórica

Título	Autor	Ano	Pesquisa
Andersen e o ensino de estratégias de leitura: relações entre leitores e textos	VAGULA, Vania Kelen Belão	2016	Tese
Estratégias de leitura nos anos iniciais do ensino fundamental I	SILVA, Fernanda Siqueira	2016	Dissertação
Nas trilhas do dito e do escrito: práticas de ensino de leitura na educação infantil em Catalão - GO	VIANA, Maysa Mamedio Martins	2018	Dissertação
É hora da história: oficinas de leitura no desenvolvimento das competências leitoras de crianças do primeiro ano do ensino fundamental	OLIVEIRA, Suzane Cardoso da Silva	2018	Dissertação
Estratégias de leitura do texto literário em turmas do 7º ano do ensino fundamental	ARAÚJO, Iracy de Sousa Pereira	2015	Dissertação
As várias Chapeuzinhos Vermelhos: contos e recontos a partir de um 4º ano do ensino fundamental	SANTOS, Ana Laura Garro dos	2016	Dissertação
Estratégias metacognitivas de leitura do texto poético – formação de memórias	MORAIS, Mario Ribeiro	2015	Dissertação

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados coletados na BDTD

A tese de Vagula (2016) objetivou conhecer mais sobre as contribuições que o ensino de leitura, por meio de estratégias metacognitivas, poderia proporcionar para as relações entre o leitor e o texto, sendo escolhidas sete estratégias: visualização, conexões – texto-texto, texto-leitor e texto mundo –, perguntas ao texto, previsão, inferência, sumarização e síntese. Com o

intuito de gerar os dados analisados, foram realizadas observações, diagnósticos, entrevistas e oficinas de leitura em uma sala de 5° ano do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Presidente Prudente. Segundo a autora, a pesquisa apontou algumas dificuldades para o trabalho com textos literários, que envolveram as estratégias de sumarização e síntese, bem como a necessidade de que os leitores em formação coordenassem, para a concretização das aprendizagens, as capacidades de compreender a estratégia ensinada, tomar consciência de seus próprios pensamentos, compreender o(s) gráfico(s) proposto(s) e realizar o registro escrito.

O estudo de Silva (2016) analisa práticas de leitura realizadas por duas professoras de 3º ano e uma professora de 5º ano, descrevendo as atividades planejadas e desenvolvidas pelas professoras, das quais algumas são com textos literários e outras não, e evidenciando as estratégias existentes em cada uma delas. As estratégias de leitura que se destacaram nesta pesquisa foram: conhecimento prévio, perguntas ao texto e síntese.

A dissertação de Viana (2018) observou algumas práticas de leitura da educação infantil, e estas não se restringiam apenas a leitura literária. A pesquisadora entrevistou três professoras e identificou que elas não conheciam e não utilizavam, de forma consciente, nenhuma dessas estratégias de leitura.

A pesquisa de Oliveira (2018) apresentou uma sequência de dezenove oficinas de leituras realizada numa turma de 1º ano do ensino fundamental, da qual participaram da pesquisa os alunos e a professora. A pesquisadora não centrou o estudo num autor específico, e sim recorreu a vários títulos literários a fim de explorar as estratégias de leitura com os títulos mais variados possíveis e possibilitar acesso aos alunos ao maior número de obras literárias.

O estudo de Araújo (2015) utiliza parte da teoria das estratégias de leitura de Girotto e Souza (2010), na fundamentação teórica, no entanto, ao realizar propostas interventivas em turmas de 7º ano, recorre às concepções e estratégias de Solé (1998), de *antes, durante e depois* para leitura e a estrutura da sequência básica defendida por Cosson (2011).

A dissertação de Santos (2016) teve como principal objetivo analisar os contos de fadas sugeridos pelas crianças de um 4º ano do Ensino Fundamental e as relações entre paratextos, texto verbal, não verbal e estratégias de leitura. Assim, analisam-se três versões do conto de fadas *Chapeuzinho Vermelho*. A autora realizou uma roda de conversas e questionário com 20 alunos, entre nove e dez anos, com o intuito de descobrir o interesse das crianças pelo gênero conto e o contato que possuíam com esses textos. À medida que a pesquisadora foi analisando os dados levantados na pesquisa, foi verificando a ausência de conhecimento das crianças sobre as estratégias de leitura. No entanto, a proposta do estudo não apresenta uma prática para sala de aula, e sim, reflexões muito significativas da realidade escolar e a defesa da utilização das

estratégias de leitura, de Girotto e Souza (2010), como recursos para amenizar as carências encontradas no âmbito da leitura e compreensão de textos literários.

Nos estudos de Morais (2015), o intuito foi a implementação de um projeto de leitura de poesia respaldado em estratégias de metacognição em oposição aos exercícios metalinguísticos tradicionais, numa turma de 9º ano com 31 alunos. As estratégias utilizadas neste projeto de leitura poética foram a vocalização, a visualização e a conexão. A vocalização fundamenta-se em teóricos como Zunthor (2010), Camargo e Rosa (2012) e Oliveira (2010) e é neste momento que os alunos realizam a leitura, primeiro de forma silenciosa, depois expressiva, rimada e vocalizada. Na vocalização, a voz tem a centralidade. Após memorização do texto, os alunos podem vocalizar com performance. As estratégias de visualização e conexão foram modeladas para os alunos, com base em Girotto e Souza (2010).

Destacamos ainda que, neste conjunto de estudos, expostos no Quadro 4, apenas a tese de Vagula (2016), e as dissertações de Silva (2016), Oliveira (2018), e Santos (2016) referem-se aos anos iniciais, foco desta presente pesquisa.

Concluído o estado da arte na temática deste estudo, passaremos a descrever os caminhos metodológicos adotados para efetivação de nossa pesquisa.

1.4 Panorama geral da pesquisa

A presente dissertação é composta de mais três capítulos, seguidos das considerações finais. Ainda neste capítulo, o primeiro, explicaremos os caminhos metodológicos adotados, o lócus da pesquisa e o perfil dos sujeitos participantes da investigação. O segundo capítulo é destinado a compreender a educação literária e conhecer como ela acontece na E.M. Profª Lúcia Giovanna Duarte de Melo. Além de abordar aspectos teóricos do livro literário infantil, o texto verbal, o texto visual, os paratextos e suas funcionalidades, bem como apresentar como se desenvolve o projeto de leitura literária na unidade de ensino.

Na sequência, no próximo capítulo, nos debruçaremos sobre as bases teóricas que fundamentam as práticas de leitura sistematizadas propostas neste estudo: o conto de enigma e as estratégias de compreensão leitora (Girotto; Souza, 2010), demonstrando ainda como tais mecanismos estão presentes no ensino da escola pesquisada e identificando quais as estratégias que as professoras demonstram maior dificuldade durante as atividades de leitura com textos literários.

No quarto capítulo, desenvolveremos as propostas atividades de leitura literária sistematizadas, buscando sanar ou amenizar as dificuldades que as docentes apontaram com o

ensino de literatura mediante o uso das estratégias de compreensão leitora. Para tanto, adotamos três obras de Milton Célio de Oliveira Filho: *O caso das bananas* (2003), *O caso do favo de mel* (2013) e *O caso da lagarta que tomou chá de sumiço* (2007), com as quais planejamos as atividades.

Os livros escolhidos são contos de enigmas que costumam despertar o interesse do público infantil, pois as crianças são naturalmente inclinadas pela curiosidade, pelo mistério, pela incerteza, pelo enigma, pelo inexplorado e, por isso, esse gênero foi adotado para as propostas desta pesquisa.

Desta forma, serão descritas três propostas para o ensino de leitura literária em sala de aula para turmas de 2º ano do ensino fundamental nos anos iniciais, com o objetivo de: por um lado, colocar o aluno "dentro do livro", despertando seu interesse pela leitura e, pelo outro, focar especificamente nas estratégias de leitura mencionadas pelas docentes, como aquelas que elas sentem mais dificuldade de ensinar e discutir com as crianças.

A seleção pelas turmas de 2º ano está amparada na orientação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), quando afirma que o processo de alfabetização das crianças deve ser concluído até o final do segundo ano do ensino fundamental, visando assegurar o direito essencial de desenvolver as habilidades de leitura e escrita.

Pretendemos, na sequência, nas considerações finais, evidenciar as benesses do ensino das estratégias de compreensão leitora, principalmente com o texto literário e projetar possíveis resultados a partir das propostas com os livros de Milton Célio abordadas e sugeridas no capítulo quatro. Esperamos, portanto, que nossa dissertação contribua para a área de estudos e oriente implicações práticas e teóricas na melhoria do ensino das estratégias de compreensão leitora nos anos iniciais do ensino fundamental I.

Diante do exposto até o momento, expomos nossos objetivos para a pesquisa:

Objetivo Geral

- Analisar as dificuldades de docentes para o ensino das estratégias metacognitivas de compreensão leitora, propondo atividades com livros de Milton Célio de Oliveira Filho em turmas de 2º ano do ensino fundamental.

Objetivos Específicos

- Identificar as dificuldades encontradas pelos docentes para o trabalho com textos literários e com as estratégias de compreensão leitora (Girotto e

Souza, 2010) a partir de entrevistas semiestruturadas e questionário;

- Verificar a concepção de leitura que os professores possuem e quais os procedimentos metodológicos que eles têm utilizado para o trabalho com textos literários;
- Compreender a relevância das bases teóricas selecionadas para elaboração das atividades propostas: o conto de enigma e as estratégias de compreensão leitora, defendidas por Girotto e Souza (2010).

1.5 Metodologia da Pesquisa

A abordagem metodológica da pesquisa é de caráter qualitativo tipificando-se como estudo de caso, uma vez que, conforme apontam Bauer e Gaskell (2008), a pesquisa qualitativa é social e empírica, e visa a tipificação da variedade de representações das pessoas no seu mundo vivencial. É um tipo de pesquisa que visa explorar o universo dos significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes. Neste sentido, busca descrever, comparar e interpretar o objeto de estudo dentro da realidade dos sujeitos (MINAYO, 2014).

O estudo de caso é compreendido, por Goode e Hatt (1979), como uma maneira pela qual se olha para uma realidade social, assim sendo, "não é uma técnica específica, é um meio de organizar dados sociais preservando o caráter unitário do objeto social estudado" (p. 421-422). Para Yin (2001, p. 32): "o estudo de caso é uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, sendo que os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos". O autor afirma ainda ser o procedimento de pesquisa qualitativa mais recorrente quando o pesquisador busca responder a perguntas "como" e "porquê" sobre determinado objeto e/ou evento nos quais ele não apresenta controle.

Inicialmente, o instrumento de pesquisa adotado foi a entrevista semiestruturada, segundo Laville e Dionne (1999), esta entrevista proporciona flexibilidade na coleta de dados, bem como maior abertura para com o entrevistado, tornando as respostas mais confiáveis, o que resulta em uma série de questões que seguem o fio condutor que está na origem do problema colocado em uma ordem planejada, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas esclarecedoras.

As entrevistas foram realizadas com as professoras na biblioteca escolar, de forma individualizada e cada uma levou em média 40 minutos. Deste modo, durante as entrevistas, identificamos as concepções de leitura que as professoras possuem, quais procedimentos

metodológicos utilizam para o ensino com textos literários, o perfil de cada uma, o que compreendem por literatura infantil, e especialmente, quais os desafios que mais impactam no tocante à prática da educação literária e no que se refere ao ensino das estratégias de compreensão leitora, conforme Apêndice A, p. 153.

Após o momento da qualificação do estudo e da análise das entrevistas semiestruturadas, identificamos a existência de lacunas nos dados levantados e a necessidade de aprofundar algumas questões. Por isso, optamos por realizar um questionário para complementar as informações e ampliar os dados do estudo. De acordo com Gil (1999, p. 128), o questionário pode ser definido como "a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.".

No entanto, neste momento da pesquisa, uma das entrevistadas encontrava-se de licença maternidade, deste modo, o questionário foi organizado pela plataforma Google Forms, o que possibilitou a participação de todas as docentes. O questionário pode ser observado no Apêndice B, p. 157.

Durante todo o estudo, articularemos a fundamentação teórica aos dados levantados na pesquisa. Assim, é crucial ressaltar a relevância da fundamentação teórica, pois ela atua como um guia para a investigação e compreensão dos dados obtidos na pesquisa, os quais devem ser analisados à luz da teoria já estabelecida.

1.5.1 Local da investigação – E.M. Prof.ª Lúcia Giovanna Duarte de Melo

A pesquisa foi organizada e executada na Escola Municipal Professora Lúcia Giovanna Duarte de Melo, situada em João Pessoa - PB. A instituição escolar foi fundada no ano de 2016 e é localizada numa zona considerada periférica da cidade. Atende atualmente a 32 turmas nos turnos da manhã e tarde, que estão distribuídas da seguinte forma:

Quadro 5 – Caracterização da E.M. Prof.ª Lúcia Giovanna

TURMAS	MANHÃ	TARDE	TOTAL
PRÉ ESCOLA	2	2	4
1º ANO	5	4	9
2º ANO	3	4	7
3º ANO	3	3	6

4º ANO	3	3	6
TOTAL	**16**	**16**	**32**

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados levantados na pesquisa (2024)

A escola escolheu desenvolver um projeto de leitura literária permanente desde 2017. Inicialmente, tal projeto foi construído pelo corpo docente, junto com a gestão escolar e a supervisora escolar que atuavam na ocasião. Ainda neste mesmo ano, a escola iniciou uma parceria com a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), por meio de um projeto de extensão vinculado ao Grupo de Pesquisa Estágio, Ensino e Formação Docente (GEEF), coordenado pela professora Dra. Daniela Maria Segabinazi.

Por meio desta parceria, a professora Daniela, juntamente com extensionistas e voluntários, passou a prestar assessoria à escola, auxiliando na reformulação do projeto de leitura, na organização e reabertura da biblioteca escolar, oferecendo formações continuadas ao corpo docente, além de promover práticas de leitura junto aos alunos da escola. A parceria entre a UFPB e a escola perdurou até 2022, mas a instituição escolar mantém o projeto.

O projeto de leitura literária intitulado "Lúcia Giovanna no mundo da Literatura infantil" norteia as práticas de leitura literárias da escola, e ocupa lugar de destaque, caracterizando-se como a identidade da escola. O objetivo geral do referido projeto visa promover na escola a prática de leitura literária de forma permanente, fundamentada na formação docente, no envolvimento da família e na autonomia leitora da criança.

A cada ano, o projeto é reformulado a fim de atender as demandas escolares e oportunizar continuidade da formação literária para alunos e professores. As ações estão distribuídas no calendário escolar, com práticas semanais (como contações de histórias, envio de livros literários e recursos visuais para a casa das crianças e visitas das turmas à biblioteca escolar); formações com os docentes mensais – promovidas pela gestão, equipe de especialistas e professores convidados; culminâncias e vivências bimestrais, entre outras. Os pais e/ou responsáveis são inseridos no projeto através de reuniões pedagógicas, de participação em eventos, de visita à biblioteca e das vivências que são orientadas nas atividades extraclasse.

Em 2023, o projeto foi vivenciado por meio de subprojetos que buscavam atender os anos escolares de forma diversificada e de acordo com a realidade escolar. Neste sentido, a sua composição foi:

Quadro 6 – Subprojetos do projeto "Lúcia Giovanna no mundo da Literatura infantil" em 2023

Anos	Subprojetos
Educação Infantil	"As sacolas literárias" – Projeto em que os alunos levam para casa semanalmente o livro de imagem *As aventuras de Bambolina* + recurso (personagem do livro confeccionado em feltro).
1º anos	"As bruxinhas" de Eva Furnari – Os alunos levam para casa semanalmente um livro de imagem da autora, que contenha o personagem da bruxinha + recurso (sacola literária + obra + recurso (bruxinha, confeccionada em feltro)).
2º anos	"Literatura infantil indígena" – Os alunos participam de mediações de leituras literárias e podem levar para casa obras de literatura indígena, por meio de sacolas literárias.
3º anos	"Literatura infantil negra e africana" – Os alunos participam de mediações de leituras literárias e podem levar para casa as obras dessa natureza, por meio de sacolas literárias.
4º anos	"Círculos de leitura" – Fundamentados nos estudos do professor Rildo Cosson, os alunos desenvolvem os círculos de leitura com mediação das professoras polivalentes.
Todas as turmas	"As instalações literárias" – Após intenso trabalho com obras de um único autor, os alunos montam uma instalação literária para visitação da comunidade escolar. Cada ano é responsável por organizar e promover uma instalação literária por bimestre.

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados levantados na pesquisa (2024)

1.5.2 Os sujeitos da pesquisa

As turmas de 2º ano do ensino fundamental são consideradas o fechamento do ciclo de alfabetização, conforme preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). Por este motivo, os sujeitos da pesquisa foram as quatro professoras que atuavam nas sete turmas de 2º ano em 2023. A escola oferta três turmas de 2º ano no turno da manhã e quatro turmas no turno da tarde, sendo que três professoras trabalham os dois horários nas turmas de 2º ano, o que

delimita nossos sujeitos da investigação à quatro professoras, por isso, adotaremos uma escrita no gênero feminino para nos referirmos aos sujeitos deste estudo.

Ademais, prezando pelo aspecto ético, atribuímos nomeação fictícia baseada nos contos clássicos, as quatro professoras são: Cinderela, Ariel, Bela e Rapunzel. Não foram as entrevistadas que se intitularam assim, nem tais nomes foram escolhidos por apresentar alguma semelhança com as professoras, mas somente para garantir o anonimato. Tomando como base as seis primeiras perguntas da entrevista (Apêndice A, p. 153), faremos a descrição do perfil das docentes, no quadro a seguir:

Quadro 7 – Caracterização do perfil das professoras

Professora	**Idade**	**Formação Inicial**	**Especialização**	**Tempo de atuação no ensino fundamental**	**Carga horária de trabalho semanal**
Cinderela	39	Pedagogia	Supervisão e Orientação Escolar	15 anos	40h
Ariel	33	Pedagogia (com aprofundamento em Educação do Campo)	Não possui	7 anos	40h
Bela	32	Pedagogia (com aprofundamento em Educação do Campo)	Não possui	7 anos	40h
Rapunzel	41	Magistério - Concluindo o Curso de Pedagogia	Não possui	12 anos	20h

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados levantados na pesquisa (2024)

As primeiras perguntas foram feitas com o intuito de identificar o perfil profissional e acadêmico dos sujeitos. Observamos que a formação inicial no curso de Pedagogia foi a escolha acadêmica da maioria das docentes, Rapunzel fez magistério, mas atualmente está finalizando

a graduação em Pedagogia e apenas Cinderela fez uma especialização. Identificamos ainda que a especialização da docente não se relaciona com o ensino de literatura, mas facilita sua ascensão na carreira, podendo atuar como coordenadora pedagógica ou diretora de escola. O tempo de serviço no ensino fundamental dessas professoras está entre 7 a 15 anos e a carga horária informada se refere ao tempo em efetivo trabalho, desconsiderando os horários de planejamentos escolares e os horários departamentais, que são horários designados pela Secretaria Municipal de Educação do Município de João Pessoa para estudos e reuniões, dentro e fora da escola. Neste sentido, somente uma docente, Rapunzel, não tem carga horária completa, atuando 20 horas, as outras três cumprem 40 horas semanais.

A característica marcante das profissionais de atuação no ensino fundamental ser, em sua grande maioria, mulheres, também nos lembra que, na maioria das vezes, a jornada de horas de trabalho semanal sempre é ampliada com as responsabilidades maternas, conjugais e domésticas que as mulheres possuem.

Ao analisarmos o tempo que cada docente tem de trabalho na E.M. Professora Lúcia Giovanna Duarte de Melo, chegamos aos seguintes dados:

Quadro 8 – Tempo de atuação das professoras na escola

Professora	Tempo de atuação
Cinderela	7 anos
Ariel	7 anos
Bela	7 anos
Rapunzel	5 meses

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados levantados na pesquisa (2024)

Desta forma, verificamos que as três primeiras professoras participaram do Projeto de Leitura Literária Lúcia Giovanna no Mundo da Literatura Infantil desde o início, e, portanto, receberam todas as formações ofertadas aos professores durante estes anos em que a UFPB atuou na escola. Tais formações e vivências possibilitaram aos profissionais ampliarem e ressignificarem seus pressupostos teórico-metodológicos. Somente a professora Rapunzel tem um tempo de trabalho na instituição escolar diferenciado, pois, no momento da pesquisa, ela estava cobrindo uma licença maternidade de outra profissional.

As formações continuadas ofertadas no projeto da escola assumem uma abordagem da pedagogia crítico-reflexiva, que visa romper com a incompatibilidade entre teoria e prática,

como defende Fleury (1992) quando caracteriza tal pedagogia como uma consciência ansiosa e criadora que se acentua e se preocupa em produzir mudanças qualitativas, ao mesmo tempo em que busca munir-se de uma compreensão crítica da realidade, no caso deste projeto, o foco é a educação literária.

Nos próximos capítulos, veremos aspectos teóricos sobre literatura, educação literária, estratégias de compreensão leitora e, durante nossas definições, os apresentaremos e analisaremos, tentando fazer um contraponto com as definições teóricas e as apresentadas pelas professoras desta pesquisa.

2 O "FAVO DE MEL": A EDUCAÇÃO LITERÁRIA NO 2º ANO DA E.M. PROF.ª LÚCIA GIOVANNA DUARTE DE MELO

> *"A educação literária (educação na e para a leitura literária) é a preparação saber participar efetivamente do processo recepção e atualização interpretativa do discurso literário, levando em conta que: a) a literatura é um conjunto com produções artísticas que são definidas por convenções estético-culturais, e que, por vezes, é um reflexo do futuro do grupo cultural; b) as produções literárias também são definidas pela presença acumulada de determinados (ainda que nem sempre exclusivos ou específicos) usos e recursos de expressão próprios do sistema linguístico e sua organização segundo estruturas de gênero; e c) o processo de percepção do significado de um texto literário não é uma atividade espontânea, nem o significado é o resultado automático de uma leitura de olhar denotativo"*
>
> *(Fillola, 2004, p. 16)*

Concebemos que a finalidade da educação literária é "formar leitores literários capazes de compreender e interpretar o texto literário e de valorizar e apreciar criações de signo estético literário" (Fillola, 2010, p. 27).

Portanto, é possível dizer, a partir de Fillola (2010), que a educação literária requer a análise de obras literárias; requer do leitor o conhecimento da linguagem literária, ou seja, requer habilidade para lidar com as normas que governam a obra literária, pede uma conexão emocional, afetiva e prazerosa com a obra literária e demanda a capacidade de uma interpretação e leitura individual diante da obra literária.

A habilidade de ler textos literários está relacionada a diferentes áreas de conhecimento; portanto, é fundamental que a pessoa melhore e aprimore essa habilidade. Dessa forma, a leitura deve ser considerada uma ferramenta capaz de elevar o sujeito intelectualmente, o que o tornará mais reconhecido na sociedade.

Conforme Colomer destacou em uma entrevista à Mello (2015), o ensino da literatura e a promoção da educação literária são tarefas desafiadoras devido à necessidade de considerar diversos elementos: o texto em si, a interpretação do leitor, o julgamento valorativo que o leitor faz do texto e os conhecimentos linguísticos, culturais e artísticos que o leitor possui e que são aplicados na leitura. Logo, trata-se de um processo complexo e multifacetado.

> […] o objetivo da educação literária formula-se como o desenvolvimento da competência nesta forma específica de leitura e implica uma aprendizagem que associe indissoluvelmente a implicação do leitor e o domínio das convenções (Colomer, 2015 *apud* Mello, 2015, p. 319).

De acordo com Colomer, o envolvimento pessoal do leitor com o texto e o entendimento das regras que norteiam o texto literário são dois pontos essenciais que contribuem para o desenvolvimento da educação literária.

Na escola, a educação literária é um processo influenciado por diversos elementos: os professores, os currículos, as metodologias de ensino, os materiais de leitura que são utilizados, compartilhados e analisados e os próprios alunos.

> A construção de uma educação literária relevante, com uma realização própria percebida por alunos e professoras, envolve a definição de objetivos, métodos e formas de avaliação coerentes com o processo de construção do conhecimento, utilizando a leitura, análise e interpretação do literário como meio de educar cidadãos. [...] Aí se insere a necessidade de esclarecer o papel da literatura como espaço de leitura formal no ensino médio brasileiro, assim como as influências que os estudos literários vêm sofrendo em sua história contemporânea. Para reescrever essa história, visando a uma influência politicamente significativa nos tempos atuais, é preciso saber as formas que tomam esses estudos (Leahy-Dios, 2004, p. 4).

Instruir alguém de forma literária implica em transformá-lo em um indivíduo consciente dos seus direitos como cidadão, estimulando-o a refletir sobre sua posição na sociedade por meio da leitura crítica. Isso envolve se posicionar com base em conhecimentos adquiridos por meio da experiência literária, capacitando-o a defender suas ideias e, acima de tudo, a desenvolver e cultivar o hábito da leitura. A experiência literária tem o poder de despertar a sensibilidade do leitor, aproximando-o de realidades até então inexploradas por ele.

Sabemos que os textos literários infantis sempre estiveram ligados ao universo escolar. São estes detentores de um valor formativo essencial, pois permitem potencializar e estimular os aspectos cognitivos, emocionais e sociais das crianças.

Considerando o que diz Ramos (2010), a literatura trata sobre a vida, o ser humano, suas relações interpessoais, conflitos, incertezas, dúvidas, medos, ajustes ao meio social, exatamente como é o universo infantil, por isso, a interação com os personagens ficcionais é tão significativa, por meio dela, as crianças podem construir suas próprias identidades.

Deste modo, o papel dos textos literários dentro da escola é muito mais do que um instrumento de teorização ou doutrinação. Como afirma Zilberman (2008 p. 29):

> Com efeito, ela dá conta de uma tarefa a que está voltada toda a cultura – a de "conhecimento do mundo e do ser", como sugere Antônio Cândido, o que representa um acesso à circunstância individual por intermédio da realidade criada pela fantasia do escritor. E vai mais além – propicia os elementos para uma emancipação pessoal, o que é a finalidade implícita do próprio saber. Integrando-se a esse projeto libertador, a escola rompe suas limitações, inerentes à situação com a qual se comprometeu em sua gênese. É essa a possibilidade de superação de um estreitamento de origem o que a literatura infantil oferta à educação.

Ao falarmos em educação literária, estamos nos referindo ao percurso de formação leitora, pelo qual os alunos são inseridos num processo de compreensão de textos, capacidade de interpretar, analisar e apreciar obras literárias. O que não se restringe a inserir tais textos pontualmente no planejamento escolar, a fim de suprir as exigências curriculares. Mas sim, procurar mediar o encontro da criança com a literatura, estimulando mudanças, tanto no desenvolvimento leitor dos alunos, quanto na sua identidade crítica e emancipatória enquanto sujeito.

> A educação literária é incontestavelmente essencial na formação das crianças e jovens, uma vez que esta se revela como um precioso veículo para a aprendizagem formal da leitura, da escrita, para fomentar o gosto pela literatura e também para alargar a visão que a criança/jovem tem acerca do mundo, possibilitando-lhe um olhar crítico e reflexivo sobre ele (Bento; Balça, 2016, p. 82).

De outra forma, a educação literária está intrinsecamente ligada ao trabalho educacional, considerando a leitura, em especial a de literatura, como uma atividade intelectual que permite aos indivíduos, a partir de suas experiências e conhecimentos anteriores, utilizando habilidades de linguagem, participar da cultura. A cultura é vista como um produto com características próprias, incluindo seu contexto de produção e suas características objetivas, além das oportunidades para uma apropriação pessoal. Por isso, para construção literária dos sentidos, é necessário que o leitor faça perguntas ao texto: "quem?", "como?", "quando?", "o quê?", "para

quê?" e "para quem?" se fala. No entanto, a obtenção das respostas só é possível quando o texto é examinado detalhadamente (Souza, 2017).

Neste sentido, formação literária parte do pressuposto de que a literatura é capaz de proporcionar uma ampla visão do mundo, englobando as dinâmicas de poder que permeiam e guiam o universo literário, a identificação e apreço pelas diferentes autorias e a valorização das potencialidades poéticas e narrativas da linguagem. Assim, preocupa-se com a promoção e o fomento da leitura literária visando a formação de leitores literários competentes. De acordo com Azevedo:

> Formar leitores literários constitui hoje um desafio e uma necessidade. Um desafio porque, sendo uma atividade voluntária, que se alcança pela recriação de espaços e momentos de prazer e fruição, não existe propriamente uma estratégia que possa ser considerada como única e eficaz para a obter. Uma necessidade porque o domínio da leitura literária permite desenvolver cognitivamente o sujeito e, articulando-se com a capacidade de ler o mundo de modo não ingénuo, possui virtualidades fundamentais na capacidade de exercício da cidadania (Azevedo, 2018, p. 5).

Nesta perspectiva, Azevedo e Balça (2019) afirmam que o objetivo da educação literária é fomentar coletivamente sujeitos educados literariamente e, portanto, aptos a ler, na sua pluralidade de sentidos, qualquer texto, e, em especial, os textos literários. E a escola é, claramente, o ambiente favorável para a formação de leitores literários.

Todavia, antes de pensarmos na formação de leitores literários, precisamos refletir sobre o tipo de leitura (tipos de livros infantis e modos de ler) que temos priorizado no universo escolar e qual é o papel da leitura literária em sala de aula.

2.1 Leitura e leitura literária

Múltiplos saberes exigem múltiplas leituras. A escola sempre priorizou o ensino da leitura e da escrita como pilares de uma sociedade letrada. Contudo, as concepções de leitura que perpassam as nossas salas de aulas são as mais variadas possíveis. Mesmo depois de tantas evoluções conceituais e das próprias tendências educacionais, ainda nos deparamos com docentes que ensinam a decodificação e não priorizam os saberes anteriores dos alunos.

Assim, a leitura já não pode ser vista em uma singularidade, mecânica ou automática, considerando que ler é um processo de interação entre o leitor e o texto (Solé, 1998). Jouve, complementa:

> Toda leitura tem, como se sabe, uma parte constitutiva de subjetividade. Para muitos, trata-se de uma realidade negativa a implicação pessoal do leitor no texto, a qual contém em germe todos os desvios possíveis, indo do simples erro de leitura ao contrassenso mais flagrante. Gostaria de nuançar esse ponto de vista (sem, contudo, a ele me opor frontalmente), atendo-me aos aspectos positivos dessa reapropriação parcial do texto pelo leitor. Com efeito, cada um projeta um pouco de si na sua leitura, por isso a relação com a obra não significa somente sair de si, mas também retornar a si. A leitura de um texto é sempre a leitura do sujeito por ele mesmo, constatação que, longe de problematizar o interesse do ensino literário, ressalta-o (Jouve, 2013, p. 53).

Nesta perspectiva, os sentidos construídos na leitura são pessoais e, ao mesmo tempo, múltiplos. Compreender e interpretar um texto, relaciona-se com as experiências, o conhecimento e o repertório do leitor. É muito mais que dominar um código escrito e decodificá-lo. É interagir com a realidade.

A interpretação e a compreensão de texto são habilidades essenciais na leitura, desempenhando papéis centrais no processo educacional e na vida cotidiana. Estas habilidades permitem aos leitores não apenas decodificar palavras em uma página, mas também entender profundamente o significado por trás delas e aplicar este conhecimento em diversos contextos.

Martins (1997, p.82) afirma que, para que a leitura se concretize, ela deve "preencher uma lacuna em nossa vida, precisa vir ao encontro de uma necessidade, de um desejo de expansão sensorial, emocional ou racional, de uma vontade de conhecer mais".

Deste modo, a leitura não é apenas um ato de absorver informação, mas um processo interativo que afeta profundamente como vivemos, como pensamos sobre nós mesmos e como interagimos com o mundo ao nosso redor. Assim, ela está intrinsecamente ligada à experiência humana e ao desenvolvimento individual e coletivo. Nesta concepção, Gregorin Filho (2009, p. 44-45) ressalta que a instância da "leitura não é puramente passiva. O leitor no momento do seu exercício de entender e interpretar os textos que o rodeiam, ativa a sua memória, relaciona fatos e experiências, entra em conflito com valores, coloca vários textos em diálogo".

Desse modo, um dos maiores desafios da escola, na concepção de Isabel Solé (1998), é fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente. A aquisição da leitura é fundamental para que as pessoas sejam indivíduos autônomos e críticos em uma sociedade letrada. Assim, a autora enfatiza que o problema do ensino da leitura na escola é mais profundo que o aspecto metodológico, perpassa pela própria conceitualização do que é leitura para os docentes, da relevância que ela tem no currículo escolar, dos instrumentos adotados para favorecê-la e, consequentemente, da metodologia escolhida para esta finalidade.

Nesse sentido, buscamos identificar as concepções de leitura que as professoras do 2º ano da E.M Professora Lúcia Giovanna Duarte de Melo, e as respostas são apresentadas no Quadro 9.

Quadro 9 – Concepções de Leitura dos sujeitos da pesquisa

Professora	Concepção de leitura
Cinderela	É o ato de ler, compreender, conhecer de diferentes formas.
Ariel	É algo de extrema importância, pois é através da leitura que vamos para outros mundos (literalmente) e também abrimos nossa mente.
Bela	Leitura é uma forma de entender e repassar o que foi visto, é uma parte importante na profissão.
Rapunzel	O processo interativo onde o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado de um texto.

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados levantados na pesquisa (2024)

Percebemos que as concepções de leitura presentes neste grupo de professoras são bem distintas, mas que cada uma ressalta aspectos fundamentais sobre a leitura: “compreensão”, “mundo” (“abrir a mente”), “construção de significado” e “entender e repassar” (transmissão de conhecimento).

Compreendemos ser difícil conceituar algo tão complexo quanto a leitura, devido aos mais variados benefícios que ela produz na vida das pessoas, especialmente na infância. No entanto, Cinderela, por exemplo, fala em diferentes formas e não explica “de quê”. Ariel se apoia na leitura para projetar que será através dela que o leitor vai conhecer “outros mundos”, mas não traz uma definição exata. Bela se apoia na sua função como professora para ressaltar que o professor lê, entende e repassa, mas não menciona a autonomia do aluno em fazer suas próprias atribuições de sentido. Rapunzel é a docente que mais se aproxima com um conceito de leitura que defendemos nesta dissertação.

Ler abrange desde a natureza multifacetada do processo de leitura até os diferentes propósitos e contextos nos quais a leitura ocorre. Desta forma, acreditar na ideia de que a leitura se resume a decifrar mensagens limita o leitor a simplesmente absorver as informações presentes no texto, sem que ele se esforce para analisar e opinar sobre o conteúdo abordado. De acordo com Koch e Elias (2006), devemos considerar uma nova visão de leitura, que consiste na interpretação e atribuição de significado, fruto da interação entre autor, texto e leitor, levando em consideração aspectos cognitivos, linguísticos, discursivos e sociais.

Podemos inferir, a partir da resposta da professora Bela, que a leitura é indispensável na vida dos profissionais que se aventuram pelos caminhos educacionais. A formação leitora do professor impacta diretamente na formação leitora de seus alunos. Especialmente se pensarmos na leitura literária, como defendem Bordini e Aguiar (1988, p. 57), quando afirmam que, para que a efetivação da leitura literária aconteça em sala de aula, é necessário, entre outros fatores, que o professor seja "leitor com boa fundamentação teórica e metodológica". No entanto, a liberdade dos alunos em tomarem para si seus próprios sentidos é importante e o professor deve exercer a função de mediar o encontro entre texto-leitor-autor-contexto.

Cosson (2021, p. 32) segue essa direção, quando fala sobre a influência do perfil leitor do professor e diz "o professor é o intermediário entre o livro e aluno, seu leitor final. Os livros que ele lê ou leu são os que terminam invariavelmente nas mãos dos alunos".

Por acreditarmos que o perfil leitor do professor influencia na formação leitora de seus alunos, no espaço e na metodologia adotados para o ensino de leitura em sala de aula, perguntamos às professoras se elas se consideravam leitoras e pedimos que justificassem suas respostas. Os dados obtidos foram:

Quadro 10 – Sobre os professores se considerarem leitores

Professora	Você se considera leitora?	Comente sua resposta
Cinderela	Sim	No geral, sim, pois em nossa profissão o exercício da leitura é sempre assíduo.
Ariel	Sim	Vejo que a leitura está em quase tudo no dia a dia, porém preciso melhorar, enquanto leitora, no que diz respeito a uma leitura prazerosa de livros.
Bela	Sim	Estou sempre buscando métodos de fazer o alunado se interessar pela leitura (nos livros). E na nossa profissão temos sempre que estar nos renovando.
Rapunzel	Não	Considero leitores pessoas que leem pelo menos um livro a cada três meses.

Fonte: elaborado a partir de dados levantados na pesquisa (2024)

Percebemos que as professoras Cinderela, Ariel e Bela respondem de modo afirmativo, contudo, justificam suas respostas aproximando à leitura à sua vida profissional, como uma demanda do dia a dia do professor, que pratica a leitura com o objetivo de recolher informações ou de transmitir conteúdo, o que fica evidenciado na fala da professora Ariel quando declara

que precisa melhorar enquanto leitora, quando o objetivo final desta leitura for apenas o prazer, como um momento de leveza, descontração ou formação pessoal.

A justificativa da professora Rapunzel, por não se considerar leitora, é similar à categorização apresentada pela pesquisa *Retratos de Leitura no Brasil,* que é realizada pelo Instituto Pró-livro (IPL), Itaú Cultural e IBOPE Inteligência (2022), e considera leitora toda a pessoa que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro durante três meses. Por observar a rotina na professora e presenciar a leitura em sua prática docente em diversos momentos, acreditamos que sua resposta se refere a ausência de prática de leitura pessoal e desobrigada, sem ser uma leitura ligada à vida profissional.

A fim de verificar como as professoras trabalham com a leitura em sala de aula, propomos que elas classificassem de 1 a 9 os modos de ler que utilizam, sendo que 1 equivale ao modo de ler "menos praticado" ou utilizado pela docente e 9 equivale aquele "mais praticado", ou seja, o modo que está mais presente em sua sala de aula na rotina escolar.

Os Quadros 11, 12, 13 e 14 apresentam as escalas de preferências das professoras em relação ao modo de como trabalham a leitura em sala de aula. Respectivamente serão apresentados os resultados das professoras Cinderela, Ariel, Bela e Rapunzel:

Quadro 11 – Modos de leitura em sala de aula professora Cinderela

Nível	Modos de leitura
9	Lê para os alunos em voz alta
8	Lê em voz alta com os alunos após a leitura silenciosa
7	Solicita para que os alunos leiam em voz alta
6	Pede para que os alunos leiam textos silenciosamente
5	Cria condições para leituras compartilhadas
4	Suscita a leitura silenciosa de resumos de autoria dos próprios alunos
3	Promove a leitura em voz alta de resumos de autoria dos próprios alunos
2	Viabiliza círculos de leitura
1	Divide a sala em pequenos grupos para leitura coletiva

Fonte: elaborado a partir de dados levantados na pesquisa (2024)

Observamos, a partir das respostas de Cinderela, que entre as práticas de modo de leitura adotados estão em destaque a leitura em voz alta, o que é muito comum nesta fase de ensino,

no qual as crianças se encontram em processo de alfabetização e geralmente não apresentam o domínio do código e suas regras bem consolidadas.

A leitura em voz alta para crianças é uma prática fundamental que traz diversos benefícios para o desenvolvimento delas, tanto no aspecto cognitivo quanto nos aspectos emocional e social. Para Souza, Modesto-Silva e Motoyama (2020, p. 24):

> A leitura em voz alta (transmissão vocal de um texto escrito a partir da presença física do livro e com a emissão sonora do que está escrito nele com as mesmas palavras e na mesma ordem que aparecem) estão entre as práticas exploradas para a educação literária e são importantes para a formação do leitor, mas não se configuram em leitura para quem ouve (inclusive a chamada "leitura" em voz alta), mesmo se o ouvinte construir sentidos na escuta do texto.

Deste modo, é por meio da leitura em voz alta que as crianças, ainda não leitoras, são inseridas no universo da leitura. Para aqueles que ouvem, a leitura em voz alta oferece a oportunidade de desenvolver a paciência, habilidades de escuta ativa e motivação para o envolvimento com os textos, conhecendo novos gêneros e autores. Como propõe Rosa (2017, p. 25):

> Lemos para os pequenos para provocar e desenvolver neles o gosto pela leitura, estimulando assim a sua criatividade – e também para que fiquem íntimos das palavras podendo usar e abusar delas em qualquer contexto. É uma forma de fortalecer a amizade com a palavra escrita, o que facilitará sua comunicação com as pessoas ao longo de sua vida. Lemos para que não tenham medo de se colocar no mundo, construindo a sua própria maneira de dizer e de se anunciar; para que vivenciem através de sua imaginação muitas outras experiências.

Ler em voz alta demonstra o ritmo, a entonação e a fluência da leitura, servindo como um modelo para as crianças imitarem ao aprenderem a ler. Além do mais, ao ouvir histórias, as crianças são expostas a um leque mais amplo de palavras e expressões, muitas das quais podem não surgir na fala cotidiana, o que contribuirá no enriquecimento do vocabulário delas.

Ainda analisando os modos de leitura adotados pelas docentes, passaremos a observar o quadro de respostas da professora Ariel.

Quadro 12 – Modos de leitura em sala de aula professora Ariel

Nível	Modos de leitura
9	Lê para os alunos em voz alta
8	Pede para que os alunos leiam textos silenciosamente
7	Promove a leitura em voz alta de resumos de autoria dos próprios alunos
6	Solicita que os alunos leiam em voz alta
5	Suscita a leitura silenciosa de resumos de autoria dos próprios alunos
4	Cria condições para leituras compartilhadas
3	Divide a sala em pequenos grupos para leitura coletiva
2	Lê em voz alta com os alunos após a leitura silenciosa
1	Viabiliza círculos de leitura

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados levantados na pesquisa (2024)

Os modos de leitura selecionados pela professora Ariel são bem diversificados entre leituras em voz alta e leituras silenciosas. Notamos, no entanto, que atividades que possibilitam leituras compartilhadas como: viabilizar círculos de leitura, dividir a sala em pequenos grupos para leitura coletiva e criar condições para leituras compartilhadas não ganham ênfase. Também percebemos isto na professora Cinderela, a leitura compartilhada e a interação com outros leitores, tanto para Ariel como para Cinderela, não são valorizadas e aparecem como aqueles modos de ler menos praticados.

O círculo de leitura, por exemplo, é uma prática de mediação de leitura muito rica, conforme defende Cosson (2021), ao explicar que tal prática privilegia um grupo de leitores que se conhecem como integrantes de uma comunidade leitora específica e possui caráter formativo. O autor ainda afirma que o círculo de leitura promove o caráter social da leitura, estimulando maior grau de consciência quanto à apropriação e ao repertório leitor; possibilita o estreitamento de laços sociais, afetivos, reforçando a identidade e a solidariedade entre as pessoas.

Quadro 13 – Modos de leitura em sala de aula professora Bela

Nível	Modos de leitura
9	Lê para os alunos em voz alta
8	Cria condições para leitura compartilhada
7	Viabiliza círculos de leitura
6	Promove a leitura em voz alta de resumos de autoria dos próprios alunos
5	Suscita a leitura silenciosa de resumos de autoria própria dos alunos
4	Divide a sala em pequenos grupos para leitura coletiva
3	Solicita para que os alunos leiam em voz alta
2	Lê em voz alta com os alunos após a leitura silenciosa
1	Pede para que os alunos leiam textos silenciosamente

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados levantados na pesquisa (2024)

Novamente a leitura em voz alta para os alunos é o modo de leitura mais utilizado, seguido por situações que favorecem o compartilhamento da leitura. Neste sentido, a leitura compartilhada, segundo Colomer (2007), é a base da formação leitora, tendo em vista que a leitura é uma aprendizagem que ocorre de forma social e afetiva.

A interação com os colegas no momento da leitura favorece a troca de conhecimentos e experiências, amplia o repertório vocabular, a construção de sentidos e de leitura de mundo, promove empatia e o contato com o diferente, o desconhecido, ampliando o campo de possibilidades e compreensão leitora.

Para Colomer (2017, p. 103), a leitura compartilhada é uma das melhores atividades para reflexão e compreensão dos textos, pois proporciona:

- Experimentar a leitura como uma construção compartilhada que permite ir além do que se espera.
- Aprender estratégias de interpretação ao observar como fazem os demais.
- Observar os matizes interpretativos que um mesmo texto suscita em cada leitor.
- Aprender a falar e argumentar literariamente sobre os livros.
- Perceber-se como leitor em uma comunidade de leitores.

Assim, percebemos o quão enriquecedor é proporcionar momentos de leitura compartilhada para os pequenos.

No Quadro 14, apresentamos os modos de leitura priorizados pela professora Rapunzel:

Quadro 14 – Modos de leitura em sala de aula professora Rapunzel

Nível	Modos de leitura
9	Lê para os alunos em voz alta
8	Cria condições para leitura compartilhada
7	Solicita para que os alunos leiam em voz alta
6	Lê em voz alta com os alunos após a leitura silenciosa
5	Divide a sala em pequenos grupos para leitura coletiva
4	Viabiliza círculos de leitura
3	Suscita a leitura silenciosa de resumos de autoria dos próprios alunos
2	Pede para que os alunos leiam textos silenciosamente
1	Promove a leitura em voz alta de resumos de autoria dos próprios alunos

Fonte: elaborado a partir de dados levantados na pesquisa (2024)

Os modos de leitura da professora Rapunzel também lançam destaque sobre a "leitura em voz alta", juntamente com situações de leituras compartilhadas. Concebemos que situações de leituras silenciosas demandam maior autonomia por parte do leitor. É necessário que, além do domínio do código, o leitor tenha grande capacidade de foco e concentração.

Geralmente, as crianças no 2º ano do ensino fundamental estão no nível elementar de leitura e precisam de mediação do docente na leitura, como esclarece Kleiman (2008, p. 39), "a criança em fase de alfabetização lê vagarosamente, mas o que ela está fazendo é decodificar, um processo muito diferente da leitura, embora as habilidades necessárias para decodificação (conhecimento das correspondências entre som e letra) sejam necessárias para a leitura".

Neste sentido, a leitura literária é um instrumento facilitador para a formação leitora das crianças, sabendo que os textos literários contemplam os mais variados públicos, desde o leitor que ainda não domina os códigos e a decodificação, até o leitor proficiente capaz de ler e compreender, com autonomia e criticidade os mais complexos enunciados. E à medida que se desenvolve a formação leitora dos alunos, estes vão conseguindo evoluir para níveis mais elevados de leitura. Como esclarece Gregorin Filho (2009, p. 89):

> só se forma leitores por meio de atividades de leitura, e estas devem ser compatíveis com a competência de leitura do indivíduo, mas devem oferecer meios e estímulos para que o leitor vença outras etapas, consiga decifrar novos códigos e se torne cada vez mais plural.

Deste modo, trabalhar a leitura literária dentro do universo infantil e em sala de aula é "criar condições para que formem leitores de arte, leitores de mundo, leitores plurais. [...] oferecer e discutir literatura em sala de aula é poder formar leitores, é ampliar a competência de ver o mundo e dialogar com a sociedade" (Gregorin Filho, 2009, p. 78). Diante dessa perspectiva teórica, Colomer (2017, p. 27) ressalta:

> A literatura ajuda as crianças a descobrirem que existem palavras para descrever o exterior, para nomear o que acontece em seu interior e para falar sobre a própria linguagem. Os pequenos aprendem rapidamente que tanto a conduta humana quanto a linguagem são sistemas governados por regras, de maneira que se dedicam a explorar as normas comprovando o que se pode fazer e o que não se pode.

Para a autora, o texto literário apresenta variadas funções, que podem ser resumidas em três: iniciação do acesso ao imaginário compartilhado socialmente, desenvolvimento do domínio da linguagem por meio dos gêneros literários e oferecimento de uma representação articulada do mundo que beneficie a socialização de novas gerações (Colomer, 2017).

Como já evidenciamos anteriormente, de acordo com Lajolo (1982, p. 16), a "obra literária é um objeto social", que pressupõe um escritor e um leitor. Bem como defende Gregorin Filho (2009, p. 51), ao dizer: "Aprender a ler e utilizar-se da literatura como veículo de informação e lazer promove a formação de um indivíduo mais capaz de argumentar, de interagir com o mundo que o rodeia e tornar-se agente de modificações da sociedade em que vive".

A grande questão é que a escola precisa trabalhar a literatura de forma a permitir que ela cumpra seu papel social. Desta maneira, Cosson propõe que:

> Essa leitura também não pode ser feita de forma assistemática e em nome de um prazer absoluto de ler. Ao contrário, é fundamental que seja organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar (COSSON, 2021, p. 23).

No entanto, a sistematização do texto literário não deve comprometer, nem descaracterizar a literatura. Essa ressalva dar-se-á justamente porque há um predomínio no universo escolar, especialmente no ensino fundamental, de promover a leitura literária por meio de:

> interpretações de texto trazidas pelo livro didático, usualmente feitas a partir de textos incompletos, e as atividades extraclasses, constituídas de resumos dos textos, fichas de leituras e debates em sala de aula, cujo objetivo maior é

> recontar a história lida ou dizer o poema com suas próprias palavras. Isso quando a atividade, que recebe de forma paradoxal o título de especial, não consiste simplesmente na leitura do livro, sem nenhuma forma de resposta do aluno ao texto lido, além da troca com o colega, depois de determinado período de fruição. As fichas de leitura, condenadas por cercear a criatividade ou podar o prazer da leitura, são no geral voltadas para a identificação ou classificação de dados, servindo de simples confirmação da leitura feita (Cosson, 2021, p. 22).

Por conhecer o projeto de leitura literária realizado na E.M Profª Lúcia Giovanna Duarte de Melo, verificamos que é possível romper com tais padrões educacionais, de didatização dos textos literários, desconsiderando seus aspectos estéticos e artísticos. Ainda que seja um percurso longo, contínuo e cheio de barreiras impostas em relação ao currículo. Adotar práticas de leitura literária que se afastem de abordagens excessivamente conteudistas envolve focar menos na memorização de informações e mais na experiência, interpretação e apreciação pessoal dos textos.

Nessa perspectiva, a prática docente ganha destaque, pois é por meio dela que os textos literários chegam até as crianças na escola. Por isso, passaremos a discutir, na sequência, as concepções de literatura infantil das docentes entrevistadas e que, consequentemente, permeiam o universo escolar, bem como os principais desafios para a consolidação da prática com textos literários no 2º ano do ensino fundamental.

2.2 Literatura infantil e os desafios dos docentes

O que é a literatura infantil ou do que ela trata?

> A Literatura Infantil é, antes de tudo, literatura, ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática; o imaginário e o real; os ideais e sua possível/impossível realização. (COELHO, 2000, p. 27).

Sabemos que historicamente a literatura infantil sempre foi vista como “uma colônia da pedagogia”, por apresentar um tom moralizador e instrucional, e por ter em sua origem “uma finalidade pragmática; e a presença do objetivo didático faz com que ela participe de uma atividade comprometida com a dominação da criança” (Zilberman, 2003, p. 16).

Todavia, ao longo dos anos, a literatura infantil passou por muitas mudanças, históricas e dialógicas, permitindo que se posicionar como arte. Trazendo para a literatura infantil:

> a diversidade de valores do mundo contemporâneo, o questionamento do papel do homem diante de um universo que se transforma a cada dia e, além disso, trouxeram também as vozes de diferentes contextos sociais e culturais presentes na formação do povo brasileiro, sua diversidade e dificuldade de sobrevivência e, o mais importante, trouxeram as vozes e sentimentos das crianças para as páginas dos livros, para as ilustrações e para as diferentes linguagens que se fazem presentes na produção artística para crianças (Gregorin Filho, 2009, p. 29).

Atualmente, há uma produção literária para crianças que não surge restritamente como um mero recurso pedagógico, mas que visa contemplar outras funções, como: a artística, o lúdico, o catártico, além do cognitivo e do pragmático, pensando na formação de um sujeito integral, que está inserido num mundo repleto de diversidades (Gregorin Filho, 2009).

Para que a literatura infantil possa atingir sua função formativa na vida das crianças, é mister que as práticas de mediação de leitura literária, nas quais os pequenos estejam envolvidos, sejam fundamentadas numa abordagem teórica que vê essa literatura não apenas como um instrumento didático, uma vez que toda prática se respalda numa teoria, quer o professor tenha consciência ou não a esse respeito.

Dessa forma, buscamos identificar as concepções que as docentes carregam e que estão estritamente ligadas à sua práxis, perguntamos então às professoras o que elas compreendiam por literatura infantil. O Quadro 15 expõe a respostas que as professoras deram a tal questionamento:

Quadro 15 – Concepções de literatura infantil para os sujeitos da pesquisa

Professora	Para você, o que é literatura infantil?
Cinderela	Sabendo que a Literatura é uma arte, literatura infantil é uma arte voltada para as crianças, que quando trabalhada desenvolve diversas habilidades.
Ariel	São livros que não tem o objetivo de ensinar (passar algum conteúdo).
Bela	A literatura infantil é um universo onde quem lê se aventura em várias histórias e cria gosto pela leitura.
Rapunzel	É um gênero literário definido pelo público a que se destina, sendo visto como uma porta de entrada e estímulo para o universo maravilhoso da leitura.

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados levantados na pesquisa (2024)

A resposta da professora Cinderela posiciona sua compreensão de que a literatura infantil é uma arte voltada para crianças e ,como toda arte, permite o desenvolvimento de várias

habilidades humanas. Ainda que a docente não consiga especificar as habilidades, recorremos a Santos (2022, p. 1), quando afirma:

> A literatura infantil inserida em um processo de ensino-aprendizagem pode facilitar o desenvolvimento e o conhecimento infantil, visto que o conhecimento e as experiências do aluno serão construídos de forma lúdica e prazerosa. Concomitantemente, o educando que explora o mundo real e fantástico por meio dos livros é suscetível à criatividade desde a infância, ao hábito de descobrir novas histórias, ele que além de ser ouvinte será contador e leitor. Desse modo, crianças estarão mais próximas da leitura que desenvolve o senso de percepção, interpretação e compreensão.

Essa perspectiva amplia o universo de possibilidades e os horizontes de como a literatura infantil pode ser abordada em sala de aula, estendendo os objetivos do texto literário para a formação humana. Corroborando, Solé (1998, p. 97, grifo da autora) destaca que a leitura literária está associada à leitura por prazer e explica que "é natural que isso aconteça, pois os textos literários, cada um em seu nível e no nível adequado dos alunos, poderão *enganchá-los* com maior probabilidade".

Compreender a literatura como arte é entender sua abertura e as possibilidades para múltiplas interpretações e análises. Assim, os alunos, quando intencionalmente mediados, aprendem não apenas a analisar textos, mas também a expressar suas próprias ideias e sentimentos de forma mais articulada e criativa.

A concepção apresentada pela professora Ariel é enfática em pontuar a dicotomia entre o uso texto literário de maneira estética e uma abordagem que o direciona a sua utilização como pretexto para o ensino de um determinado conteúdo. Isto evidencia como a literatura infantil é e tem sido abordada na escola. Talvez, porque falte ao professor compreender as diferenças entre o texto literário, texto paradidático e texto didático. Como discute Ricardo Azevedo, em seu artigo *Chega de confusão* (1999), no qual o autor aponta para os objetivos do texto literário que busca diferentes propósitos, como provocar emoções, divertir ou gerar comicidade, sendo a representação fictícia de aspectos da vida humana.

Por muitas vezes, professores acabam tendo a necessidade de atribuir ao texto do livro infantil uma função e, nesta perspectiva, Azevedo define o que são os textos didáticos, quando afirma que são:

> essencialmente utilitários, constituídos de informações objetivas que, em resumo, pretendem transmitir conhecimento e informação. Em geral, abordam assuntos paralelos ligados às matérias do currículo regular, de forma a complementar aos livros didáticos (AZEVEDO, 1999, p. 2).

Deste modo, a resposta da docente Ariel tende a lembrar que, por muitas vezes, o professor atribui que a função da literatura infantil esteve ligada a aspectos pedagógicos e didáticos. E embora nas formações que são dadas na escola esse seja um ponto muito combatido, percebemos que um estudo direcionado somente para esclarecer o que é o texto literário, seguido do que seja a literatura infantil, é relevante. Afinal, as docentes entrevistadas não conseguiram aprofundar suas respostas.

Na sequência, a resposta da professora Bela demonstra o caráter mágico, imaginário, lúdico e motivador para a leitura que a literatura infantil exerce. O aspecto mágico da literatura é uma das suas facetas mais encantadoras e poderosas. Esta magia não se refere apenas a elementos de fantasia ou sobrenaturais encontrados em alguns gêneros, mas também ao impacto transcendental que a literatura pode ter na mente e no coração dos leitores.

Desta forma, através de personagens bem desenvolvidos e narrativas envolventes, a literatura pode evocar uma profunda empatia e conexão emocional. Os leitores se veem imersos nas alegrias, tristezas, desafios e triunfos dos personagens, muitas vezes sentindo essas emoções como se fossem próprias. Esta capacidade de "viver" múltiplas vidas através da literatura é verdadeiramente mágica.

Como argumenta Ceia (2009, p. 7-8):

> A medida da imaginação de cada um na vida adulta, a meta que cada um de nós consegue atingir no exercício da mais espantosa e complexa das nossas capacidades — o ser capaz de pensar — é determinada pela forma como nos moldaram a nossa imaginação durante os primeiros anos de vida. Somos o que lemos. E somos o que a nossa imaginação literária nos acrescentou. Quem nunca leu ou quem leu muito pouco, não conhece nem o mundo em que vive nem os mundos que podemos sonhar. Quem lê, vê mais; quem lê, sonha mais; quem lê, decide melhor; quem lê, governa melhor; quem lê, escreve melhor. Poucos são os actos que valorizamos e que praticamos que não possam ser melhorados com mais leitura.

Nesta perspectiva, ressaltar esses aspectos tão inerentes à literatura infantil, como a magia, a ludicidade, o estímulo ao imaginário e a criatividade, bem como o seu papel motivador para o universo da leitura, é defender o inegável lugar de destaque que a literatura infantil deve ocupar dentro do espaço escolar, como um mecanismo vivo, que deve permear as práticas educativas, por tamanha contribuição para a formação das crianças. Nessa direção, Colomer (2017, p.20) afirma que “uma das funções da literatura infantil e juvenil é a de abrir a porta ao imaginário humano configurado pela literatura”.

A professora Rapunzel conceitua a literatura infantil como um gênero que se destina às crianças e podendo ser uma "porta de entrada e estímulo para o universo maravilhoso da leitura". Deste modo, o entendimento é de que ela pode funcionar como uma introdução cativante ao vasto e diversificado mundo dos textos escritos. Este conceito abrange várias dimensões sobre como a literatura pode impactar e motivar leitores de todas as idades e origens.

Conforme Colomer (2007, p. 102), as palavras "[e]stímulo, intervenção, mediação, familiarização ou animação são termos associados constantemente com a leitura no âmbito escolar [...] se referem à intervenção dos adultos encarregados de apresentar os livros às crianças".

Uma coisa é certa e irrefutável: as crianças precisam ler. Contudo, como vimos anteriormente, concepções de leitura muito amplas e, neste último quadro, equívocos com relação ao texto literário infantil e, isto só ratifica a importância do estudo docente, da formação em serviço e continuada na instituição escolar. As docentes têm que ter convicção de que a leitura e especialmente a leitura literária deve envolver a construção de sentidos no leitor. Neste caminho, o ensino da leitura não deve ser enfadonho, cansativo, mecânico e descontextualizado. Então, a literatura pode facilitar deste processo, pois dentre tantas coisas, ela:

> ajuda as crianças a descobrirem que existem palavras para descrever o exterior, para nomear o que acontece em seu interior e para falar sobre a própria linguagem. Os pequenos aprendem rapidamente que tanto a conduta humana quanto a linguagem são sistemas governados por regras, de maneira que se dedicam a explorar as normas comprovando o que se pode fazer e o que não se pode (Rosa, 2017, p. 25).

É por meio da literatura infantil que as crianças podem ser inseridas no mundo da leitura. As cores fascinantes dos livros, as texturas, as ilustrações, a disposição das letras, a familiarização com as personagens e suas histórias, o humor, a ironia, a possibilidade de novas descobertas e reflexões são características marcantes que aproximaram os pequenos leitores dia a dia para a leitura.

Após identificar as concepções de literatura infantil que as professoras trazem, lançamos o olhar sobre as principais dificuldades encontradas por elas para o trabalho com o texto literário nos anos iniciais do ensino fundamental. Então, foi apresentado na entrevista uma pergunta de múltiplas respostas, das quais poderiam ser escolhidas mais de uma alternativa. Assim, o Quadro 16 apresenta o resultado obtido:

Quadro 16 – Quais as principais dificuldades para o trabalho com textos literários nos anos iniciais do ensino fundamental

Números de votos	Dificuldades apresentadas na entrevista
4	Carência de formação inicial
3	Acúmulo de demandas curriculares (conteúdos/projetos)
2	Falta de interesse pessoal docente, preferindo dedicar atenção a outro campo/ciência
1	Carência de formação continuada
0	Falta de recursos (bibliotecas e livros)
0	Outros

Fonte: elaborado a partir dos dados levantados na pesquisa (2024)

A ordem das hipóteses apresentadas no questionário não estava assim disposta, optamos por apresentar desta forma no Quadro 16 com o intuito de evidenciar as mais escolhidas, ou seja, todas as docentes sentem que não tiveram formação inicial adequada para a abordagem com textos literários em sala de aula.

A carência de formação inicial no tocante ao ensino de literatura para os professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental vem em primeiro lugar e isso não é novidade, como vimos no capítulo introdutório deste estudo. Para recordar o triste cenário, retomamos a fala de Saldanha e Amarilha (2018, p. 153):

> A ausência do ensino de literatura na formação inicial formal (aqui entendida como aquela oferecida pela universidade) do pedagogo e, consequentemente, a necessidade de uma formação que incentive e aprecie a leitura como um valor e uma habilidade necessária evidenciam que há um espaço formativo pouco reconhecido no currículo do curso. A precária cultura literária com que muitos graduandos de Pedagogia chegam à universidade também pode ser fator da precariedade que pode afetar o futuro desempenho profissional. Os relatos de muitos desses graduandos, nas aulas de literatura, deixam clara a pouca vivência que tiveram com práticas de leitura ao longo da educação básica, prevalecendo as experiências com a leitura eminentemente protocolar, para preenchimento de fichas ou para realizar avaliações.

Os cursos de graduação em Pedagogia não contemplam o ensino de literatura, e são raras as universidades que dispõem de um acervo de literatura infantil para que os graduandos de Pedagogia (e/ou Letras) conheçam o que vão encontrar na escola. Os professores chegam às salas de aulas, de modo geral, despreparados para o trabalho com textos literários, desconhecendo as dimensões históricas, sociais, estéticas e culturais que a literatura carrega.

Por isso, não há estranhamento quando as atividades sugeridas por estes docentes se concentram na superficialidade dos textos, sempre buscando reforçar conteúdos, características gramaticais, propor perguntas interpretativas com foco na visão do autor, limitar-se a fragmentos dos textos trazidos nos livros didáticos etc.

A pesquisa de Barbara Kiefer, exposta por Colomer (2007), em sua obra *Andar entre livros*, revelou que:

> A competência literária dos alunos melhorava se os professores organizaram um contexto de trabalho em ocorriam as seguintes situações: projetos ou unidades prolongados de trabalho, leitura em várias ocasiões a cada dia, releitura de obras, atividades de respostas criativas, um tempo de leitura individual, estímulo às recomendações mútuas, um bom acervo de livros e intervenções do professor, com perguntas e comentários que estimulavam tanto a prestar atenção aos detalhes e sentimentos suscitados, como a observar e apreciar obras, de modo que as interpretações fluísse entre as crianças (COLOMER, 2007, p. 116).

Deste modo, reiteramos a necessidade de o professor receber uma formação específica para o ensino de literatura, principalmente que se inicie nos cursos de graduação, pois todas as ações elencadas pela autora (2007) são planejadas e executadas dentro de uma abordagem que privilegia a educação literária.

O acúmulo de demandas escolares aparece em segundo lugar no ranking das dificuldades apresentadas pelas docentes. Certamente, não são poucos os conteúdos e projetos distribuídos durante todo o ano letivo na grade curricular. Mesmo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), orientando um trabalho interdisciplinar entre as habilidades de componentes curriculares distintos, essa realidade nem sempre é concretizada.

Além dos conteúdos e projetos internos da escola, ainda há os que são impostos pelos sistemas de ensino. Neste sentido, a literatura acaba em segundo plano. Se equacionarmos a ausência de formação inicial com o acúmulo de conteúdos e projetos na sala de aula, a prática da leitura literária é reduzida, não sobra ao professor tempo para uma reflexão qualitativa de obras literárias infantis e de um planejamento intencional de como abordá-las.

O professor que abraça a leitura literária como uma constância em sua sala de aula, como já citado em Colomer (2007) e Souza e Feba (2011), consegue articular dentro do planejamento e da rotina semanal um efetivo espaço para a literatura evidenciando assim seu compromisso social e humano com a formação dos seus alunos.

A terceira resposta mais escolhida pelas docentes se ancorou na falta de interesse pessoal docente, preferindo dedicar atenção a outro campo/ciência. Tal opção foi assinalada por

duas professoras. No entanto, devemos refletir que a influência da formação leitora do professor impactará diretamente na existência e/ou qualidade de práticas de leitura literária ofertada aos alunos. Como já mencionado anteriormente, para formar leitores, o professor precisa ser leitor. Precisa ter um repertório de leitura, condições de selecionar bons textos e compreender que a literatura infantil, como afirma Zilberman (2003, p.46), tem sua atuação "dentro de uma faixa de conhecimento, não porque transmite informações e ensinamentos morais, mas porque pode outorgar ao leitor a possibilidade de desdobramento de suas capacidades intelectuais".

Não é difícil perceber que os docentes acabam privilegiando conteúdo ou áreas de conhecimentos, nos quais eles tenham mais familiaridade e/ou habilidades. Por conseguinte, soa estranho imaginar um professor que atua nos anos iniciais de escolarização e de alfabetização que não prioriza a literatura infantil em sua práxis docente.

Por fim, uma professora assinalou a carência de formação continuada. Neste contexto, há uma forte possibilidade deste quesito ter ficado nessa posição devido à própria vivência das professoras, tendo em vista que dentro do projeto de leitura literária da escola acontecem formações com os docentes da escola uma vez por mês. O fato é que, se há ausência de formação inicial, as lacunas deixadas por esta ausência precisam ser preenchidas, e só é possível por meio de uma formação continuada, como esclarece Costa:

> A Formação Continuada é fundamental para que as lacunas da formação inicial e os problemas pertinentes à sala de aula sejam superados. É necessário criar ações que possibilitem a atualização do professor, frente às dificuldades relacionadas ao ensino de novos conceitos, recursos, tecnologias, enfim novidades que envolvam o conhecimento (COSTA, 2010, p. 1).

A formação continuada de professores no Brasil ganha ênfase a partir da década de 80, mas só na década seguinte se constitui como uma das estratégias fundamentais para o processo de construção de um novo perfil profissional do professor (NÓVOA, 1991). Amparando-se numa concepção freiriana, a formação continuada contempla a condição de inacabamento do ser humano e consciência desse inacabamento. Neste sentido, os docentes estão sempre em constante necessidade de conhecimento. Como diz Freire:

> A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (FREIRE, 1997, p. 20).

A formação continuada ofertada dentro do projeto de leitura da escola E.M. Professora Lúcia Giovanna Duarte de Melo tem por objetivo preencher essas lacunas deixadas pela formação inicial dos professores, compartilhando teorias e práticas do ensino de literatura, com o intuito de fomentar uma educação literária na identidade da escola. Preparar os professores para o trabalho com a literatura, estimulando a formação leitora dos próprios professores, fomentar a formação leitora dos alunos e consequentemente desenvolver uma educação literária. Contudo, outras reflexões poderiam surgir, a partir dessa premissa, pois a oferta de uma formação continuada não garante o efetivo trabalho com a literatura em sala de aula. A questão é muito mais complexa, e não cabe no escopo desta pesquisa, pois envolve o interesse pessoal do professor, as estruturas e objetivos das formações continuadas da instituição escolar, entre outros pontos.

Seguindo com as alternativas presentes na questão (Principais dificuldades para o trabalho com textos literários nos anos iniciais do ensino fundamental), a falta de recursos, como a inexistência de biblioteca e livros não é pontuada pelas professoras, pois a Escola Municipal Professora Lúcia Giovanna Duarte de Melo dispõe de uma biblioteca escolar, chamada de “Pequeno Leitor”, que apresenta um espaço físico muito agradável e arejado, com um acervo considerável, composto atualmente por cerca de 1.500 obras. Livros que foram adquiridos por meio de programas governamentais, como o PNLD Literário, mas também de muitas doações de professores e pessoas externas à comunidade escolar, por acreditarem no trabalho que é desenvolvido pela escola por meio da literatura.

Figura 1 – Biblioteca Pequeno Leitor

Fonte: arquivo da autora

Contudo, a realidade da referida escola não é o padrão encontrado na maioria das escolas públicas brasileiras. Segundo Takahashi (2000), somente cerca de 25% das escolas da rede pública possui biblioteca, enquanto nas regiões Norte e Nordeste este percentual cai para 10%. Há escolas que não possuem biblioteca, e os únicos livros que adentram as salas de aula são do acervo pessoal dos professores ou de doações que eles conseguem. Mesmo em escolas que são contempladas com os programas de distribuição de livros, como o já mencionado PNLD Literário, a experiência pessoal e relatada pelos colegas professores é de que os livros não saem das caixas que chegam, muitas vezes nem os professores têm conhecimento sobre a existência deles na escola.

Como teoricamente justificado, os desafios docentes para o trabalho com o texto literário não são poucos, e não podem ser desconsiderados dentro de uma proposta educacional. Mas do que se trata o livro literário infantil? Na continuidade, passaremos a analisar esse livro e suas especificidades.

2.3 Livro de literatura infantil

Um livro de literatura infantil é uma forma de comunicação que leva em consideração a faixa etária da criança que irá lê-lo, além de se adequar aos seus interesses e capacidades leitoras. Tanto a estrutura quanto o estilo das linguagens verbais e visuais buscam se ajustar às vivências da criança. Os temas abordados são apresentados de forma a corresponder às expectativas dos pequenos e, ao mesmo tempo, surpreendê-los com algo inovador que aguce sua curiosidade e imaginação. O livro de literatura infantil engloba uma variedade de abordagens, seja do ponto de vista do escrito, linguagem verbal, seja na perspectiva das ilustrações, linguagem visual. As obras mais bem sucedidas são aquelas que respeitam o seu público, permitindo que as crianças leitoras tenham amplas possibilidades de dar significado ao que estão lendo (Cademartori, 2010).

O livro literário é a materialização da literatura. Isto significa reconhecer o livro como a forma física ou tangível através da qual as ideias, histórias, emoções e conceitos da literatura são concretizados e transmitidos. Essa expressão captura a relação entre o conteúdo da literatura – seus temas, personagens, diálogos, imaginação e significados – e o objeto físico que é o livro.

Por isso, a utilização desses "livros no contexto escolar não pode ser omitida, já que grande parte da produção [...] encontra na escola um veículo de grandes dimensões". (Gregorin Filho, 2009, p.12).

Nesse sentido, é importante que a escola explore a literatura infantil de maneira variada, despertando o interesse das crianças em relação à construção de valores e ao hábito e gosto pela leitura. Segundo diversos autores, como Gregorin Filho (2009), Souza e Feba (2011), Hunt (1995) isso possibilita momentos únicos de aprendizado, estimulando a memória, fazendo conexões com experiências vividas, resolvendo conflitos, assimilando valores, melhorando o raciocínio, expressando emoções, ampliando o vocabulário, compreendendo a importância da autonomia e da individualidade perante o mundo.

Segundo Colomer (2017, p. 117): "É imprescindível dar aos meninos e meninas a possibilidade de viver, por algum tempo, em um ambiente povoado de livros, no qual a relação entre suas atividades e o uso da linguagem escrita seja constante e variada".

Assim, os livros literários infantis podem ser livros ilustrados ou livros de imagens. A diferença entre eles pode parecer sutil, mas é significativa no contexto da literatura infantil e do design de livros. Esses dois tipos de livros utilizam ilustrações, mas de maneiras distintas que afetam como a história é contada e como o texto se relaciona com as imagens.

O primeiro "baseia-se em combinar dois níveis de comunicação, o visual e o verbal. Empregando a terminologia semiótica, podemos dizer que os livros ilustrados comunicam por meio de dois conjuntos distintos de signos, o icônico e o convencional" (Nikolajeva; Scott, 2011, p. 13). Nos livros ilustrados, as ilustrações desempenham um papel de suporte mais tradicional em relação ao texto. O texto domina a narrativa, contando a história de forma completa e compreensível por si só, enquanto as ilustrações enriquecem a experiência de leitura ao complementar a narrativa, esclarecer ambientes ou destacar momentos particulares. As ilustrações em livros ilustrados enriquecem e expandem o entendimento do leitor sobre o texto, mas se removidas, o texto ainda deveria ser capaz de contar a história sozinho.

Já o livro de imagem ou livro sem texto (*wordless book*), configura-se como um livro em que o enredo é contado apenas por imagem. As ilustrações não são apenas complementos ao texto; elas são essenciais para a narrativa. Frequentemente, as ilustrações carregam grande parte da carga narrativa, podendo até contar partes da história que o texto não menciona. Em muitos casos, as imagens podem contar uma história inteira sem o auxílio de texto, ou o texto pode ser muito minimalista, servindo mais como suporte às ilustrações. Livros de imagens são especialmente populares entre leitores mais jovens, que ainda estão desenvolvendo habilidades de leitura. A respeito do livro ilustrado, Lins (2002, p. 31) argumenta que:

> O texto escrito conta uma história recheada de imagens nas linhas e nas entrelinhas. A imagem complementa e enriquece esta história, a ponto de cada

> parte de uma imagem poder gerar diversas histórias. O texto e a imagem juntos dão ao leitor o poder de criar na sua cabeça a única história que realmente interessa. A história dele.

No caminho dos elementos que compõe um livro de literatura infantil, um outro ponto de destaque é a sua materialidade que inclui: formato, tamanho, textura, cores, entre outros aspectos. O projeto gráfico, as cores escolhidas, o estilo das imagens, tudo tem objetivo e funcionalidade dentro da proposta do livro, e contribui para facilitar a compreensão leitora da obra.

Segundo Camargo (1995), crianças são extremamente receptivas a estímulos visuais. Um projeto gráfico atraente pode captar e manter a atenção delas, o que é essencial para incentivá-las a explorar o livro. Ilustrações coloridas, personagens expressivos e um layout dinâmico podem transformar a leitura em uma atividade divertida e envolvente.

Neste estudo, não iremos nos debruçar sobre a categorização dos livros e sim sobre os aspectos da linguagem: verbal e visual, bem como os recursos paratextuais, por acreditar que todos estes elementos influenciam na compreensão textual. Quando necessário, utilizaremos como exemplos fotos de obras do próprio acervo da Biblioteca "Pequeno Leitor" da escola E.M. Prof.ª Lúcia Giovanna Duarte de Melo ou do acervo da pesquisadora.

2.3.1 Texto verbal

O texto verbal no livro ilustrado pode apresentar uma variedade de características mediante à diversidade de produções existentes, "versinhos infantis, contos de fadas, brincadeiras literárias… o livro ilustrado acolhe uma pluralidade de gêneros que não se prestam à comparação" (Linden, 2011, p. 47).

Embora as ilustrações forneçam um estímulo visual direto, o texto verbal pode provocar a imaginação de maneiras que as imagens muitas vezes não conseguem. Descrições detalhadas, diálogos intrigantes, e a narrativa interna dos personagens convidam as crianças a imaginar o mundo além do que é mostrado nas páginas, permitindo que criem suas próprias imagens mentais.

De modo geral, a linguagem adotada no texto escrito é envolvente e acessível. Com presença marcante de narrativas, que retratam o protagonismo infantil ou recorrem a personificação de animais, que derivam do folclore ou das fábulas, e servem para satirizar os costumes humanos. Algumas narrativas recorrem ao maravilhoso, com narrativas fantásticas, misteriosas, de humor ou com enredos que abordam temas sensíveis (Colomer, 2017).

Por outro lado, mesmo não havendo um predomínio no gênero, há aspectos marcantes, como: a brevidade do texto verbal, tendo em vista que "a imagem se revela predominante no ponto de vista espacial" e opções por fonte maiores que favorecem a legibilidade (Linden, 2011, p. 47).

O texto verbal em livros ilustrados introduz as crianças ao vocabulário, a estruturas gramaticais, e a convenções literárias. Ao ler ou ouvir a leitura desses textos, as crianças aprendem novas palavras e frases, entendem como as palavras podem ser combinadas para formar sentenças, e como a linguagem pode ser usada para contar histórias, descrever cenas ou expressar sentimentos.

De acordo com Linden, o livro ilustrado muitas vezes é pensado para ser lido em voz alta para crianças não alfabetizadas, por esse motivo, "o texto pode apresentar particularidades ligadas a essas características", como por exemplo vir distribuído na página em pequenos espaços separadamente (Linden, 2011, p. 48).

Ainda sobre o texto verbal, este oferece oportunidades para explorar diferentes vozes narrativas, pontos de vista e tons, o que pode influenciar profundamente a maneira como a história é percebida e interpretada. A escolha de uma voz narrativa alegre, séria, sarcástica ou poética pode alterar o clima da história e a experiência do leitor.

Em um dos livros que fará parte de nosso corpus – *O caso da lagarta que tomou chá de sumiço* –, de Milton Célio de Oliveira Filho, podemos verificar uma linguagem verbal que dispõe a narrativa chamando atenção dos leitores para um diálogo entre personagens.

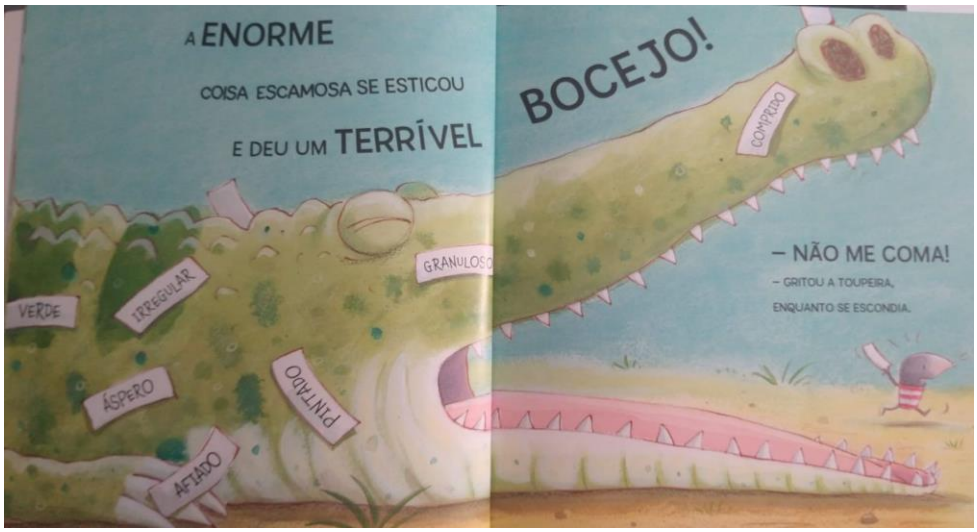
Figura 2 – Diálogo entre a coruja e a galinha

Fonte: arquivo da autora

No exemplo acima, podemos perceber não só a utilização de caixa alta para anunciar quem tem a palavra no texto (a galinha e a coruja), bem como há todo um pensar estético e uma abordagem poética na escolha das palavras que rimam entre si e que levam o leitor a buscar, no caso desta obra, um possível culpado pelo sumiço da lagarta. Percebemos uma sonoridade em suspeita e a utilização de palavras como “tramava” e “drama” que evidenciam tal sonoridade e dão ritmo a narrativa.

Podemos observar, ainda na obra de Tim Warnes, *Perigoso*, um texto verbal que se utiliza do tamanho diferenciado de fontes, que atribui valor a determinadas palavras como ‘enorme’, ‘terrível’ e ‘bocejo’ todas printadas no livro infantil em caixa alta e em negrito, com fonte maior que os outros vocábulos. Estas escolhas para o texto verbal contribuem na atribuição de sentido que o leitor mirim dará à obra.

Figura 3 – *Perigoso*, de Tim Warnes



Fonte: arquivo da autora

De acordo com Nikolajeva e Scott (2011), as palavras e as ilustrações têm papéis diferentes na linguagem e na nossa percepção, porém, se unem de forma harmoniosa no contexto do livro. As autoras destacam que, nos livros ilustrados, as palavras têm a função principal de narrar, enquanto as ilustrações têm a função de descrever ou representar. A presença de ambas gera uma tensão que possibilita diferentes interações entre palavras e ilustrações. Durante a narrativa, as palavras incentivam o leitor a seguir adiante, enquanto as ilustrações desaceleram seu ritmo. Dessa forma, as palavras guiam o fluxo da leitura, levando o leitor adiante, enquanto as ilustrações oferecem outra perspectiva e detalhes do texto que requerem uma leitura mais atenta e cuidadosa.

2.3.2 Texto visual

O texto visual refere-se às ilustrações de um livro, e diz respeito a sua função icônica, parte tão importante quanto a verbal. Linden ((2011, p. 121) afirma que “articulados, textos e imagens constroem um discurso único. Numa relação de colaboração, o sentido não está nem na imagem nem no texto: ele emerge da relação entre os dois”.

A competência da leitura visual possui igual relevância às competências da leitura verbal. As imagens presentes em obras infantis colaboram com o aprimoramento dessas habilidades importantes, instruindo as crianças na interpretação de dados visuais e na compreensão do modo como as imagens podem ser empregadas para transmitir conceitos e narrativas.

Segundo Luís Camargo (2014, p. 1), ilustrador e escritor, “ilustração é uma imagem que acompanha um texto”. Ele acrescenta:

> Como toda imagem, a ilustração pode representar, descrever, narrar, simbolizar, expressar, chamar atenção para sua configuração visual ou seu suporte, para a linguagem visual, incentivar o jogo, procurar interferir no comportamento, nos valores e nas atitudes do observador, além de pontuar o texto que acompanha, isto é, destacar seu início e seu fim, ou chamar atenção para elementos do texto. (Camargo, 2014, p. 1).

Na mesma perspectiva teórica, Rui de Oliveira (2008, p. 29) afirma: “Logicamente que para ler uma imagem é impossível adotar um método rígido, um sistema, por exemplo, que avalie unicamente as questões estruturais – ritmo, linha, cor, textura e etc.”.

Nas obras literárias voltadas para crianças, as imagens desempenham um papel relevante em cativar os leitores, transmitir uma mensagem e proporcionar uma interpretação inovadora do enredo. Educar um público para a linguagem visual é fundamental para cultivarmos uma sociedade reflexiva, capaz de valorizar a diversidade e de promover diálogos construtivos.

As ilustrações priorizam diferentes vias de comunicação com seus leitores, por meio da afetividade e simpatia recorrem ao uso de formas mais arredondadas, a cores primárias e tons suaves. Por meio de desafios intelectuais, promovem jogos de cumplicidade, descobrimento ou ambiguidade. Ou por difusão do conhecimento, buscando transmitir informações realistas do tempo ou contexto da narrativa (Duran, 2007).

De acordo com Colomer (2017), a ilustração pode servir para simplificar a leitura, utilizando-se de inter-relações entre o texto e a imagem, representando ou fazendo alusão visualmente ao que está escrito. Como também pode servir para direcionar o olhar do leitor para

a história, ampliando as possibilidades de compreender, através da imagem, a estrutura narrativa. Assim, o fio do argumento entre o visual e o verbal permite incluir uma história dentro da outra.

A autora ainda explica que os livros chamados álbuns "utilizam páginas diferentes para o texto imagem, de modo que a ilustração oferece pistas para pôr em dúvida a realidade do que se afirma o texto" (Colomer, 2017, p. 49).

Como exemplo, trazemos uma outra obra de Milton Célio de Oliveira Filho: *O caso do pote quebrado.* Na Figura 4, inferimos uma conversa entre duas aves, anunciadas no texto verbal: a coruja e o marreco. No entanto, na árvore em que a coruja se encontra, o leitor pode perceber três corujas acima, menores, prevendo que são filhos da coruja mãe. Em um galho acima, tem-se três shorts pendurados como se tivessem sido lavados e um leitor mais experiente pode inferir que se tratam de corujas trigêmeas. Há ainda um morcego de ponta-cabeça, posição que os morcegos se colocam em árvores e galhos. Para além da árvore, há duas corujas que ajudam o leitor a compor o espaço da narrativa.

As ilustrações de Mariana Massarani para o livro infantil de Milton Célio contribuem para que o leitor faça uma leitura para além do texto verbal e crie novas histórias, atribuindo novos sentidos e juntando elementos que só estão no texto visual e contribuem para pensar em uma outra camada do texto – o visual.

Figura 4 – Diálogo entre a coruja e o marreco

Fonte: arquivo da autora

Um outro exemplo sobre o texto visual é a obra *Não*, de Marta Altés, em que percebemos o jogo de contrariedade entre o texto visual e o verbal. O cãozinho acredita fielmente que seu nome é Não, de tanto que escuta as pessoas com quem convive dizendo "não"

para todas as suas ações. As ilustrações transmitem humor e ironia ao apresentar o cão sempre com o semblante feliz e satisfeito acreditando estar sendo assertivo em seus procedimentos e deixando seus donos felizes. O texto verbal é contrário às ilustrações, mas, por meio deste jogo, o leitor consegue compreender a narrativa, e que os "nãos" nada mais são que repreensões às ações caninas.

Figura 5 - *NÃO*, de Marta Altés

Fonte: arquivo da autora

Para Faria (2010, p. 39), "nos bons livros infantis ilustrados, o texto e a imagem se articulam de tal modo que ambos concorrem para a boa compreensão da narrativa", compreendendo que cada linguagem, seja verbal ou visual, tem sua função e deve ser utilizada de forma adequada.

Para leitores iniciantes, as ilustrações funcionam como pistas visuais que ajudam a decodificar o texto. Ao ver uma imagem que corresponde ao texto, a criança pode fazer conexões entre as palavras que está lendo e os elementos visuais que está vendo. Isso não apenas ajuda na compreensão, mas também constrói confiança na capacidade de leitura.

A interação entre texto e imagem ensina as crianças a interpretar dois tipos diferentes de linguagem: visual e textual. Aprender a ler esses dois elementos em conjunto desenvolve habilidades críticas de interpretação e compreensão, que são fundamentais em muitas áreas da aprendizagem.

Desta forma, texto verbal e ilustrações podem oferecer múltiplas camadas de significado dentro de uma história. Ilustrações podem adicionar elementos de humor, ironia, ou subtextos que complementam, contrastam ou enriquecem o texto verbal, oferecendo uma experiência de leitura mais rica e complexa.

Nikolajeva e Scott (2011, p. 22) apresentam os diversos tipos de interação da narrativa visual-verbal defendidas por Joanne M. Golden:

> (a) o texto e a imagem são simétricos (criando uma redundância)
> (b) o texto depende das imagens para esclarecimento
> (c) a ilustração reforça, elabora o texto
> (d) o texto carrega narrativa elementar, a ilustração é seletiva
> (e) a ilustração carrega narrativa elementar, o texto é seletivo

Portanto, o leitor não deve fazer leituras desassociadas e sempre buscar a equivalência entre o texto verbal e o visual, em uma "relação dialógica", como diz Camargo (2014, p. 2), "mutuamente enriquecedora, pois os sentidos do texto se projetam sobre as ilustrações e vice-versa".

2.3.3 Paratextos

Os paratextos dizem respeito aos componentes que se relacionam com a materialidade do livro, são os elementos que constituem o seu projeto gráfico: tamanho do livro, formato, capa, título, guardas, frontispício, tipo de papel, tipografia, diagramação do texto escrito e das ilustrações nas páginas. Sua autoria pode ser de editores, designers, escritores e/ou ilustradores.

Segundo Nikolajeva e Scott (2011, p. 234), "a contribuição dos paratextos para o livro ilustrado é de fato muito importante, em especial porque costumam carregar uma porcentagem significativa das informações verbais e visuais do livro".

As referidas autoras apresentam, em sua obra *Livro Ilustrado: Palavras e Imagens*, a funcionalidade dos elementos que compõem os paratextos dos livros ilustrados, e ensinam que tais funções estão bem além de chamar atenção do leitor (ainda que isso não deixe de acontecer), pois nenhuma dessas escolhas é acidental.

Paratextos como prefácios ou introduções podem fornecer informações essenciais sobre o livro, incluindo o propósito do autor, o contexto histórico ou cultural da história e qualquer informação relevante que possa ajudar as crianças a compreender melhor o texto. Isso é especialmente útil em livros que exploram temas complexos ou que estão situados em culturas ou épocas desconhecidas para o leitor.

Entre estes componentes podem estar inclusos biografias do autor ou do ilustrador, o que pode ser uma fonte de inspiração para as crianças. Saber mais sobre as pessoas por detrás dos livros pode encorajar jovens leitores a explorar mais obras do mesmo autor ou ilustrador, ou até mesmo inspirá-los a criar suas próprias histórias e desenhos.

Os formatos que os livros ilustrados podem apresentar, segundo Nikolajeva e Scott (2011), são: vertical, horizontal, pequeno ou grande, a escolha do formato pode estar ligada ao estilo pessoal do autor, ao seu objetivo ou ainda ao propósito de atender as necessidades do público leitor. Por exemplo, mãos pequenas exigem livros de tamanhos pequenos, livros grandes chamam mais atenção e facilitam o manuseio.

Nos livros de Milton Célio de Oliveira Filho, editados pela Brinque-Book, além de guardas lisas que acompanham a cor principal da capa, como verde para a obra *O caso do grande roubo do museu,* há ainda quartas capas que mexem com a curiosidade do leitor para que ele queira ler de fato a obra:

> Dona Coruja não dispensa um mistério. Ela irá auxiliar o desolado marreco a desvendar 'O caso do pote quebrado'. Uma história cheia de suspense, que envolverá todos os bichos da floresta num detalhado interrogatório. De suspeito em suspeito, acompanhe Dona Coruja até o culpado (Oliveira Filho, 2006, p. 34).

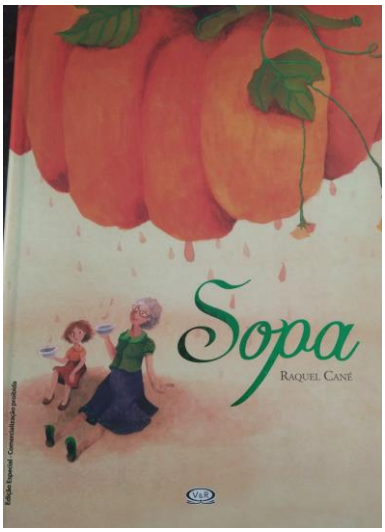
Um outro exemplo da materialidade de livros infantis está no livro *O caso do favo de mel*, quando o culpado chega: ao virar a última página, o leitor é surpreendido com o movimento do urso saindo da página do livro. Este é um tipo de trabalho editorial pensado intencionalmente para revelar ao leitor quem "roubou" da abelha o seu mel. No entanto, não se trata de um trabalho de editoração barato, uma vez que o urso tem que ser recortado e colado ao pé da folha e no meio das duas páginas para que consiga, na abertura e chegada desta última página, adquirir movimento. Vimos, nesta pesquisa, que as primeiras edições deste livro se utilizaram deste recurso e as publicações mais recentes trazem somente a ilustração do urso na própria página dupla.

Figura 6 – O urso

Fonte: arquivo da autora

Um exemplo sobre capa e formato, no livro *Sopa*, de Raquel Cané, observamos algumas características de paratextos, a narrativa conta a história de três gerações de mulheres que vivem muitos momentos, mas que têm suas vidas marcadas por uma sopa de abóbora, que era receita da avó. O tamanho do livro é grande e a capa grossa, lombada quadrada e em brochura, a maneira como a capa foi elaborada evidencia o personagem "abóbora". Falamos isso porque mais da metade da capa é composta por uma abóbora que ocupa um espaço maior que as personagens menina e avó, assim, a autora e ilustradora ressalta a importância do vegetal que é a razão para que gerações desta família se encontrem e vivam histórias.

Figura 7 – *Sopa*, de Raquel Cané



Fonte: arquivo da autora

O formato do livro deve complementar e realçar o conteúdo da história. Por exemplo, um livro que conta uma história grandiosa e expansiva pode beneficiar-se de um formato maior, que permite ilustrações detalhadas e um layout de texto que não diminua o significado de uma determinada ilustração.

Neste sentido, ao escolher o formato do livro, também deve-se considerar um tamanho apropriado para as mãos das crianças. Livros robustos, com capas duras e páginas grossas, são mais fáceis para crianças pequenas manusearem e virarem as páginas, o que é relevante para manter seu interesse e promover a independência na leitura. Livros de bordas arredondadas e materiais resistentes também são importantes para garantir a durabilidade diante do uso frequente por crianças.

Em relação à escolha das fontes, Colomer (2017, p. 271) salienta que:

> o tipo e o tamanho da letra ajudam a legibilidade do texto e são suscetíveis de transmitir informação adicional. O tamanho da letra está diretamente relacionado com a idade dos leitores, de forma que é maior quanto menores são os destinatários. Desde já alguns anos existem coleções denominadas "fácies de ler", que adotam os recursos de maior legibilidade para dirigir-se aos leitores menos hábeis ou com dificuldades especiais (da vista, etc.). Por outro lado, as maiúsculas se associam ao volume da voz, as cursivas ressaltam a mensagem e se utilizam para as citações, as letras que imitam as da máquina de escrever ou o manuscrito evocam respectivamente estes tipos de escrita por parte dos personagens dos contos etc.

O título e a capa do livro são paratextos que desempenham um papel importante na atração inicial das crianças para o livro. Um título intrigante ou uma capa atraente e colorida pode despertar o interesse da criança e motivá-la a escolher aquele livro para ler. Esses elementos visuais são decisivos, especialmente em um ambiente como uma biblioteca ou livraria, onde a escolha de um livro infantil muitas vezes depende dessas primeiras impressões do leitor.

O elemento título é considerado um critério de impacto na escolha ou rejeição dos livros por parte dos leitores. Uma considerável parcela dos livros infantis traz títulos nominais (nomes dos personagens), individuais ou coletivos; outros optam pelos títulos tradicionais que são a junção do nome do personagem acrescido de uma qualificação do mesmo, também pode ser associado o nome da protagonista a um lugar. Outro título tradicional é aquele que apresenta um resumo da história no título, chamado de título narrativo (Nikolajeva; Scott, 2011).

Diante do exposto, Nikolajeva e Scott (2011, p. 309) afirmam que: "A prática de ter o nome do protagonista no título é, pelo menos na literatura infantil, um dispositivo narrativo didático, dando ao leitor jovem algumas informações diretas e honestas sobre o conteúdo do

livro, seu gênero e seu público". Nos livros ilustrados, os títulos tanto podem explicar quanto contradizer a dupla narrativa. Nestes livros, a funcionalidade pode ser bem mais ampla, "os títulos de livros ilustrados são uma parte muito importante da interação texto-imagem e contribuem para todos os tipos de interação que observamos dentro do livro" (Nikolajeva; Scott, 2011, p. 309, 312).

Os títulos e as capas nos livros ilustrados estão muito interligados. Nestes livros, os títulos estão sempre acompanhados de uma ilustração, que também apresentam funcionalidade. Essas ilustrações nas capas podem, junto ao título, antecipar o enredo, fornecer informações a respeito do gênero, do destinatário e da própria história, como também podem contradizer a história, trazendo ambiguidade. Inclusive, a forma como o título vem disposto na capa afeta o entendimento do leitor em relação ao texto. É comum, autores ou editoras, optarem por uma ilustração na capa única (diferente ou igual a existente dentro do livro), colocada dentro de uma moldura. Esse formato de apresentação da ilustração cria um sentido de afastamento, enfatizando a existência do livro como um artefato (Linden, 2011).

A capa pode compor parte da narrativa, oferecer informações não contidas no interior do livro ou ampliar, complementando informações existentes. E o título e a ilustração contidas na capa, no livro ilustrado, compõem um conjunto de elementos dispostos todos de forma intencional. Para Carvalho:

> Ao reclamar a capa como uma consequência direta do conteúdo, sugere-se que esta ultrapassa as suas funções práticas de proteção, informação e promoção do livro. A continuidade que é muitas vezes procurada entre capa e miolo do livro (...) leva mais longe a ligação entre o aspecto gráfico e o conteúdo, tentando que o livro se torne numa narrativa contínua que interligue a dimensão visual e a escrita (Carvalho, 2014, p. 71).

No tocante às guardas dos livros, elas podem comunicar informações essenciais. Geralmente, nos livros destinados ao público adulto, elas são brancas e neutras. Contudo, nos livros infantis, várias possibilidades têm sido observadas para escolha das guardas, pois adicionar pistas nestes paratextos contribui significativamente para a história. "Um dispositivo comum é retratar o personagem principal várias vezes nela" (Nikolajeva; Scott, 2011, p. 315).

De acordo com Linden (2011), as várias possibilidades para a escolha das guardas apontam para o fato delas não serem uma mera decoração, quando se opta pela escolha da repetição do personagem, ou do uso de mapas, texturas e recursos que podem somar a narrativa, enfatizar algum aspecto ou frustrar a expectativa do leitor.

Ainda segundo a autora, a folha de rosto traz o título, o nome do autor, do ilustrador e, facultativamente, a editora. Os livros ilustrados podem apresentar uma falsa folha de rosto ou uma página de dedicatória. Podendo apresentar uma ilustração pequena, decorativa, que antecipa a história ou apresenta o personagem principal. Todavia, a imagem da folha de rosto pode iniciar a narrativa, sugerir ou complementar a interpretação dela.

A quarta capa nos livros ilustrados geralmente continua a imagem da capa, quando ambas estão abertas. No entanto, é difícil identificar nesse paratexto elementos que contradigam ou ampliem a narrativa. Podem ainda apresentar um movimento de vai e vem levando o leitor de volta ao início ou dando a ideia de uma história sem fim. Frequentemente são utilizadas para apresentar um "resumo do enredo, apresentação do autor e ilustrador, uma recomendação sobre a idade do leitor, trechos de resenhas, informações sobre outros livros, dos mesmos autores e coisas parecidas" (Nikolajeva; Scott, 2011, p. 320).

Outro destaque que Nikolajeva e Scott (2011) evidenciam é que os livros ilustrados contemporâneos são capazes de romper com as convenções paratextuais, mas esta perspectiva requer que o leitor esteja familiarizado com as funcionalidades habituais dos paratextos. Os livros ilustrados também permitem sequências e séries envolvendo os mesmos personagens e até os mesmos cenários. Entrementes, as autoras lembram que este fenômeno considera tanto aspectos comerciais quanto estéticos.

Notamos que cada elemento dialoga com o outro, à medida que o conjunto de paratextos, intencionalmente, enriquecem e ampliam a percepção do leitor, e o significado que ele atribui a leitura. Estes impactos não se restringem aos livros destinados ao público infantil, mas ganham destaque nos livros ilustrados.

2.4 Livros literários na E. M. Prof.ª Lúcia Giovanna Duarte de Melo

Compreendendo que não é possível pensarmos uma educação literária sem lançar luz sobre o objeto da literatura, o livro literário, destacamos, neste tópico, esse livro dentro na Escola Municipal Professora Lúcia Giovanna Duarte de Melo e sua relação com a prática das professoras de 2º ano.

Na perspectiva de identificar o lugar que o livro literário ocupa dentro da prática docente de nossos sujeitos de pesquisa, pedimos, na entrevista, que as professoras enumerassem de 1 a 6 os tipos de texto mais utilizados com os alunos, considerando 6, o "mais utilizado", e 1, o "menos utilizado".

Consideramos textos informativos, folhetos informativos, biografias, receitas, publicações de sites diversos etc. Enquanto produções de autoria dos alunos são textos escritos pelos alunos a partir de outros textos.

Neste sentido, construímos o Quadro 17 colocando os textos em questão em uma ordem como um ranking e trazendo a resposta de cada docente. Desta forma, obtivemos os seguintes resultados:

Quadro 17 – Textos mais utilizados com os alunos

ORDEM	Cinderela	Branca de Neve	Bela	Rapunzel
1º	Livro didático	Livro didático	Livro literário	Livro didático
2º	Produções de autoria dos alunos	Livro literário	Livro didático	Livro literário
3º	Livro literário	Textos informativos	Livro paradidático	Livro paradidático
4º	Textos informativos	Matérias de jornais	Textos informativos	Produções de autoria dos alunos
5º	Matérias de jornais	Produções de autoria dos alunos	Matérias de jornais	Textos informativos
6º	Livro paradidático	Livro paradidático	Produções de autoria dos alunos	Matérias de jornais

Fonte: elaborado a partir de dados levantados na pesquisa (2024)

Podemos observar que o livro didático aparece como o texto preferido para ser utilizado com os alunos por 2 professoras, enquanto somente a docente Bela assume que suas preferências recaem sobre o uso do livro literário. Este resultado é esperado e chega a ser compreensível, pois o livro didático ainda ocupa posição de destaque nos currículos escolares brasileiros. Primeiro, por ser ele, na maioria das escolas públicas, o único recurso físico que o professor dispõe, além de lousa e caneta de quadro. Segundo, porque há uma dependência de muitos docentes e essa dependência é tão marcante que os professores recorrem aos livros didáticos muito além de seu uso em sala de aula com os alunos. Como salienta Bittencourt:

> na prática, o livro didático tem sido utilizado pelo professor, independente do seu uso em sala de aula, para a preparação de 'suas aulas' em todos os níveis da escolarização, quer para fazer o planejamento do ano letivo, quer para sistematizar os conteúdos escolares, ou simplesmente como referencial na elaboração de exercícios ou questionários (BITTENCOURT, 1997, p. 2).

Voltando nosso olhar para o Quadro 17, identificamos que o livro literário ocupa, no geral, a segunda opção das professoras. Mesmo diante de uma amostra considerada pequena, sendo apenas quatro professoras, entendemos ser positiva essa escolha. Ao analisar o quadro geral, percebemos que o livro literário esteve sempre entre as três primeiras opções de leitura. Em frente a todas as dificuldades que as professoras pedagogas possuem para o trabalho com a literatura, vemos a leitura literária resistindo e ganhando ênfase e lugar na práxis docente.

Ainda no ranking dos textos mais utilizados com os alunos, surge a utilização do livro paradidático mencionado por duas docentes. Este mesmo tipo de texto aparece citado pelas outras duas professoras (Cinderela e Branca de Neve) como sexta opção.

De acordo com Zilberman:

> A justificativa que legitima o uso do livro [literário] na escola nasce, pois, de um lado, da relação que estabelece com seu leitor, convertendo-o num ser crítico perante sua circunstância; e, por outro, do papel transformador que pode exercer dentro do ensino, trazendo-o para a realidade do estudante e não submetendo este último a um ambiente rarefeito do qual foi suprimida toda a referência concreta (ZILBERMAN, 2003, p. 30).

Visando à inserção do livro literário para crianças, Gregorin Filho (2009) propõe alguns pontos de atenção que devem ser considerados pelos professores:

> a) consonância com leis educacionais e projetos pedagógicos das escolas, ou seja, verificar se a linguagem e as possibilidades de trabalho com a temática discutida pelo livro vão ao encontro das propostas pedagógicas da escola e, mais ainda, se elas seguem as leis educacionais a fim de que não se adotem livros que possam prejudicar a formação do aluno;
> b) adequação das linguagens ao tipo de leitor, já que não resolve oferecer um livro que não seja coerente com a etapa de alfabetização que o indivíduo se encontra, fato esse que pode distanciar o aluno da leitura e da literatura;
> c) adequação de temática ao nível de amadurecimento da criança, pois os diferentes temas devem ser propostos para leitura e discussão desde que a criança possua o amadurecimento psicológico necessário para que a conversa seja proveitosa e afetivamente apreendida;
> d) possibilidade de discussão de temas relevantes ao universo interno e externo do jovem leitor, isto é, a leitura deve ser uma atividade edificante, no sentido de promover o crescimento do aluno como agente modificador de um ambiente social;

> e) em caso de literatura, verificar o grau de literariedade do livro proposto e se ele é realmente "literatura" ou um livro de apoio didático, a fim de que a criança possa perceber a diferença entre os tipos de leitura;
> f) adequação de linguagem verbal com outras linguagens que compõem a obra, tendo em vista que a indústria vem se aprimorando e oferecendo um leque de recursos que favorecem a leitura sinestésica (GREGORIN FILHO, 2009, p. 70-72).

Considerando tais postulados teóricos apresentados até aqui, o valor do livro literário e a necessidade de circulação deste objeto no ambiente escolar, a E. M. Professora Lúcia Giovanna Duarte de Melo desenvolve várias ações que permitem o contato das crianças com tais obras:

- Cantinhos de leitura – Todas as salas de aula possuem os chamados "Cantinhos de leitura" – locais decorados que visam dar visibilidade aos livros no espaço da sala. Alguns são compostos por uma faixa com o nome CANTINHO DA LEITURA e um cesto artesanal no qual estão organizados vários livros. Outros são confeccionados com materiais como tecido ou TNT, onde os livros ficam colocados ao acesso das crianças, ou como formatos de cortinas, apenas para chamar atenção das crianças, buscando trazer o encantamento da literatura.

Figura 8 - Cantinho da leitura

Fonte: arquivo da autora

- Contato com as obras durante as medições de leitura literária – semanalmente ou diariamente (a critério do professor) –, os alunos participam de práticas de leituras literárias que são mediadas pelos docentes. Essas mediações acontecem em vários espaços da escola, sala de aula, hall de entrada, jardim, ginásio etc.

- Contações de histórias, aos quais proporcionam ao contador uma certa liberdade: sem se prender ao livro ou às palavras do autor, quem conta uma história pode destacar outros momentos que surgirem durante a narração, inserir novos elementos, alterar as personagens etc. (Lima; Fonseca-Janes; Castro, 2016). Na escola, muitos espaços são utilizados para promoção desta prática: sala de aula, corredores, jardins, hall de entrada, entre outros. As crianças são conduzidas para o local escolhido pelas professoras e preparado previamente para acomodar os alunos. As professoras, geralmente, utilizam recursos visuais para este momento e, em seguida, circulam o livro físico entre os pequenos.

Figura 9 - Contação de histórias no hall de entrada

Fonte: arquivo da autora

- A proferição é outra prática de mediação de leitura literária adotada pelas docentes. Segundo Bajard (2014, p. 79), esta é "atividade de comunicação instaurada a partir da tradução de um texto escrito em texto vocal". Neste sentido, com a presença do livro físico, as professoras passam a proferir os textos literários para os alunos.

Figura 10 - Proferição em sala de aula

Fonte: arquivo da autora

- Compartilhar leituras entre os pequenos leitores é uma prática de fortalece o desenvolvimento leitor das crianças. As professoras organizam momentos nos quais as crianças podem contar histórias, umas para outras, expressando o que sentiram e o que compreenderam. Como afirma Colomer (2007, p. 143):

> Compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas.

Figura 11 - Compartilhamento de leitura das sacolas literárias

Fonte: arquivo da autora

Como mencionado anteriormente, a leitura literária acontece em vários espaços da escola. Na Figura 11, observamos os alunos no ginásio escolar, nesta ocasião, a professora pediu que as crianças realizassem contações de histórias, dois alunos se voluntariaram para fazê-lo. Em seguida, as crianças escolheram livros para levarem a fim de realizarem novas leituras em casa. Abramovich (1997, p.16) afirma que "é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... [...] escutá-las é o início da aprendizagem para ser leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo [...]".

- Sacolas Literárias – Por meio das sacolas literárias, os alunos levam para casa livros previamente selecionados pelas docentes. O objetivo desta atividade é que as crianças tenham contato com as obras literárias, também fora do espaço escolar, e possam fazer o compartilhamento das leituras com suas famílias. Semanalmente, em cada turma, são sorteados dois alunos para levarem as sacolas na sexta-feira e retornarem na segunda-feira. Na escola, as crianças compartilham, com a turma, como ocorreu a leitura em casa durante o final de semana. Do ponto de vista de Colomer (2007, p. 144):

> as atividades de compartilhar são as que melhor respondem a esse antigo objetivo de "formar o gosto" a que aludimos; porque compartilhar a leitura individual com a realizada por outros é o instrumento por excelência para construir o itinerário entre a recepção individual das obras e sua valorização social.

Figura 12 - Aluno sorteado para levar a sacola literária

Fonte: arquivo da autora

- Na Biblioteca Pequeno Leitor – Na biblioteca da escola, as turmas têm um horário fixo semanal para realizar visitas, neste momento, as professoras levam seus alunos para

realizar práticas de leituras individuais ou coletivas, anteriormente planejadas; em um espaço da biblioteca há um cantinho para autores do mês, onde são expostos autores que façam parte do acervo escolar, com fotos, os respectivos livros e uma pequena biografia para que os estudantes possam conhecer. Também na biblioteca, os alunos e a comunidade podem fazer empréstimos de livros, possibilitando assim a circulação das mais diversas obras. O acervo da Biblioteca Pequeno Leitor é riquíssimo, composto por quase 1.500 títulos, com livros classificados e categorizados, e contemplam autores renomados como Ana Maria Machado, Eva Furnari, Ruth Rocha etc. Mas também dispõe de autores contemporâneos como Ilan Brenman, André Neves, Anna Kemp, Daniel Munduruku, entre outros. Na perspectiva de Hillesheim e Fachin (2005, p. 37):

> A biblioteca escolar é também elemento de ligação entre professor e aluno na elaboração das leituras e pesquisas, busca sempre uma melhor metodologia de transmissão do conhecimento e influencia o hábito da leitura e que tudo isto possibilita tornar o aluno mais crítico na realidade em que se encontra. [...] é um espaço em que os alunos encontram material para complementar sua aprendizagem e desenvolver sua criatividade, imaginação e senso crítico. É na biblioteca que podem reconhecer a complexidade do mundo que os rodeia, descobrir seus próprios gostos, investigar aquilo que os interessa, adquirir conhecimentos novos, escolher livremente suas leituras preferidas e sonhar com mundos imaginários. Biblioteca escolar é um centro ativo da aprendizagem, portanto precisa ser vista como um núcleo ligado ao esforço pedagógico dos professores e não como um apêndice das escolas.

Figura 13 - Visita à biblioteca Pequeno Leitor

Fonte: arquivo da autora

- Na biblioteca Pequeno Leitor, existe um espaço intitulado “Cantinho do autor”, onde mensalmente são expostos livros de autores específicos. Em alguns

momentos, são eleitos autores de forma individual, em outros momentos, grupos de autores por temática. Tais práticas se fundamentam por entender-se a leitura como um diálogo entre o leitor, o texto, o autor e o ambiente de produção do texto e da leitura, o que envolve pensar que a prática de leitura se inicia antes mesmo do leitor começar a ler completamente a obra. Isso porque o que ele já sabe sobre o tema, o autor e as expectativas criadas por uma primeira análise do material a ser lido influenciam as diferentes formas de interação com o texto (Cosson, 2021).

Figura 14 - Espaço cantinho do autor

Fonte: arquivo da autora

Na ocasião do registro da Figura 14, a escola estava trabalhando dentro do projeto de leitura das literaturas afro-brasileiras e indígenas, com diversos autores contemplados. Elaborar iniciativas para promover a leitura por meio de diferentes abordagens e ferramentas contribui para tornar a prática mais efetiva, incentivando a formação de indivíduos que apreciem a leitura, sejam capazes de interpretar textos e vivenciem momentos significativos por meio dessa atividade.

Os projetos de leitura são uma parte essencial do ambiente educacional, oferecendo benefícios que transcendem o desenvolvimento de habilidades literárias e contribuindo significativamente para a formação integral dos alunos. Através da leitura de uma variedade de textos de diferentes culturas e perspectivas, os alunos ganham uma visão mais ampla do mundo. Neste sentido, os projetos de leitura desenvolvidos na E. M. Prof.ª Lúcia Giovanna Duarte de

Melo podem promover a inclusão e o respeito pela diversidade, formando os alunos para serem leitores do mundo.

Dando continuidade à pesquisa, discorremos a seguir sobre dois eixos de sustentação teóricas da nossa pesquisa: o conto de enigma e as estratégias de compreensão leitora embasadas em Girotto e Souza (2010).

3 A "LAGARTA": OS CONTOS DE ENIGMA E AS ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA

As bases teóricas para discutir os objetivos desta dissertação se voltam para as estratégias metacognitivas de compreensão leitora, com ênfase no texto literário. Além disso, quando tivemos que escolher os textos para a propositura deste capítulo, optamos por livros de Milton Célio de Oliveira Filho, especificamente algumas obras que propõe "casos". Neste sentido, discutimos o conto de enigma: suas características e sua estrutura. Nosso intuito é que as bases teóricas evidenciadas e explicadas neste capítulo possam fornecem ferramentas e conhecimentos para os docentes e estes possam ter mais clareza para o ensino em sala de aula.

Neste sentido, considerando que o objetivo geral desta pesquisa é analisar as dificuldades de docentes para o ensino das estratégias metacognitivas de compreensão leitora, propondo atividades com livros de Milton Célio de Oliveira Filho em turmas de 2º ano do ensino fundamental, compreendemos que seja relevante nos debruçarmos sobre as teorias que respaldam os dois eixos das propostas: "Conto de enigma" e "Estratégias de compreensão leitora".

Desta forma, este capítulo destina-se a apresentar inicialmente um arcabouço sobre o conto de enigma, seguido dos estudos a respeito das estratégias de compreensão leitora. Trazemos ainda as respostas das professoras relativas às estratégias de leitura e às dificuldades docentes em compreender e ensinar utilizando-as.

3.1 Conto de enigma

A literatura oferece um mundo de imaginação e fantasia, permitindo que as crianças explorem novas ideias, cenários e personagens. Isso estimula a criatividade e a capacidade de pensamento divergente. Além de desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, pois oferecem uma série de benefícios cognitivos, emocionais e sociais que contribuem para sua formação integral.

Os textos literários podem ser apresentados em diversos gêneros. Os gêneros literários são categorias que agrupam obras literárias com características semelhantes em termos de estrutura, estilo, tema e propósito comunicativo. No contexto acadêmico, a análise dos gêneros literários é fundamental para compreender a diversidade e a complexidade da produção literária, bem como para estudar as diferentes formas de expressão artística e suas influências culturais e históricas. Para os professores, também é importante saber defini-los e diferenciá-los, já

quanto mais a criança tem contato com textos literários diversos, maior será seu conhecimento e as possibilidades de ela gostar de ler.

Nesta perspectiva, o gênero épico é caracterizado por narrativas longas que retratam feitos heroicos e grandiosos, muitas vezes envolvendo figuras mitológicas ou históricas. O épico geralmente apresenta um tom elevado e formal, utilizando uma linguagem elaborada e descrições detalhadas para criar um ambiente épico e majestoso. O gênero lírico está relacionado à expressão dos sentimentos e das emoções do eu lírico, muitas vezes em forma de poemas. A poesia lírica utiliza recursos como metáforas, imagens sensoriais e ritmo para transmitir experiências subjetivas, reflexões filosóficas e visões de mundo pessoais (Soares, 2007).

O gênero dramático engloba peças teatrais e obras escritas para serem encenadas. As obras dramáticas apresentam diálogos entre personagens, exploram conflitos e temas universais, e utilizam elementos cênicos como cenários, figurinos e gestos para comunicar significados e emocionar o público.

Na sequência, o gênero narrativo compreende as narrativas em prosa que contam histórias ficcionais ou baseadas em fatos. Os principais subgêneros narrativos incluem o romance (obra longa que desenvolve múltiplos personagens e tramas), o conto (narrativa breve e concentrada em um momento significativo) e a novela (obra de extensão intermediária entre o conto e o romance).

O intuito da narrativa é relatar acontecimentos, estruturados por um enredo ou trama, no qual há geralmente a presença de um narrador. Para Claude Bremond (1971, p. 110), “toda narrativa consiste em um discurso integrado numa sucessão de acontecimentos de interesse humano na unidade de uma mesma ação”.

O gênero narrativo é muito rico e diversificado, permitindo a criação de obras literárias que cativam e emocionam os leitores, além de contribuir para a reflexão e a compreensão do mundo ao nosso redor.

Nesta pesquisa, o conto foi o gênero narrativo escolhido para realização das propostas de atividades sistematizadas. Os contos apresentam uma estrutura narrativa clara, com início, meio e fim, o que facilita a compreensão textual pelas crianças, já que ele também se distingue pela sua extensão, o conto é menor do que o romance, por exemplo. Assim, os alunos aprendem a identificar elementos como: personagens, cenários, eventos principais e sequências temporais, desenvolvendo suas habilidades de compreensão e interpretação de textos.

O conto é visto como uma ferramenta essencial para estimular a leitura e o crescimento infantil. Ele se caracteriza por ser uma forma de comunicação oral ou escrita, um evento fictício

ou uma completa invenção. Consiste em contar uma história com eventos reais ou imaginários, protagonizada por um pequeno grupo de personagens e uma trama simples (Hunt, 1995).

De acordo com o autor, a etimologia da palavra “conto” tem sua raiz no termo latino *computum*, que remete a ideias de cálculo, computação, enumeração e classificação. Com essa base, o conceito evoluiu para representar a enumeração de fatos, sendo que, por extensão, a palavra "história" engloba tanto ações quanto eventos reais ou fictícios (Hunt, 1995).

Nádia Gotlib, na obra *Teoria do Conto* (2006), defende que esse gênero nasce da oralidade de povos mais antigos, como os contos mágicos dos egípcios, que devem ter aparecido por volta de quatro mil anos antes de Cristo e teve seu ápice no século XIV, quando o conto passa a ser escrito, o que possibilita ao conto uma natureza mais artística e literária. A autora esclarece ainda:

> O conto é uma narrativa breve desenrolando um só incidente predominante e uma só personagem principal, contém um assunto cujos detalhes são tão compridos e o conjunto de tratamento tão organizado, que produzem uma só impressão (Gotlib, 1991, p. 60).

Deste modo, como já colocado anteriormente, o conto é um gênero caracterizado pela brevidade, pois embora os assuntos possam ser detalhados, as ações são curtas, o que requer que a narrativa seja concisa e direta, girando em torno de um único conflito, de forma concentrada em um espaço limitado sem comprometer a qualidade dos textos.

Muitos contos apresentam personagens com os quais as crianças podem se identificar, bem como temas e situações que refletem suas próprias experiências e emoções. Isso torna a leitura dos contos mais significativa e relevante para os leitores, estimulando sua empatia e compreensão do mundo ao seu redor.

Segundo Castilhos e Muller (2007, p.3), “o gênero conto, como as demais narrativas ficcionais, apresenta uma sequência narrativa de ações imaginárias como se fossem reais, envolvendo personagens em um determinado tempo e em um determinado espaço”. Por isso, os contos têm a capacidade de se aproximar do cotidiano de várias maneiras, mesmo sendo histórias ficcionais, pois são construídas em torno de situações, personagens e dilemas que são familiares para os leitores ou ouvintes. Isso pode incluir temas como relacionamentos familiares, desafios pessoais, conquistas e fracassos, todos aspectos comuns da vida cotidiana.

Segundo alguns autores, como Gotlib (1991) e Castilhos e Muller (2007), são textos capazes de conectar-se emocionalmente com os leitores ou ouvintes, uma vez que refletem aspectos comuns da vida, como amor, perda, amizade, superação de desafios, entre outros. Por

meio de uma linguagem acessível, os personagens muitas vezes são construídos de forma realista, com características e dilemas que refletem a diversidade e a complexidade das pessoas reais. Isso permite que os leitores se identifiquem com os personagens e suas experiências.

No entanto, à medida que a sociedade se modifica, modificam-se também as formas de expressão e, consequentemente, os gêneros, já que eles se relacionam com as situações reais de comunicação social. Assim, temos, ao longo da história, a evolução dos contos, desde os mais tradicionais até os mais modernos, essas classificações ganham mais atenção a cada dia. Terra (2018, p. 66) salienta que "há vários tipos de conto: maravilhoso, o de terror, o policial, o de mistério, o fantástico, o erótico, o psicológico, etc.".

É importante ressaltar que as narrativas escolhidas para esta pesquisa recebem várias nomenclaturas: histórias de detetives, conto de mistério, conto de enigma, romance de enigma.

De acordo com Carolina e Ferreira (2017), o conto de enigma surgiu em abril de 1941, com a publicação de Edgar Allan Poe, *The Murdes in the Rue Mourgue* (*Dois Crimes na Rua Morgue*). Por isso, Poe é conhecido como o "pai" dos contos de enigmas, uma vez que suas narrativas sempre apresentam mistérios, com aspectos policiais ou de terror. Contudo, este gênero ganha notoriedade com o inesquecível Sherlock Holmes, personagem de Sir Arthur Conan Doyle, que protagonizou uma sequência de obras que alcançou destaque mundial. Já no Brasil, Jerônimo Barbosa Monteiro é o ícone deste tipo de literatura, a partir de 1937, com a criação do primeiro personagem detetive brasileiro, Dick Peter. Ainda segundo as autoras, o conto enigmático apresenta uma estrutura específica demarcada por quatro fases fundamentais:

> **A situação inicial** é marcada normalmente por um crime ou um mistério, que permeia toda a narrativa. **A complicação** é o descobrimento desse crime e a dificuldade em amarrar os indícios para desvendar tal mistério. **O clímax** é o ponto alto da narrativa, no qual o mistério é revelado ao leitor, o que ocorre, geralmente, de forma inesperada no intuito de surpreendê-lo. **O desfecho** é a solução da situação problema, crime ou do próprio mistério revelado no clímax. Trata-se da parte final do conto em que o destino das personagens é explicado (Carolina; Ferreira, 2017, p. 101, grifos nossos).

Neste sentido, o conto enigmático, por proporcionar a curiosidade na tentativa de desvendar o mistério, pode estimular o gosto pela leitura. Ao mergulharem em histórias envolventes e intrigantes, as crianças desenvolvem uma sede de conhecimento e uma curiosidade intelectual que as incentivam a buscar novas informações, explorar diferentes áreas do saber e continuar aprendendo ao longo da vida.

Segundo Barbosa (2001), o conto de mistério ou de enigma, possui elementos fundamentais:

> Há um crime, uma vítima, alguém que solicita investigação, alguém que se propõe a investigar, suspeito(s) e um culpado, que será desmascarado. O leitor tenta resolver o caso, assumindo assim, a ótica do detetive. Há um conjunto de possibilidades – o autor vai espalhando pistas (falsas e verdadeiras) ao longo da história – sendo que as possibilidades menos prováveis vão sendo descartadas (Barbosa, 2001, p. 56).

Desta maneira, o leitor assume o papel de detetive, atento às pistas e aos indícios que surgem ao longo da trama, sempre com a finalidade de solucionar o enigma e encontrar o culpado. Outros aspectos tornam o texto enigmático intrigante e desafiador, como ambiguidade, contradições aparentes, uso de metáfora, símbolos e figuras de linguagem, interpretações múltiplas e variadas e o final revelador.

O conto de enigma é uma forma narrativa que se destaca por sua estrutura complexa e pela apresentação de enigmas que desafiam a compreensão convencional do leitor. Esse tipo de conto envolve a criação de um ambiente de suspense e intriga, no qual elementos ambíguos, metáforas e figuras de linguagem são habilmente empregados para instigar a curiosidade e estimular a reflexão profunda por parte do leitor (Todorov, 2006).

Segundo o teórico, a ambiguidade é uma característica fundamental dos contos de enigma, pois permite a apresentação de elementos que possuem múltiplos significados ou interpretações possíveis. Essa ambiguidade pode manifestar-se através de declarações aparentemente contraditórias, símbolos enigmáticos e situações ilógicas que desafiam a razão. Por exemplo, o uso de metáforas complexas pode criar camadas de significado que exigem uma análise cuidadosa para serem decifradas, contribuindo assim para a profundidade temática do conto.

Por meio da ambiguidade, os autores podem apresentar diferentes interpretações dos eventos e personagens, levando o leitor a questionar as pistas e reviravoltas da trama. Isso pode resultar em uma experiência mais envolvente e estimulante para quem está acompanhando a história, já que a incerteza e a multiplicidade de significados mantêm o interesse e a curiosidade até o desfecho final.

Os estudos de Reimão (2005) apontam como ambiguidade, nos contos de enigma, a existência de duas histórias na mesma narrativa. A primeira trata do crime, do caso a ser desvendado, que narra a história dos personagens envolvidos; e a segunda, concentra-se no detetive e no narrador. Tais personagens "não agem, mas simplesmente detectam e investigam uma ação já consumada" (Reimão, 1983, p. 24).

Nos livros de Milton Célio de Oliveira Filho, há todos estes elementos voltados para o leitor mirim. Desaparece algo ou algum personagem some e, a partir daí, um outro chega na

história para fazer uma investigação. O texto de Milton Célio dá dicas através de rimas e palavras-chave que geralmente aparecem ao final da página e os ilustradores acompanham estas pistas deixando outras no nível visual, como: os rabos, ou pequenas partes de animais como vinheta, nas bordas das páginas, para que o leitor infira que animal ou inseto aparecerá na página posterior.

A autora chamará a primeira história do "real ausente" – fato ocorrido no passado – e a segunda de "insignificante" – só há inquérito, pois houve um fato no passado. O Quadro 18 apresenta as características estabelecidas pela estudiosa no que se refere às narrativas de enigma.

Quadro 18 – Ambiguidade nas narrativas de enigma

	Primeira história – Real Ausente	Segunda história - Insignificante
Personagens principais	Criminoso e Vítima	Detetive e Narrador ↓
Assunto	O crime ▶	O Inquérito

Fonte: Reimão (1983, p. 24)

Segundo Todorov (2006), a narrativa de enigma revela sua primeira trama somente através da segunda, em que esta última não possui relevância em si, agindo como um elo entre o leitor e a trama do crime.

Na narrativa do inquérito, dois personagens se destacam: o detetive e o narrador, cada um com características distintas. O detetive é retratado como alguém imune e que segue uma lógica impecável, utilizando raciocínio dedutivo – sendo praticamente uma máquina de ideias. Por outro lado, o narrador atua como memorialista e porta-voz das ações do detetive, não possuindo a genialidade deste, o que o leva a negligenciar pistas e torna improvável que ele chegue a alguma conclusão por conta própria (Todorov, 2006).

Nesse jogo de ambiguidade, os contos de enigma frequentemente incorporam elementos de suspense e mistério, mantendo o leitor engajado e ansioso por descobrir a resolução do enigma apresentado. Esse suspense é construído através de uma narrativa habilmente desenvolvida, que revela informações de forma gradual e estratégica, o que estimula o raciocínio do leitor e uma sequência de levantamento de hipóteses, que serão confirmadas ou desconsideradas até o final da narrativa.

A resolução do enigma no conto de enigma é um momento crucial, no qual o leitor é desafiado a conectar os pontos e a chegar a uma compreensão mais profunda do significado oculto por trás da narrativa. Essa resolução muitas vezes revela insights surpreendentes sobre a condição humana, valores sociais ou questões filosóficas, proporcionando ao leitor uma experiência intelectualmente estimulante e gratificante.

Em suma, o conto de enigma é uma forma narrativa sofisticada que combina elementos de suspense, ambiguidade e resolução intelectualmente desafiadora, resultando em uma experiência literária envolvente e enriquecedora para o leitor.

Deste modo, a escolha do conto de enigma para as propostas de atividades sistematizadas se deve, especialmente, por suas características: a curiosidade que desperta nas crianças por desvendar o mistério, com a investigação como foco principal. A necessidade de juntar as pistas deixadas no texto exige atenção, as hipóteses são elaboradas à medida que surgem novos suspeitos e pistas, o que conduz o leitor a usar o raciocínio lógico. Outros destaques são o suspense e o desejo por solucionar a investigação.

Ao incorporar narrativas de maneira eficaz no processo de ensino-aprendizagem, os educadores podem criar experiências de aprendizagem mais envolventes, significativas e impactantes para os alunos. Através das histórias, os estudantes podem desenvolver uma ampla gama de habilidades, como compreensão de leitura, análise crítica, pensamento criativo, empatia, resolução de problemas e habilidades sociais.

Nos livros de Milton Célio de Oliveira Filho, há todos estes elementos voltados para o leitor mirim. Desaparece algo ou algum personagem some e partir daí um outro chega na história para fazer uma investigação. O texto de Milton Célio dá dicas através de rimas e palavras-chave que geralmente aparecem ao final da página e os ilustradores acompanham estas pistas deixando outras no nível visual, como: os rabos, ou pequenas partes de animais como vinheta, nas bordas das páginas, para que o leitor infira que animal ou inseto aparecerá na página posterior.

Os contos de enigma de Milton Célio apresentam leveza e um teor humorístico na resolução de cada caso. Uma abordagem comum em seus casos é a introdução de pistas ao longo da narrativa, estimulando as crianças a fazerem conexões e deduções para descobrir a solução do enigma junto com os personagens. Além disso, os contos de enigma para crianças costumam ter desfechos surpreendentes e satisfatórios, recompensando o esforço e a dedicação dos leitores mirins em coletar e prestar atenção nas pistas do texto para chegar ao suspeito e/ou culpado.

Na sequência, vamos definir e explicar as sete estratégias de compreensão leitora sob a perspectiva teórica de Girotto e Souza (2010).

3.2 Estratégias de compreensão leitora

A leitura é uma habilidade essencial para o desenvolvimento intelectual, humano e social. No entanto, a eficácia da leitura não se limita apenas à decodificação de palavras; compreender profundamente um texto requer, ao nosso ver, o domínio de estratégias de leitura. Nesta dissertação, exploraremos como as estratégias de compreensão leitora e seu ensino impactam na compreensão textual e desenvolvimento intelectual dos leitores.

> A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, permitindo ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação e decifra por meio do intelecto. Por isso, trata-se também de uma atividade bastante completa, raramente substituída por outra, mesmo as de ordem existencial. Essas têm seu sentido aumentado, quando contrapostas às vivências transmitidas pelo texto, de modo que o leitor tende a se enriquecer graças ao seu consumo (Zilberman, 2008, p. 17).

Entretanto, entender um texto literário requer uma habilidade de leitura mais avançada e independente, que vai além das estratégias básicas necessárias para textos não literários, como notícias. Geralmente, a escola foca na alfabetização e ensina a decifrar palavras, mas não oferece atividades para que os alunos desenvolvam essa habilidade de forma prática. Existe a ideia equivocada de que a leitura é uma habilidade fixa, que, uma vez aprendida no início da escolaridade, pode ser aplicada a qualquer tipo de texto ao longo da vida.

Para Solé (1998), “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto, nesse processo tenta-se satisfazer [obter uma informação pertinente para] os objetivos que geram a leitura”.

Neste sentido, para que a leitura alcance um nível de proficiência que ultrapasse a simples decodificação, o leitor realiza uma série de operações mentais conhecidas como estratégias de leitura (Solé, 1998), que são utilizadas para construir significado a partir de um texto. Um leitor autônomo emprega essas atividades de forma intuitiva, mas é fundamental que os educadores incentivem e desenvolvam essa habilidade nos alunos por meio de condições adequadas. É importante ressaltar que a escola tem a responsabilidade, em todos os níveis de

ensino, de promover um trabalho organizado com estratégias de leitura, pois o processo de ensinar a ler não se encerra com a alfabetização.

A utilização dessas estratégias no ensino da leitura capacita o aluno a compreender e interpretar os textos de maneira independente, promovendo a formação de um leitor crítico, reflexivo e autônomo.

Quando pensamos em estratégias de leitura, pensamos em técnicas e procedimentos metodológicos que os leitores utilizam para entender, interpretar e assimilar informações de textos escritos de forma eficaz, cuja função é valiosa no desenvolvimento de habilidade de compreensão leitora em diferentes tipos de materiais, desde textos simples até textos mais complexos e técnicos.

No entanto, as estratégias de leitura referem-se a um conjunto de operações mentais realizadas na interação entre o leitor e o texto para construir seu significado. Isso inclui estabelecer metas, planejar ações para alcançá-las e avaliar o progresso. É importante notar que a escolha das estratégias depende do objetivo da leitura – seja buscar informações específicas, relacionar textos, estudar ou entreter-se – e não há um conjunto fixo de estratégias aplicáveis a todas as situações. Neste sentido, o papel do professor não é simplesmente "aplicar" estratégias de leitura, mas sim estimular e orientar os alunos para que eles desenvolvam suas próprias estratégias. Isso é feito por meio de atividades planejadas com propósito pedagógico, criando situações de ensino colaborativo, conforme descrito por Solé (1998), como processos de construção conjunta, nos quais ocorre uma "participação guiada" (Rogoff, 1984 *apud* Solé, 1998, p. 76), comparada à metáfora dos "andaimes". O professor fornece os "andaimes" necessários para que os alunos dominem gradualmente as estratégias e as empreguem de forma consciente e apropriada para o tipo de texto ou objetivo da leitura, mesmo após a retirada das ajudas iniciais.

As estratégias de leitura podem ser divididas em cognitivas e metacognitivas (Kleiman, 1989, 2002; Solé, 1998). As estratégias cognitivas são ações automáticas não diretamente ligadas aos objetivos da leitura, como o processo de decifração – a correspondência entre sons e letras. Por outro lado, as estratégias metacognitivas estão relacionadas ao pensamento; embora possam ocorrer automaticamente, são controláveis pelo leitor, que pode refletir sobre elas, planejar seu uso e escolher quais aplicar de acordo com o objetivo da leitura – como focar em informações essenciais, monitorar a compreensão, estabelecer metas, alcançá-las com sucesso e superar dificuldades na compreensão.

De acordo com Solé (1998), essas estratégias podem ser implementadas em três momentos da leitura: *antes*, para preparar o leitor e incentivá-lo a participar ativamente;

durante, para construir uma interpretação que ajude a resolver questões; e *após* a leitura, quando os passos anteriores se conectam de forma concreta.

Para Duke e Pearson (2002), as estratégias e abordagens da metacognição são recursos que as pessoas empregam para supervisionar, controlar e analisar seus próprios métodos cognitivos, tais como raciocínio, ensino e entendimento. Essas abordagens auxiliam os indivíduos a adquirirem maior consciência sobre sua forma de pensar, aprender e solucionar questões, possibilitando-lhes aprimorar suas aptidões de autogestão e reflexão cognitiva.

A aplicação de estratégias metacognitivas proporciona ao leitor a capacidade de realizar uma avaliação ampla do texto previamente à leitura, examinando o título, os subtópicos, imagens e gráficos, antecipando possibilidades, conectando-os ao seu conhecimento prévio. Durante a leitura, tais estratégias são empregadas para compreender a essência da mensagem escrita, selecionando os dados pertinentes, estabelecendo relações entre eles e avaliando as previsões e suposições feitas antes da leitura a fim de confirmá-las ou descartá-las. Após a leitura, a utilização dessas estratégias facilita a realização de uma análise geral para revisar e ponderar sobre o conteúdo lido, identificar a relevância do texto, compreender a mensagem transmitida, examinar as diferentes perspectivas abordadas sobre o tema e aplicar as informações na resolução de problemas (Duke; Pearson, 2002; Kopcke Filho, 1997).

Tomando como base a metacognição para abordar as estratégias de compreensão leitora, compreendemos que, segundo Pressley (2002), a metacognição envolve o entendimento do processo de pensamento que leva à compreensão do texto. Para Souza (2019), existem duas formas de compreender o que se lê: a primeira ocorre no momento presente, em que o leitor vai avançando no texto frase por frase, palavra por palavra, até o final. No entanto, mesmo que a maioria das crianças tenha habilidades de decodificação suficientes, muitas delas acabam não compreendendo o que leram. A segunda forma, desenvolvida ao longo do tempo, ocorre quando o leitor usa seu conhecimento para entender as estratégias que o ajudaram a compreender o texto.

Isso indica que leitores habilidosos conseguem entender como criaram imagens para compreender uma descrição no texto, ou como sintetizaram as principais ideias de uma história, ou como fizeram inferências para antecipar o que estava por vir (Souza, 2019). Dessa forma, tal pesquisa focou num conjunto de estratégias defendidas por Girotto e Souza (2010): conhecimento prévios, conexões, inferência, visualização, questionamento, síntese e sumarização. Para as autoras:

> Um leitor capaz de compreender os significados do texto realiza um complexo exercício cognitivo quando lê. Sua compreensão advém das paráfrases que realiza, motivadas pela projeção de imagens mentais conforme lê. Algumas vezes, as deduções são evolutivas, ou seja, o leitor as constrói gradativamente, enquanto aprofunda a leitura. Esse movimento do leitor é ativo, relaciona ideias do texto com seu conhecimento prévio, constrói imagens, provoca sumarização, mobilizando várias estratégias de leitura. Assim, a atribuição consciente de significados ao texto faz parte do movimento de formar o leitor autônomo. (Girotto; Souza, 2010, p. 51).

Assim, um leitor cuidadoso não entra imediatamente em um livro sem primeiro identificar seus objetivos (aprender algo, colher informações, realizar pesquisas para um trabalho escolar, entre outros propósitos). Ele percorre as páginas, observando trechos específicos, o que proporciona insights sobre o conteúdo, a narrativa, a relevância dos elementos-chave e, acima de tudo, se o texto atende às suas necessidades e expectativas (Girotto; Souza, 2010).

Para Harvey e Goudvis (2008), os leitores autônomos vão além do sentido literal do texto ou da narrativa. Um leitor perspicaz pode captar a essência em um conto popular, formar novas ideias ao ler um artigo de opinião, obter uma compreensão mais ampla de questões ao se deparar com um artigo, já que a aquisição de conhecimento nos permite expandir nossos horizontes sobre o mundo e nossa interação com ele e construímos nosso repertório não apenas para acumular informações, mas sim para alcançar um maior entendimento. Através desse entendimento, somos capazes de refletir de forma mais profunda e crítica. Pesquisamos, interpretamos e avaliamos aquilo que lemos.

O *conhecimento prévio* é considerado a estratégia guarda-chuva desse conjunto de estratégias, "é a base para outras estratégias de leitura, porque o leitor não consegue entender o que está lendo sem pensar naquilo que já conhece" (Souza, 2019, p. 16). Tais conhecimentos são dados armazenados na memória, que são acionados quando necessário. Contudo, é importante considerar o tipo de conhecimento em questão e ter em mente que novos conhecimentos podem ser adquiridos durante a leitura de um texto. Por exemplo, o aprendizado adquirido, ou seja, o aprimoramento, a ativação ou reorganização das conexões cerebrais, o raciocínio, é constantemente renovado. O assimilado num momento atrás já se torna conhecimento prévio que será útil na interpretação das próximas palavras, frases ou textos (Kleiman, 2008).

O conhecimento prévio, também conhecido como conhecimento antecedente ou conhecimento prévio do mundo, refere-se ao conjunto de experiências, informações, conceitos e ideias que um indivíduo possui antes de interagir com um novo texto, situação, problema ou

experiência. Esse conhecimento é essencial para a compreensão, interpretação e assimilação de novas informações, pois serve como base para conectar, contextualizar e dar sentido ao que está sendo aprendido ou experimentado. Pozo (1998), em sua obra *Teorias Cognitivas da Aprendizagem*, elenca três origens para o conhecimento prévio:

- Conhecimento Sensorial – concepções espontâneas – Baseado em experiências pessoais, vivências e observações diretas do mundo ao redor;
- Conhecimento Cultural – concepções induzidas – Relacionado às normas, valores, tradições, crenças e práticas de uma cultura específica, do grupo social a que pertence;
- Conhecimento Escolar – concepções analógicas – Adquirido por meio da educação formal, incluindo conceitos, teorias e informações aprendidas na escola ou em outros contextos acadêmicos.

O autor destaca ainda que o conhecimento prévio fornece um contexto e uma estrutura mental para a compreensão de novas informações. Permite que o leitor faça conexões, identifique padrões e organize o conteúdo de forma significativa. E quando as informações são relevantes para o conhecimento prévio do leitor, elas se tornam mais significativas e interessantes, promovendo um maior engajamento e interesse no aprendizado (Pozo, 1998).

Segundo Souza (2019), ao se aprofundar nos estudos de Angela Kleiman (2002), identifica que há três conhecimentos que estão inseridos nos conhecimentos prévios e que agem na construção do processo de leitura: o conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo.

> O *conhecimento linguístico* é aquele que os falantes nativos de uma língua possuem. Este saber abrange, segundo a autora, desde os saberes sobre a pronúncia das palavras, perpassando pelo conhecimento acerca do vocabulário e das regras gramaticais da língua, até a compreensão de seu uso. Já o *conhecimento textual* está relacionado ao texto, pois quanto mais conhecimento um leitor tem sobre um determinado documento escrito, sobre suas estruturas textuais e sobre os tipos de textos (narração, descrição, argumentação) com os quais mantêm contato, maior será sua compreensão. [...] o *conhecimento de mundo* ou também chamado conhecimento enciclopédico, que pode ser adquirido formalmente (pela escolha) ou informalidade (por vivência) (Souza, 2019, p. 16-17, grifos da autora).

Nesta perspectiva, tais conhecimentos são essenciais para a interpretação do texto e precisam ser acionados quando começamos a ler, caso contrário, haverá dificuldade de entendimento devido ao leitor não estar familiarizado com o tema abordado no texto escrito.

Uma outra estratégia de leitura é a *conexão*, trata-se de estabelecer relações entre diferentes partes do texto, como causas e efeitos, comparações e contrastes, sequências temporais e relações de causa e consequência. Isso ajuda o leitor a organizar as informações e a entender a estrutura lógica do texto.

As conexões no texto desempenham um papel fundamental na compreensão e na fluidez da leitura. Elas são como pontes invisíveis que ligam ideias, pensamentos e informações, tornando o texto coeso e coerente. Sem essas conexões, o texto seria apenas um amontoado de palavras sem sentido claro.

No ato da leitura, após a ativação dos conhecimentos prévios, o leitor faz mentalmente uma rede interligada de informações, conectando tudo o que conhece a respeito do que está sendo apresentado no texto. Como esclarecem Harvey e Goudvis (2008, p. 17):

> Quando nós aplicamos nosso conhecimento prévio enquanto lemos, nós guiamos nossos alunos a fazer conexões entre suas experiências, seus conhecimentos sobre o mundo e o texto que leem. Conectarem o que os leitores sabem para a nova informação é o núcleo do aprendizado e entendimento.

Deste modo, Girotto e Souza (2010) defendem que há três tipos de conexões que podem ser realizadas pelos leitores: *conexão texto-leitor*– acontece quando o leitor estabelece relações com aspectos, circunstâncias ou experiências pessoais com a leitura; *conexão texto-texto* – ocorre quando a relação é feita com outro texto, do mesmo gênero ou de gênero diferente; e *conexão texto-mundo* – quando é estabelecida alguma ligação entre o texto e um acontecimento social/ global.

Para as teóricas, há elementos de conexão que carecem ser conhecidos a fim de que ocorra uma melhor compreensão da leitura. Tais como: *gênero* – os leitores precisam ter acesso à diversidade de gêneros para que se familiarizem com suas características e convenções; *formato* – a diferenciação entre os formatos, livro infantil, de imagem, romance, não-ficcional etc. contribui no entendimento do texto; *forma* – a consciência da tipologia textual (manuais, artigos, ensaios etc.) melhora a compreensão leitora; *autor* – reconhecer o estilo próprio de cada autor, predominância de gênero, temas recorrentes, linguagem peculiar; *estrutura do texto* – reconhecer as características e diferenças entres os textos narrativos, descritivos, argumentativos etc.; *palavras sinais* – identificar palavras que sinalizam as próximas ações do texto. Por exemplo, “portanto” sugere uma conclusão, “mas” sugere uma contrariedade, “ou seja” segue uma explicação, entre outras; *estilo de escrita* – a percepção de vários estilos de escrita entre autores, possibilitando o reconhecimento de similaridades ou de oposição entre

estilos e *características da literatura* – os leitores são incentivados a buscar por assuntos, a detectar questões e a distinguir contextos durante a leitura. Ao refletirem sobre as relações que estabelecem com os elementos e a essência do texto, criam, como afirmam as autoras, uma Conexão-Literária. Quanto mais compreendem a essência do texto, mais ampla será sua compreensão (Girotto; Souza, 2010).

Nesta perspectiva, quanto maior for o repertório do leitor, de experiências, de leituras, de conhecimento social e cultural, maior será a abrangência de suas conexões e maior será sua habilidade de compreender textos de diferentes gêneros, estilos e complexidades. Um repertório leitor rico proporciona compreensão textual e inspiração para a criação de novas ideias, histórias e conceitos.

A *inferência* é também uma estratégia de leitura, uma habilidade cognitiva que ocorre de forma automática no leitor habilidoso e tem a finalidade de estabelecer uma conexão entre o leitor e o texto. Ela tem a função de acionar os conhecimentos anteriores ou buscar informações além do texto e dentro do texto para compreender o significado. Portanto, inferir não significa adivinhar, mas sim preencher as lacunas deixadas de propósito pelo autor. Dessa maneira, as inferências são essenciais para a construção de sentido no texto, uma vez que não é um processo finalizado, mas sim contínuo (Marcuschi, 1996).

Nesta estratégia, é preciso prestar atenção às pistas contextuais no texto, como palavras-chave, frases de transição, repetições, exemplos e definições. Essas pistas ajudam a entender o significado de palavras desconhecidas, fazer inferências e seguir o fluxo de ideias do autor.

> Uma variedade de processos mentais ocorre por baixo da aba do conhecimento inferencial. Quando nós ensinamos a criança a inferir, nós podemos ensiná-los a levantar conclusões ou fazer deduções. Inferir pode envolver usar o contexto para descobrir o significado de uma palavra desconhecida ou perceber as ações do personagem para levar à superfície em tema (Harvey; Goudvis, 2008, p. 131).

Deste modo, inferir refere-se à capacidade de deduzir informações não explicitamente declaradas no texto com base em pistas contextuais, conhecimento prévio e raciocínio lógico. Envolve conectar informações, fazer suposições razoáveis e chegar a conclusões sobre o significado mais amplo do texto. As pistas contextuais são elementos presentes no texto que fornecem indícios sobre o significado implícito de palavras, frases ou ideias. Isso pode incluir palavras-chave, expressões, exemplos, comparações, contrastes, repetições e outras informações que sugerem algo além do que está diretamente declarado.

Girotto e Souza (2010, p. 75) ressaltam que “fazemos inferências em nosso cotidiano mais do que imaginamos, como por exemplo, sobre expressões faciais, linguagem corporal e tom de voz, assim como sobre informações visuais e não visuais de um texto”. Marcuschi (2008, p. 249) afirma que “as inferências resultam numa compreensão fruto de uma operação contextual, contextual e cognitiva”, pois o leitor, o texto e o autor interagem de maneira ativa, explorando e verificando ideias com base nas dicas fornecidas no texto, além de incorporar informações do próprio conhecimento do leitor. Isso resulta em uma responsabilidade compartilhada pela compreensão do texto.

A estratégia da *visualização* permite criar imagens mentais ou representações visuais do conteúdo do texto para ajudar na compreensão e retenção de informações. Segundo Keunen (2015), isso pode envolver imaginar cenários, personagens, eventos ou processos descritos no texto. Por meio da visualização é possível, por exemplo, ao encontrar palavras descritivas ou que evocam imagens, associá-las a imagens mentais correspondentes. Isso ajuda a fixar vocabulário, compreender significados sutis e enriquecer a experiência de leitura.

O leitor também pode visualizar a sequência temporal dos acontecimentos para acompanhar melhor o fluxo da narrativa ou das instruções, em textos que descrevem eventos sequenciais, como histórias ou procedimentos passo a passo, bem como usar a estratégia e elaborar mapas mentais para organizar e visualizar informações do texto de forma hierárquica e interconectada. Isso ajuda a compreender a estrutura do texto, os pontos-chave e suas inter-relações. Durante a leitura de um texto descritivo, como um romance ou uma narrativa, o leitor consegue visualizar as cenas, cenários e personagens descritos. Imaginar suas características físicas, expressões faciais, gestos e ambientes ao seu redor (Keunen, 2015).

Visualizar, portanto, consiste em “construir significados com uma imagem visual” (Harvey; Goudvis, 2008, p. 132). Para os autores, a proximidade entre estratégias de visualização e inferências é evidente, uma vez que a criação de imagens mentais e a necessidade de inferir a partir delas fazem uso da imaginação e das dicas presentes no texto. Nesta perspectiva, Girotto e Souza (2010, p. 84) corroboram:

> Na realidade, visualização é uma estratégia cognitiva que muito usamos sem perceber, assim como a inferência. Usamos desenhos para nos ajudar a entender um problema de matemática ou um diagrama para auxiliar nos processos científicos, como no ciclo da água. Às vezes, quando as pessoas pedem informações sobre direções, imaginamo-nos dirigindo, passando mentalmente pelos pontos de referências, entre outras situações.

Desta maneira, quando os leitores estão imersos na leitura, estão atribuindo significados ao formar imagens em suas mentes. Isso é algo extremamente individual e contribui para que a experiência de ler se torne mais agradável e propicie a interação na prática literária.

O *questionamento* ou as *perguntas ao texto* também é uma estratégia de compreensão leitora. Fazer perguntas sobre o texto antes, durante e depois da leitura permite guiar a compreensão e verificar a compreensão ao longo do processo.

> Questionar é como desfazer uma confusão, fortalecer as habilidades de analisar e deduzir. As questões feitas ao texto levam as crianças a esclarecer informações. Os leitores estão sempre lendo em voz alta e fazendo perguntas ao material de leitura. Trata-se de uma ação que pode ajudar a explicar alguns aspectos confusos na narrativa, a encontrar respostas, a solucionar problemas e a localizar informações específicas no texto. A estratégia de fazer perguntas ao escrito ainda induz o leitor à pesquisa (Souza (2019, p. 32).

Essa estratégia é vista como aquela que impulsiona os leitores para frente em suas leituras, já que a curiosidade os motiva a procurar por respostas e, assim, a seguir lendo e a procurar por indícios que os auxiliem a resolver suas perguntas e necessidades de entendimento.

> Fazer perguntas nos engaja e nos mantém na leitura. Um leitor com nenhuma pergunta pode simplesmente abandonar um livro. Quando nossos leitores fazem perguntas e buscam respostas, nós sabemos que eles estão monitorando a compreensão e interagindo com o texto para construir significados, o que é exatamente o que esperamos para os leitores em desenvolvimento (Harvey; Goudvis, 2008, p. 102).

As perguntas são classificadas por Davis e Souza (2009) como magras e gordas, termos usados para descrever diferentes níveis de profundidade e complexidade na formulação de perguntas durante a leitura e análise de textos. Para Souza (2019, p. 19), “as questões magras lidam com aspectos específicos do texto, com fatos”. Geralmente buscam informações diretas e objetivas, como quem, o quê, onde, quando e como. Apresentam respostas simples e diretas, sem exigir uma reflexão profunda ou análise crítica. Exemplos de perguntas magras:

- Quem são os personagens principais da história?
- Onde a história se passa?
- Qual é o tema central do texto?
- Como a personagem resolveu o problema?

Já as perguntas gordas “são inferenciais, permitem mais de uma resposta” (Souza, 2019, p. 19). São perguntas que vão além dos aspectos superficiais e exploram a complexidade, significado e contexto do texto. Buscam compreender as motivações, implicações, relações, interpretações e significados subjacentes ao texto. Exigem uma análise crítica, reflexão profunda e conexão com conhecimentos prévios e experiências pessoais. Estimulam o pensamento crítico, a interpretação criativa e a aplicação do conteúdo do texto em diferentes contextos. Exemplos de perguntas gordas:

- Por que o personagem resolveu agir desta forma?
- Como as características dos personagens influenciam suas ações e escolhas ao longo da história?
- Qual é o impacto das decisões dos personagens na evolução da trama?
- De que forma o autor utiliza elementos simbólicos para transmitir mensagens ou temas mais profundos?
- Como o contexto histórico ou cultural do texto influencia sua interpretação e significado?
- Quais são as implicações éticas ou morais das ações dos personagens?

As perguntas gordas são essenciais para uma análise crítica e aprofundada do texto, enquanto as perguntas magras podem fornecer informações básicas e iniciar a compreensão do conteúdo. Ambos os tipos de perguntas têm seu lugar na leitura e análise de textos, mas é importante equilibrá-los para obter uma compreensão abrangente e significativa da leitura.

Outra estratégia de compreensão leitora é a *sumarização*, conforme Girotto e Souza (2010, p. 93), “sumarizar é aprender a determinar a importância, é buscar a essência do texto”. A sumarização ocorre quando o leitor consegue identificar as ideias centrais de um texto e ordená-las, destacando as informações mais importantes. Aquelas que são indispensáveis para a compreensão. Ao mesmo tempo, elimina todo o conteúdo complementar que não influencia diretamente na construção do significado do texto.

> A importância do conhecimento e uso dessa estratégia está no fato de a sumarização possibilitar ao leitor a compreensão da estrutura do texto. Ele conseguirá identificar, por exemplo, as partes essenciais da história, quando for o caso da leitura de narrativas, a estrutura do parágrafo nos textos informativos ou a métrica e a combinação das palavras nos textos poéticos (Gomes et al, 2017, p. 101).

De acordo com Harvey e Goudvis (2008), é recomendado que as crianças façam pausas a cada página para refletir sobre o conteúdo antes de continuarem a leitura. Analisar o que é relevante e interessante, além de resumir as informações com frequência, auxilia o leitor na construção do significado do texto.

Caminhando com a sumarização está a *síntese*, última estratégia de compreensão leitora evidenciadas por Girotto e Souza (2010). De acordo com Harvey e Goudvis (2008), sintetizar é como fazer um bolo – a mistura de todos os ingredientes resulta num produto final. Conforme esclarece:

> Os leitores, ao sintetizarem a informação, enxergam uma figura maior, eles não estão simplesmente se lembrando de fatos ou repetindo-os. Antes, acrescentam a nova informação aos conhecimentos já existentes. Algumas vezes, adicionam novas informações para o aprimoramento do conhecimento prévio, desenvolvendo o pensar e aprendendo mais durante o processo. Outras vezes, mudam o seu pensar baseado em suas leituras, ganhando uma perspectiva inteiramente nova, por isso, quando sintetizam, as crianças alcançam um entendimento mais completo do texto (Girotto; Souza, 2010, p. 103).

Deste modo, a síntese é realizada através da sumarização. Trata-se de uma reflexão sobre o conteúdo essencial do texto, com o objetivo de criar uma produção a partir da interpretação do leitor. Preservando o que é fundamental, a síntese reflete a compreensão do leitor sobre a mensagem central do texto, podendo incluir suas próprias análises.

Contudo, é importante ressaltar que o foco desta pesquisa está no ensino das estratégias de compreensão leitora, para isso, o professor precisa guiar os alunos na formação do sentido enquanto leem. Portanto, para consolidar esse conhecimento, o docente precisa:

> a) Mostrar às crianças como ele pensa enquanto lê;
> b) Discutir como as estratégias ajudam os leitores na atribuição de significados ao texto;
> c) Fazer conexões entre uma estratégia ensinada e o que os leitores já sabem;
> d) Dividir a responsabilidade no uso das estratégias com seus alunos;
> e) Planejar as aulas para o ensino das habilidades de leitura, dando tempo para que os alunos possam também praticá-las;
> f) Ensinar aos alunos como determinada estratégia se aplica a outros textos, que podem ser literários, informativos, jornalísticos, bem como a outras linguagens e contextos;
> g) Observar cada aluno, verificando as dificuldades em compreender algumas estratégias e planejar superação dessas deficiências com outras atividades;
> h) Deixar claro que o objetivo do trabalho com estratégias de leitura é a melhor forma de entender os textos lidos (Souza, 2019, p. 8).

Compreende-se, então, que as estratégias de compreensão leitora defendidas por Girotto e Souza (2010) são eficazes para auxiliar as crianças a aprimorarem sua compreensão e a vencerem obstáculos, sendo fundamental sua adoção no ensino, já que ele é crucial para a construção de leitores independentes, aptos a compreender uma variedade de textos. Neste sentido, no próximo tópico deste capítulo passaremos a apresentar e analisar a continuidade do questionário aplicada com as professoras, bem como das observações realizadas.

3.3 Estratégias de compreensão leitora na prática das professoras

Com o intuito de identificar o conhecimento das professoras em relação às estratégias de compreensão leitora, perguntamos inicialmente qual a concepção que as docentes tinham sobre estratégias de leitura. No Quadro 19, apresentamos as respostas:

Quadro 19 – Concepções de Estratégia de Leitura

Professora	Concepção de Estratégia de Leitura
Ariel	As estratégias são um ponto importante na leitura, pois levamos os alunos a um entendimento melhor do que foi ou do que será lido.
Branca de Neve	É o ato de instigar os alunos, para em seguida prender a atenção deles para o que será lido.
Cinderela	Ações facilitadoras para levar o leitor a interagir com o texto, promovendo uma melhor compreensão.
Rapunzel	É fundamental ler com atenção, manter o hábito da leitura, praticar a leitura em voz alta, produzir textos, interpretar textos etc.

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados levantados na pesquisa (2024)

As concepções apresentadas pelas professoras variam muito entre si e apontam para compreensão equivocada das estratégias de leitura. A resposta da professora Ariel, por exemplo, é evasiva, uma vez que somente relaciona ao entendimento que os alunos fazem da leitura, mas não exemplifica como as estratégias de compreensão leitora podem fazer isto. Desta forma, a professora não consegue descrever o que exatamente é uma estratégia de leitura, mas aponta que, em sua percepção, o objetivo da estratégia é permitir uma melhor compreensão do texto.

Enquanto a professora Branca de Neve afirma que a estratégia diz respeito a estímulos que são realizados pelos professores, e que, segundo a concepção da docente, resultarão num grau de atenção maior do aluno mediante o texto. Diante do conjunto de estratégias de compreensão leitora propostas por Girotto e Souza (2010), observamos que os estímulos estão presentes em todas as estratégias.

A docente Branca de Neve até sugere a inferência quando fala em "instigar" os alunos, mas não consegue definir de fato nem o que lhe foi perguntado e tampouco mostrar porque a inferência poderia despertar a curiosidade do aluno, motivando-o a ler um texto.

A resposta da professora Cinderela parece a mais próxima ao que seja estratégias de leitura, pois, além de dizer que as estratégias de leitura são ações facilitadoras, que de fato o são, quando possibilitam ao leitor construir o significado de uma leitura de forma mais ampla e profunda, também traz luz à ideia da interação entre o leitor e o texto. As teorias interacionistas enxergam a leitura como um processo cognitivo e perceptivo, em que a atividade de ler combina tanto as informações contidas no texto quanto aquelas que o leitor traz consigo, resultando na construção de significados por meio da interação entre leitor e texto. Conforme afirma Duran (2009) sobre o processo de leitura nessa abordagem:

> […] não apenas enfatize o papel do leitor ou do texto, mas que aceite que o produto da relação entre leitor e texto é o sentido da leitura. Isso quer dizer que a interação entre texto e leitor ocorre de maneira a se retomarem ora a perspectiva do leitor, ora a do texto, conforme a necessidade para cada situação de leitura (Duran, 2009, p. 4).

Segundo Solé (1998), o modelo interacional é o mais apropriado para compreender a ação de ler como um processo de compreensão, no qual estão envolvidos tanto o texto, sua forma e conteúdo, quanto o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Neste método, o leitor emprega suas habilidades de leitura e dialoga com o autor, através de estratégias de interpretação, seguindo as pistas apresentadas pelo autor no decorrer do texto, a fim de formular seus próprios entendimentos. Nesse sentido, os modelos interacionais são vistos como os mais adequados para abordar a complexidade envolvida no processo de leitura, uma vez que não há predominância nem do texto, nem do leitor, mas sim uma interação mútua na elaboração de significados.

Por fim, na resposta da docente Rapunzel, percebemos que ela desconhece o que sejam as estratégias de compreensão leitora. Em sua resposta, encontramos uma série de elementos que há décadas orientam o ensino da leitura em livros didáticos: leitura com atenção, leitura em voz alta para garantir o hábito de leitura, bem como a professora ainda ressalta ações como

produção de texto, assunto não abordado nem por Solé (1998) nem por Girotto e Souza (2010). Neste sentido, a docente demonstra uma incompreensão do que seja estratégia de leitura.

Na sequência, perguntamos às professoras se elas conheciam a abordagem de ensino das estratégias de leitura, ancorado no princípio metodológico da ação ativa do leitor como um trabalho que prevê as etapas *antes*, *durante* e *após* a leitura. Nesta questão, 75% do total das respostas foi afirmativo, somente uma professora respondeu negativamente.

Visando identificar o nível de conhecimento das professoras nesta abordagem metodológica, solicitamos às docentes que responderam afirmativamente que descrevessem o objetivo de cada etapa. O Quadro 20 apresenta as respostas:

Quadro 20 – Descrição do objetivo de cada momento metodológico da leitura

Professora	Antes	Durante	Após
Ariel	Objetivo é chamar atenção para a história, por meio da capa, autor, ilustrador. Levantar hipóteses por meio das informações da capa.	Ler a história.	Identificar o que eles entenderam da história.
Branca de Neve	Tem por objetivo dar um "spoiler" de como será a leitura, do que se trata.	Realizar a leitura em si.	Momento em que o aluno vai expressar o que achou/entendeu do texto.
Cinderela	Oferecer ao leitor informações através de estratégias que criem expectativas, despertem a imaginação e o envolvam com o texto que será lido.	Conhecer a leitura proposta, além de desenvolver habilidades de leitura, assim como concentração, raciocínio, imaginação etc.	Viabilizar a construção da compreensão, explanação por meio de trocas discursivas e produções.

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados levantados na pesquisa (2024)

Inicialmente, percebemos que justamente a única docente que disse desconhecer as estratégias de leitura foi Rapunzel. Como já afirmamos antes, esta professora estava cobrindo licença de uma docente gestante e não frequentou em nenhum momento as formações da escola,

que, em alguns momentos, embasaram-se nos procedimentos metodológicos de Girotto e Souza (2010) sobre estratégias de compreensão leitora.

Ao examinarmos as respostas do Quadro 20, verificamos que, para as professoras que conhecem os momentos como um trabalho que prevê as etapas *antes*, *durante* e *após* a leitura, os objetivos de cada etapa são claros e estão bem definidos. O que indica que as profissionais têm domínio suficiente para realizar todas as etapas de leituras com seus alunos e estão aptas a unificar teoria e prática – uma visão unificada, como explicam Candau e Lelis (2008), é uma abordagem na qual teoria e prática se entrelaçam, sendo partes essenciais e interdependentes, formando um todo coeso. Nessa perspectiva, a teoria não se sobrepõe à prática e a aplicação prática não necessariamente segue a teoria de forma linear.

Ao observarmos as respostas das professoras, no tocante ao *antes* da leitura, identificamos nas respostas as ideias de identificação dos elementos dispostos na capa do livro, motivação para a leitura, antecipação de informações centrais do texto. Para Solé (1998, p. 89), algumas coisas podem ser feitas antes da leitura para ajudar na compreensão leitora, dentre elas: "motivação para a leitura; objetivos da leitura; revisão e atualização do conhecimento prévio, estabelecimento de previsões sobre o texto e formulação de perguntas sobre ele". Desta forma, as respostas apresentadas pelas entrevistadas aproximam-se da compreensão da autora. É importante salientar, como afirma a autora, que:

> motivar as crianças para a leitura não consiste em que o professor diga: "Fantástico! Vamos ler!", mas em que elas mesmas o digam – ou pensem. Isto se consegue planejando bem a tarefa de leitura e selecionando com critérios os materiais que nela serão trabalhados, tomando decisões sobre as ajudas prévias entre as crianças e promovendo, sempre que possível, aquelas situações que abordem contextos de uso real, que incentivem o gosto pela leitura e que deixem o leitor avançar em seu próprio ritmo para ir elaborando sua própria interpretação (Solé, 1998, p. 92).

Ao tratarmos sobre o *durante* a leitura, as professoras mencionam o ato de ler propriamente dito. Apenas a docente Cinderela amplia sua resposta exemplificando habilidades que podem ser desenvolvidas durante a leitura, como: concentração, raciocínio, imaginação etc. Ao debruçar-se sobre esta etapa, Solé (1998, p. 118) ratifica que, durante a leitura, é possível incentivar os alunos a "formular de previsões sobre o texto a ser lido; formular de perguntas sobre o que foi lido; esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto; resumir as ideias do texto". Assim, essas estratégias auxiliarão a compreensão durante a leitura.

Ao analisarmos a descrição do objetivo *após* a leitura, verificamos que as professoras enfatizam a importância de avaliar a compreensão leitora e a criação de significado do texto.

Isso é evidenciado pela afirmação da docente Branca de Neve, que incentiva os alunos a "expressar o que acharam" do texto. Em seu livro *Estratégias de Leitura*, Solé (1998) dedica um capítulo ao estudo das atividades *após* leitura, enfatizando a identificação da ideia principal, a elaboração de resumos, bem como a formulação e resposta de perguntas. Com base nisso, inferimos que essas são as habilidades que o leitor deve desenvolver nessa etapa: identificar a ideia principal, que, segundo a autora, difere do tema do texto; sintetizar as informações principais, sendo capaz de expressar o sentido criado pela leitura; e elaborar e responder questionamentos relacionados ao texto.

Quando as três professoras foram questionadas sobre onde tiveram conhecimento sobre tal teoria metodológica, todas afirmaram ter o primeiro contato com esse enfoque nas formações continuadas promovidas na Escola Municipal Professora Lúcia Giovanna Duarte de Melo. Novamente, destacamos as contribuições da formação continuada para professores, pois é essencial para a excelência do ensino, impactando de maneira significativa no aprimoramento das habilidades e conhecimento dos professores e, por consequência, no desempenho positivo dos alunos.

Tendo como objetivo nesta pesquisa abordar as estratégias de compreensão leitora, não poderíamos deixar de investigar o que as professoras entendem por compreensão textual e como geralmente trabalham esta compreensão em sala de aula. O Quadro 21 trata de expor o significado de compreensão textual respondido na entrevista.

Quadro 21 – Compreensão textual

Professora	**Para você, o que significa compreender um texto?**
Ariel	Quando o leitor entende e consegue transmitir o que foi lido para outra pessoa.
Branca de Neve	Entender o que o autor quis passar, qual a mensagem do texto.
Cinderela	É quando o leitor entende o que leu, identifica o objetivo ou o assunto principal e compreende a mensagem transmitida.
Rapunzel	Uma análise mais objetiva, a fim de entender a mensagem que está sendo transmitida.

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados levantados na pesquisa (2024)

As respostas das professoras centram a compreensão textual na ideia do autor do texto. Nenhuma das entrevistadas menciona que a compreensão está diretamente ligada à criação de

sentidos ou significados à leitura. Deste modo, elas falam muito mais sobre interpretação do que compreensão. É necessário fazer uma breve distinção entre ambas.

A etimologia da palavra “interpretar” deriva do latim *interpes*, que se referia à pessoa responsável por examinar as entranhas de um animal com o intuito de prever o futuro. Sob uma perspectiva de leitura, surge uma reflexão interessante: o sentido do texto não é gerado pela interpretação do intérprete, mas sim está contido no próprio objeto. O intérprete não pode atribuir um significado, não pode projetar suas próprias ideias no objeto; ele apenas consegue extrair o significado que já está presente no texto original. A interpretação seria não apenas uma falsificação, mas também seria uma negação da capacidade de leitura do intérprete; ele não inventa, ele apenas reproduz o que já está ali diante dele. Em resumo, para o intérprete, o significado surge do próprio texto em direção ao leitor (Leffa, 2012).

Logo, a interpretação na leitura é um processo unilateral. A pessoa que interpreta apenas absorve as informações de forma passiva, sem capacidade de interagir ou discutir sobre o texto. Leffa (2012) dirá que é como se fosse um paciente conectado a um tubo de alimentação no hospital, recebendo os nutrientes diretamente, sem a oportunidade de saborear ou digerir a comida.

A compreensão, no entanto, não se resume a uma identificação ou aceitação passiva de uma mensagem presente no texto (Marcuschi, 2008; Solé, 1998, 2003). Na realidade, o texto não carrega consigo um significado único, mas funciona como um ponto de partida para uma variedade de interpretações possíveis que são construídas em conjunto na interação entre texto e leitor, desde que não se oponham ao que o texto sugere (Marcuschi, 2008). A compreensão, assim, não é simplesmente retirada do texto, mas é guiada por ele.

Segundo a visão de Solé (1998, 2003), a compreensão de textos é um procedimento em constante evolução na formação de sentidos. Dessa maneira, não se resume apenas na capacidade de decifrar e identificar palavras, uma vez que, para compreender, é essencial não somente a leitura precisa, mas também a elaboração de significados.

Neste sentido, as docentes também destacam a importância de compreender a "mensagem do texto", que, conforme estudado em Solé (1998), é composta pelo tema e pela ideia principal. A autora diferencia esses dois conceitos: o tema refere-se ao assunto dominante na leitura, enquanto a ideia principal é a mensagem mais importante que o autor busca transmitir sobre o tema ao longo do texto. Em relação à ideia principal, Solé (1998, p. 138) afirma que "resulta da combinação entre os objetivos de leitura que guiam o leitor, seus conhecimentos prévios e a informação que o autor transmite por meio de seus escritos".

Alinhado à concepção de compreensão textual, buscou-se identificar quais as atividades eram mais recorrentes no ensino da compreensão textual. A questão era de múltipla escolha e as docentes poderiam optar por mais de uma alternativa como resposta. O Quadro 22 descreve as alternativas:

Quadro 22 – Como as professoras trabalham com a compreensão textual

Como você trabalha a compreensão textual?	Resultado
Pede para os alunos responderem os exercícios de interpretação do livro didático.	100%
Elabora um questionário ou perguntas sobre o texto.	100%
Solicita um resumo ou uma síntese do texto lido.	0
Requisita um desenho ou parágrafo sobre a compreensão dada ao texto.	75%
Discute oralmente o texto com os alunos sem seguir um rol de perguntas.	100%
Prepara perguntas para discussão oral com os alunos.	25%
Outro	0

Fonte: elaborado a partir de dados levantados na pesquisa (2024)

Todas as professoras afirmaram que recorrem aos exercícios de interpretação do livro didático como atividade de compreensão, o que é muito comum na prática pedagógica, tendo em vista que, em alguns casos, o livro didático é o único material estruturado que os alunos possuem. Além disso, ele está presente em toda grade curricular, plano de ensino e rotina semanal. Contudo, recordamos que:

> apesar da importância que apresenta no contexto escolar, em qualquer nível de ensino, há sempre críticas em relação a aspectos os mais distintos que fazem parte da sua produção, como conteúdo, formato, ideologias. Em última instância, as críticas remetem para a questão da qualidade do material didático-pedagógico (Gonçalves Pimentel; Goulart Vilarinho, 2017, p. 39).

Ainda analisando o Quadro 22, observamos que outra unanimidade nas respostas diz respeito à elaboração de questionário sobre o texto. Não podemos afirmar, no entanto, o tipo de perguntas que as professoras elaboram. Há uma tendência a acreditarmos que elas partem de perguntas literais que estimulam as crianças a buscarem respostas no texto e pouco se elabora perguntas mais "gordas" capazes de levar os alunos a respostas pessoais e inferenciais, buscando tais respostas nas entrelinhas do texto.

A escolha de todas as professoras pela discussão oral do texto com os alunos sem seguir um rol de perguntas possibilita às crianças se expressarem livremente, pode não se tratar de oralizar o texto, mas de expor o que gostaram, o que não gostaram, o que entenderam, o que já conheciam a respeito da leitura. Estabelecer uma conversa sobre o lido possibilita dar voz ao aluno que terá a oportunidade de expor como percebeu o texto, em contrapartida, o professor mediador tem que ser ágil para ampliar as respostas e o conhecimento da criança.

Das entrevistadas, 75% alegam que solicitam um desenho ou parágrafo sobre a compreensão dada ao texto. A prática do desenho é muito corriqueira nos anos iniciais do ensino fundamental, pois os alunos estão em fase de alfabetização e, muitas vezes, ainda não produzem textos. Por meio do desenho, as crianças recebem estímulos de coordenação motora, foco, atenção, criatividade, expressam suas emoções, reproduzem vivências, recontam histórias e demonstram a compreensão. Especialmente, em turmas no processo inicial de alfabetização, que não possuem o domínio da escrita, recorrer a registros como desenhos e pequenos textos, como escritas de parágrafos, são práticas pedagógicas. No entanto, não se pode pedir um desenho como forma de compreensão e não articular um momento de cada aluno explicar o que passou pela sua cabeça para escolher desenhar determinada coisa, assim o docente perceberá o caminho que a compreensão tomou – a relação texto-leitor poderá ser evidenciada. O professor tem que tomar muito cuidado para que a prática do desenho não se torne momento de "preenchimento de tempo", conforme Chiappini (1995) afirma em *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*.

Apenas uma professora afirmou preparar perguntas para discussão oral com os alunos. A preparação prévia de perguntas permite que os docentes elaborem questões com maior profundidade de compreensão, como "as perguntas gordas". O que exigirá maiores habilidades, atenção e reflexão por parte dos alunos. Perguntas bem elaboradas, pensadas e planejadas previamente podem conduzir de forma mais eficaz o aluno a alcançar maiores níveis de compreensão.

Com o objetivo de nos aproximarmos do cerne deste estudo, passamos a analisar as respostas dadas pelas professoras às questões sobre o conjunto de estratégias de compreensão leitora, propostas por Girotto e Souza (2019), para que verificássemos o conhecimento das docentes. Inicialmente, indagamos se as docentes conheciam o conjunto de Estratégias de Compreensão Leitora – conhecimentos prévios, inferência, conexão, visualização, perguntas ao texto, síntese e sumarização – apresentadas por Girotto e Souza (2010). Todas entrevistadas responderam de forma afirmativa. Em seguida, foram questionadas de como e onde tiveram conhecimento desta teoria. Três professoras afirmaram que conheceram o conjunto de

estratégias durantes as formações continuadas realizadas na E. M. Prof.ª Lúcia Giovanna, enquanto Cinderela relata: “Sobre as estratégias de compreensão leitora, poucas delas ouvi falar na faculdade, mas conheci a fundo nas formações de literatura que aconteciam na escola Lúcia Giovanna”.

Na continuidade do questionário, procuramos investigar o que as professoras entendiam por conhecimentos prévios. O Quadro 23 expõe os resultados:

Quadro 23 – Conhecimentos prévios

Professora	O que você entende por conhecimentos prévios?
Ariel	Informações que já sabemos e que podemos relacionar quando preciso.
Branca de Neve	Aquele conhecimento que o aluno tem sobre determinado assunto, sem necessariamente estar correto.
Cinderela	Experiências, vivências, saberes construídos ao longo do cotidiano.
Rapunzel	São informações que temos guardadas em nossa mente e que podemos acionar quando precisamos.

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados levantados na pesquisa (2024)

Na perspectiva de Feijó e Delizoicov (2016), *conhecimentos prévios* são resultado das interações que o indivíduo tem ao longo de sua trajetória, conforme seu contexto social e cultural. Esses saberes são moldados por influências vindas da família, da religião, da política, da economia e da intelectualidade. Deste modo, as professoras demonstraram compreensão desta estratégia. Compreender o que os alunos já sabem permite ao professor evitar redundâncias, mas ancorar novas informações a partir das existentes. Ao avaliar o conhecimento prévio, o professor pode identificar e corrigir possíveis erros de compreensão que possam impedir ou distorcer a aprendizagem de novos conceitos.

Sobre a estratégia de conexão e visando o ensino das estratégias, perguntamos às docentes “Como os alunos podem fazer conexões durante a leitura?”, as respostas estão no Quadro 24:

Quadro 24 – Conexões durante a leitura

Professora	Como os alunos podem fazer conexões durante a leitura?
Ariel	Dependendo da leitura o aluno fala ou lembra de algo que já viveu ou presenciou que tem relação com aquele momento da leitura.
Branca de Neve	Remetendo a alguma história que a criança já ouviu.
Cinderela	O aluno pode fazer conexão associando ao que se passa ou se passou em sua vida, relacionar a outro texto de seu conhecimento e também pode ser a um acontecimento de modo geral.
Rapunzel	É fundamental que adapte a fala com a realidade da criança e prefira uma linguagem que esteja de acordo com sua faixa etária e série.

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados levantados na pesquisa (2024)

A professor Cinderela é a única docente que aborda os três tipos de conexões: texto-texto, texto-leitor e texto-mundo. Sendo que Ariel somente menciona a conexão texto-leitor que é aquela em que o aluno, ao ler um texto, se recorda de alguma passagem de sua vida, por exemplo: ao ler o título do livro *O caso do pote quebrado*, de Milton Célio, se lembrar de um dia que quebrou um vaso de sua mãe. Já a docente Branca de Neve somente descreve a conexão texto-texto, ou seja, quando o aluno lê um texto e se recorda de outro, seja pelo fato de ter o mesmo autor, pela temática parecida, entre outros.

Já a professora Rapunzel, por meio de sua resposta, indica falta de conhecimento sobre a conexão como estratégia possível de ser realizada pelos alunos, pois afirma que é o professor que precisa adaptar a fala à linguagem da criança. A ativação e o ensino da estratégia de conexão não devem partir de uma adaptação, são associações de conhecimentos que acontecem de forma natural, sobre o que as crianças sabem, conhecem ou entendem.

A respeito da estratégia de visualização, questionamos as docentes como elas trabalhavam a visualização na leitura. No Quadro 25, podemos verificar que:

Quadro 25 – A estratégia de visualização na leitura

Professora	Como você trabalha a estratégia da visualização na leitura?
Ariel	Vou deixando os alunos criarem sua própria história de acordo com as imagens.

Branca de Neve	Solicitando que os alunos desenhem a parte do livro que mais gostou.
Cinderela	Eu me recordo de uma mediação feita por Jhennefer (voluntária), em uma turma minha do 3° ano que me inspirou e é a que eu mais uso hoje em dia, era uma história sobre castelo, princesa, ela pedia para os alunos fecharem os olhos e imaginarem a história. Desde então, quando uso a estratégia de visualização, essa é a que mais desenvolvo.
Rapunzel	Uma boa forma é variar o tipo de texto que se lê, de forma que a abordagem de cada um é diferente, bem como seu conteúdo.

Fonte: elaborado a partir de dados levantados na pesquisa (2024)

Observamos que o proposto pela professora Ariel é a leitura de imagens e não o uso da visualização enquanto estratégia de compreensão. De acordo com Hernandes e Constantino (2020, p. 66), “esse procedimento possibilita a ativação dos conhecimentos prévios, criando imagens em sua mente e atribuindo a ela um sentido. Leitores que visualizam enquanto leem, conseguem reter melhor o que está registrado no texto lido”.

Neste sentido, a leitura de imagens é um processo de interpretação, análise e compreensão de imagens visuais. Envolve a habilidade de observar, interpretar e dar sentido às informações visuais apresentadas. Desta forma, as imagens já são oferecidas ao leitor. Na estratégia de visualização, o leitor criará, inicialmente, mentalmente as imagens e depois poderá registrar essa imagem de diferentes formas.

A professora Branca de Neve fala sobre o uso do desenho para registrar a visualização dos alunos, atividade já mencionada anteriormente. Enquanto a professora Cinderela inicia sua explicação por uma experiência vivenciada por ela, durante o projeto de literatura da escola, no qual uma voluntária do projeto (Jhennefer), ensinou os alunos a visualizarem mentalmente as cenas da história. Jhennefer ensinou às crianças e à professora Cinderela como utilizar a estratégia de visualização, prática que é repetida pela professora Cinderela com seus alunos.

A professora Rapunzel opta por diversificar os tipos de textos utilizados na estratégia de visualização. Textos narrativos e descritivos são particularmente eficazes para esse propósito devido à sua riqueza de detalhes, que facilita a formação de imagens mentais mais vívidas. No entanto, a resposta apresentada não esclarece como essa estratégia é implementada pela docente em sala de aula, nem demonstra a compreensão dela sobre o conceito de visualização.

Em relação à estratégia de inferência, indagamos às professoras: “O que significa realizar uma inferência num texto?”. O Quadro 26 mostra os dados levantados:

Quadro 26 – Inferência no texto

Professora	O que significa realizar inferência num texto?
Ariel	Quando o aluno consegue entender algo que não está explícito na leitura.
Branca de Neve	Realizar comparação com outra história que aborda o mesmo tema ou relacionar as ilustrações.
Cinderela	Compreender as informações mesmo quando apresentadas de forma implícita no texto.
Rapunzel	É quando o leitor se baseia nas informações do texto para deduzir algo permitido pelo texto, permitindo extrair do texto elementos como pistas, dados e ideias que serão parte do processo de interpretação do texto.

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados levantados na pesquisa (2024)

Neste quesito, apenas a professora Rapunzel demonstra assertividade em sua colocação. A professora Branca de Neve parece confundir inferência com conexão. Na inferência, não há obrigatoriedade de comparação, embora esta possa ocorrer por meio de relações entre o tema e as ilustrações, ambos presentes no mesmo texto. Da mesma forma, as professoras Ariel e Cinderela apresentaram respostas semelhantes, enfatizando que inferir é identificar as informações que não estão explícitas no texto. No entanto, elas não definem a inferência como uma prática em que o leitor utiliza os eventos do texto para prever o que ocorrerá a seguir na narrativa.

A professora Rapunzel, por outro lado, oferece um conceito mais abrangente, destacando a importância de o leitor conseguir extrair pistas do texto. Essas pistas permitem reconhecer informações implícitas e até mesmo formular hipóteses durante a leitura.

Perguntamos ainda, às professoras, quais eram as estratégias mais recorrentes em suas práticas docentes. A questão era de múltipla escolha e as professoras poderiam escolher mais de uma alternativa. No Quadro 27 verificamos o resultado:

Quadro 27 – Estratégias mais recorrentes nas práticas docentes

Quais são as estratégias que você mais solicita que os alunos realizem no ato da leitura?	Resultado
Solicito que os alunos resumam o texto.	25%
Solicito que os alunos lembrem o que já sabem sobre o assunto do texto.	100%
Oriento os alunos a prestar atenção nas pistas e informações presentes no texto.	0
Realizo perguntas durante a leitura.	75%
Solicito que os alunos apresentem o que compreenderam do texto por meio de registros ou oralmente.	50%
Outro.	0

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados levantados na pesquisa (2024)

A alternativa "Solicito que os alunos resumam o texto" diz respeito à estratégia de leitura da sumarização e síntese, neste ponto, apenas uma das professoras afirma recorrer a esta prática, o que aponta para um baixo uso destas estratégias tendo em vista que cada um poderia escolher mais de uma alternativa.

Segundo Girotto e Souza (2010, p. 93), "aquilo que determinamos ser importante em um texto depende de nosso proposito em lê-lo". Ampliando a discussão, Hernandes e Constantino (2020, p. 69) explicam que "fica evidenciado que a sumarização de um texto lido, assim como a atribuição de sentido que é dada a ele, depende sempre do leitor, tanto de suas expectativas, como de seu repertório anterior". Enquanto sintetizar, "consiste em produzir uma síntese do texto acrescido de uma visão pessoal. Na síntese, o leitor experiente explicita sua compreensão e apreciação acerta do texto lido".

Quando falamos sobre "lembrar do que sabemos" estamos falando em ativar os conhecimentos prévios e, neste ponto, todas as professoras afirmaram ser uma prática recorrente. O Quadro 23 já demonstra que as docentes não tinham dificuldade na compreensão desta estratégia. Três das quatro professoras asseguraram realizar perguntas ao texto durante a leitura. Enquanto duas declaram que solicitam aos alunos que alunos apresentem o que compreenderam do texto por meio de registros ou oralmente – esta alternativa também é considerada uma atividade de síntese, mas não é possível afirmar que isto está claro para as professoras.

O destaque está na estratégia de inferência, pois nenhuma professora marcou a opção "Oriento os alunos a prestar atenção nas pistas e informações presentes no texto". Quando

questionadas sobre inferência, no Quadro 26, apenas uma professora não conseguiu apresentar um conceito adequado. No entanto, ao olharmos para as práticas que envolvem tal estratégia, verificamos que ela é preterida em relação às demais.

O uso esporádico de algumas estratégias nas práticas docentes pode apontar para a falta de conhecimento ou para dificuldades que as professoras tenham em ensinar determinadas estratégias, como é o caso aqui da síntese, sumarização e inferência.

Concluindo o questionário, perguntamos com qual ou quais das estratégias as professoras tinham mais dificuldade de ensinar aos alunos, e corroborando com o analisado até aqui, as entrevistadas apontaram a inferência e a sumarização como de maior dificuldade (Quadro 28).

Quadro 28 – Estratégias de maior dificuldade de ensino

Professora	**Quais dessas estratégias você sente mais dificuldade de ensinar aos alunos?**
Ariel	A inferência
Branca de Neve	A inferência, pois, na minha opinião, os alunos devem conhecer mais livros literários para poder realizar essa ação.
Cinderela	Sumarizar, pela importância que cada aluno dá ao texto de formas distintas.
Rapunzel	Inferência, pois é difícil os alunos prestarem atenção nas pistas e informações presentes no texto.

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados levantados na pesquisa (2024)

Enquanto 75% das entrevistadas apontam a inferência como a estratégia de maior dificuldade de ensino, e suas respostas sugerem que as professoras confundem as estratégias, como é o caso de Branca de Neve em relação à inferência, a qual afirma que o ensino desta estratégia se torna difícil porque demanda atenção do leitor. Considerando que as professoras lecionam em turmas de 2º ano, compreendemos que os alunos nesta fase devem estar concluindo o processo de alfabetização, o que, portanto, nos leva a concluir que ainda não dominam a leitura e, neste sentido, estar atentos às pistas do texto durante o ato de ler exigirá bem mais deles.

A sumarização é a outra estratégia de compreensão leitora destacada entre as de maior dificuldade para ensinar aos alunos. A justificativa da professora Cinderela é plausível, pois sumarizar é uma estratégia de leitura essencial que envolve identificar e condensar as ideias

principais de um texto em uma declaração ou parágrafo conciso. Exige que os alunos se envolvam ativamente com um texto, compreendam os conceitos-chave e sintetizem as informações em um texto breve, claro e preciso.

Segundo autores como Harvey e Goudvis (2008), sumarizar é uma estratégia de leitura eficaz para alunos de todas as idades, níveis e disciplinas, porque os ajuda a melhorar sua compreensão de leitura, pensamento crítico e habilidades de escrita.

Neste sentido, ao sumarizar, é necessário identificar as ideias principais das secundárias e elencá-las na ordem em que estão dispostas no texto, e isso independe da subjetividade do leitor.

Outro fator evidenciado pela docente diz respeito à dificuldade do trabalho com o texto literário após a leitura, já que as estratégias de sumarização e síntese se praticam para o desenvolvimento da compreensão textual.

Neste sentido, ao finalizarmos as análises gerais do questionário, concluímos que as professoras apresentam maior dificuldade de compreensão e de ensino nas estratégias de inferência, sumarização e síntese. Deste modo, o próximo capítulo tratará de apresentar propostas de atividades com textos literários mediante o ensino de estratégias de compreensão leitora, utilizando os livros e/ou contos de enigma de Milton Célio de Oliveira Filho em turmas de 2º ano do ensino fundamental, a fim de sanar ou diminuir as dificuldades encontradas pelas docentes.

4 OS MUITOS CASOS: "BANANAS", "FAVOS DE MEL" E "LAGARTAS": PROPOSTAS PARA O ENSINO DA COMPREENSÃO LEITORA A PARTIR DE "CASOS"

As sugestões de atividades elaboradas neste capítulo foram pensadas a partir das dos resultados das entrevistas e do questionário respondido pelas docentes do segundo ano das séries iniciais. As análises nos mostraram que a dificuldade central das professoras no trabalho com as estratégias de compreensão leitora se concentra em três estratégias: inferência, sumarização e síntese.

Com a intenção de propor práticas de leituras literárias para turmas de 2º ano do ensino fundamental recorrendo ao ensino de algumas estratégias e priorizando aquelas mencionadas como difíceis, adotaremos como metodologia as etapas de leitura propostas por Solé (1998), o antes, durante e depois da leitura, Pois compreendemos que "a criança pode aprender e, de fato, aprende à medida em que for capaz de utilizar diversas estratégias de forma integrada e essas estratégias – todas – devem ser ensinadas!" (SOLÉ, 1998, p. 60).

O *antes,* para Girotto e Souza (2010), se refere à ativação do conhecimento prévio do alunado. É o momento em que os leitores são convidados a ativar as informações que já possuem a fim de auxiliar a compreensão textual por meio de motivação, revisão e/ou formulação de perguntas. E é também nesta etapa que o professor deve informar o objetivo da leitura.

O *durante* a leitura, é o momento do ato de ler, Girotto e Souza (2010), afirmam que, nesta fase, surgem os estímulos que permitem aos alunos estabelecerem relações ao longo da leitura. Nas práticas sugeridas neste capítulo, pensamos que, por tratar-se de turmas de 2º ano do ensino fundamental, há a possibilidade de que os alunos ainda não tenham concluído o processo de alfabetização, e por isso podem não conseguir dominar o texto verbal sem uma adequada mediação, neste sentido, nossa sugestão será de, num primeiro momento, o docente proferir o texto narrativo e, em seguida, propor atividades de leitura compartilhada.

Solé (1998), ao citar Palincsar e Brown (1984), afirma que as atividades de leitura compartilhada possibilitam formular previsões e perguntas ao texto, esclarecer possíveis dúvidas sobre a leitura e resumir as principais ideias do texto.

Na etapa *após* a leitura, são pensadas atividades "dirigidas a recapitular o conteúdo, a resumi-lo e a ampliar o conhecimento que se obteve mediante a leitura" (SOLÉ, 1998, p. 74).

Ressaltamos que tais sugestões não pretendem ser receitas, nem esgotar as possibilidades dos professores, mas apenas um começo de uma discussão entre a própria obra

e as necessidades dos docentes do ensino fundamental I incluírem práticas pedagógicas diárias que fomentam a educação literária.

Como já anunciado anteriormente, escolhemos planejar um trabalho de prática em sala de aula com os livros de “casos” de Milton Célio de Oliveira Filho, pois acreditamos que as obras desta coleção são capazes de motivar e despertar a criança para sua entrada no texto, ou seja, para que ela queira ler o livro. Neste sentido, antes de prosseguirmos, consideramos importante conhecermos um pouco o autor Milton Célio e algumas características de suas obras.

4.1 Milton Célio de Oliveira Filho

Milton Célio de Oliveira Filho, ou simplesmente Milton Célio, é autor de livros infantis e inventor de jogos de tabuleiro e brinquedos. Formado em Direito e Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Nasceu em 1953, no município de Ubatuba, Estado de São Paulo. Lecionou a disciplina de Português nas escolas públicas da rede estadual de ensino e ingressou na literatura infantil com o livro O Caso das Bananas em 2003, publicado pela editora Brinque-Book (Wikipédia, 2023).

Integrou o catálogo da Feira de Bolonha de 2007, evento literário anual que reúne editores, agentes literários, bibliotecários, autores e ilustradores de todo o mundo. Seus livros receberam o selo "Altamente Recomendável", por indicação da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil - FNLIJ. Este selo é um dos reconhecimentos mais importantes em termos de qualidade literária e premia os dez melhores livros nas categorias criança, jovem, imagem, poesia, informativo e tradução (Editora Positivo, 2017).

O autor também foi selecionado pelo “Programa Nacional Biblioteca da Escola” (PNBE). O referido programa governamental, que distribuiu acervo para as bibliotecas escolares e foi substituído em 2017 pelo PNLD Literário, teve o objetivo de “promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência” (Brasil, 2018).

Em 2012, uma das obras do autor foi indicada para o Prêmio Jabuti e ficou na terceira colocação na categoria Ilustração. O Prêmio Jabuti é o mais tradicional prêmio literário do Brasil, concedido pela Câmara Brasileira do Livro (CBL). Criado em 1959, foi idealizado por Edgard Cavalheiro quando presidia a CBL, com o interesse de premiar autores, editores, ilustradores, gráficos e livreiros que mais se destacam ano (CBL, 2013).

Milton Célio ainda desenvolveu jogos de tabuleiro e brinquedos pedagógicos para diversas empresas de renome. Em 2010, assumiu a procuradoria da fazenda do município de Itapevi, onde continua atuando e já escreveu mais de 40 obras literárias.

Dentre as obras escritas por Milton Célio, chama atenção uma coleção de contos que são casos, enigmas e mistérios a serem desvendados pelos pequenos leitores.

Figura 15 – Capas de livros de contos de enigma de Milton Célio

Fonte: colagem feita pela pesquisadora a partir de pesquisa no Google Imagens[2]

As obras expostas na Figura 15 dialogam com o público infantil e têm uma linguagem envolvente, cujo propósito é levar o leitor a resolver o "mistério" da narrativa. À medida que o leitor vai avançando no conto, tanto o texto verbal como o visual vão dando pistas que ajudam a criança leitora a inferir o "culpado" e a visualizar como os personagens vão solucionar o ministério. De modo geral, o desfecho de cada história é sempre surpreendente e, muitas vezes, quebra com a expectativa dos leitores.

Considerando que os livros de Milton Célio oferecem aos pequenos leitores uma forma lúdica de aproximação com a leitura e que, por meio deles, as crianças são estimuladas a desenvolver a imaginação, fantasia, raciocínio e emoções. Acreditamos que os contos misteriosos do autor motivam ainda mais para leitura, pois envolvem atenção, reconhecimentos de pistas, necessidade de fazer relação entre o visual e o verbal, levantamento de hipóteses, resolução de mistérios, entre outros.

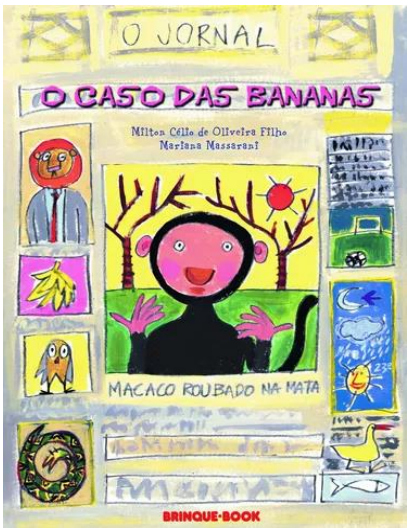
Os livros escolhidos para as propostas de atividades são *O caso das bananas* (2003), *O caso favo de mel* (2013) e *O caso da lagarta que tomou chá de sumiço* (2007).

[2] Disponível em: http://images.google.com/. Acesso em: 20 out. 2023.

4.2 Proposta com o livro *O caso das bananas*

O objetivo com as atividades propostas neste item é o de contemplar o ensino da estratégia de inferência, uma vez que, segundo os resultados presentes na pesquisa realizada com as professoras, esta é uma das estratégias de maior dificuldade de ensino para elas. Mas antes de adentrarmos a proposta, vamos conhecer um pouco do livro. *O caso das bananas* é um livro escrito por Milton Célio de Oliveira Filho, com ilustrações de Mariana Massarani. Como a grande maioria dos livros de casos de Milton Célio, os personagens são animais e os mistérios a serem desvendados se passam na floresta/mata ou em outros ambientes rurais.

Figura 16 - Capa do livro *O caso das bananas*



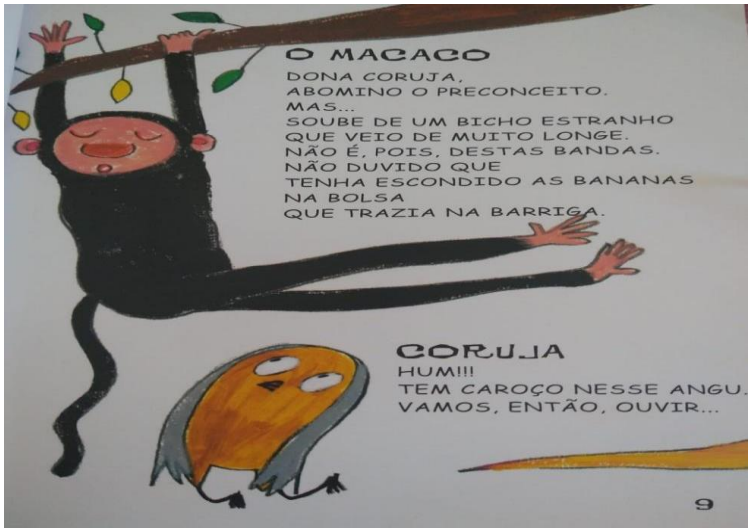
Fonte: arquivo da autora

As ilustrações da capa apresentam a primeira página de um jornal e acrescentam a seguinte informação verbal: “Macaco roubado na mata”, conduzindo o leitor a entrar no próprio mistério a ser solucionado desde a capa: “Quem roubou o macaco?”, “Como isso aconteceu?” Há ainda vários animais em pequenos quadrados e o leitor poderá inferir tratar-se de “possíveis culpados” ou de outra seção do jornal.

O enredo conta a história de um macaco que teve suas bananas roubadas, o que causa um alvoroço na mata e a notícia vai parar no jornal. A coruja, detetive famosa, inicia o processo investigativo a fim de encontrar o culpado pelo crime, ouvindo a vítima: o macaco. A partir daí, os bichos indagados vão dando pistas sobre os suspeitos, a quem cada um atribui o roubo. As respostas apresentadas para a coruja são formuladas com rimas que, somadas às pistas das

ilustrações, encaminham o leitor a inferir quem é o próximo personagem que será questionado pelo “detetive” na história. Como podemos observar nas imagens a seguir:

Figura 17 – O início da investigação



Fonte: acervo da pesquisadora (2024)

Ao lermos a fala do macaco, ele já aponta para características próprias de um animal, quando diz “na bolsa que trazia na barriga”. Em continuidade, na resposta da Coruja, ela termina a primeira frase com a palavra “angu” e na página há, ao final, a imagem de uma cauda alaranjada que deverá conduzir o leitor a chegar à palavra "Canguru”, próximo personagem que surge no caso. Como vemos na imagem abaixo:

Figura 18 – O canguru

Fonte: Acervo da pesquisadora (2024)

E assim a narrativa continua, sempre descrevendo alguns aspectos do próximo suspeito do crime, bem como trazendo na fala da Coruja uma palavra que rime com o nome do animal, além de uma pequena parte de ilustração, uma vinheta, que dá pistas ao próximo "suspeito". Tais dicas e pistas permitem ao leitor inferir e construir sentidos: ou seja, ele poderá pensar no suspeito juntando pistas verbais e visuais e até mesmo deletar outros, por exemplo, por não acreditar que tal animal "goste de banana". Assim, as dicas dispostas em cada par de páginas do livro permitem ao leitor prever qual próximo personagem será inserido no caso.

Uma definição de inferência do dicionário é que tal palavra vem do latim medieval *inferentia* e do latim *inferentem* (nominativo *inferens*), derivada de *infere*, é uma palavra composta pelo prefixo "*in*", que ignifica "em", mais "*ferre*" que significa "trazer para, portar, causar, deduzir" (raciocinando), tirar por conclusão. Assim, inferência é um substantivo feminino que significa ato, processo ou efeito de inferir. As pesquisas que dão sustentação a este verbete atrelam inferência à previsão. Inferir remete a fazer uma previsão - originária da palavra latina: *praedictus*, equivalente a *prae*, "antes", e *dicere*, "dizer".

O termo inferência é utilizado na Lógica Formal para definir o processo de raciocínio que leva a uma conclusão a partir de premissas ou de fatos conhecidos para se chegarem a novos fatos ou a uma conclusão. Na Linguística, os estudos apontam para as previsões realizadas a partir das evidências apontadas pelo texto e apreendidas pelo interlocutor. Neste sentido, o raciocínio dialógico inferencial marcaria o processo comunicativo. Porém, nas diferentes áreas, a inferência leva o indivíduo a descobrir, dizer, decifrar, resolver, encontrar a solução para (um problema ou pergunta), entender, discernir ou compreender o significado a partir de premissas e/ou pistas deixadas pelo texto lido ou falado (Santos, 2016).

Neste sentido, a lógica do termo "*inferre*", designa o fato de, numa relação entre duas proposições, a primeira contém uma implicação e a segunda a consequência. Em *O caso das bananas*, temos como implicação o roubo e como consequência a busca pelo culpado. Em diálogo com o texto de Milton Célio, podemos dizer que ele permite que o leitor participe do processo inferencial, que pode ser indutivo ou dedutivo a partir de indícios dentro de um contexto que permite tirar conclusões indicado pela probabilidade. Por meio do raciocínio, o leitor pode concluir que certa pista dentre um conjunto delas irá permitir a conclusão, neste caso, a solução do "caso".

Desta forma, compreendemos que *O caso das bananas*, a cada mudança de página, faz este jogo para que os leitores recorram à estratégia de compreensão leitora intitulada inferência. Segundo Souza (2019), a inferência é uma habilidade de leitura que é difícil de explicar e complexa para ensinar, por tratar-se de uma estratégia de conclusão lógica feita pelo leitor.

À medida que o texto (verbal e visual) deixam pistas, o leitor junta essas pistas e usa o raciocínio lógico para compreender as informações que não estão explícitas. Neste sentido, a própria narrativa define quais as estratégias de leitura devem ser utilizadas para que o leitor atinja a compreensão textual e é exatamente o que vemos em *O caso das bananas*.

O processo de inferir as informações do texto deve ser estimulado, como explica Souza:

> O professor deve incentivar as inferências e chamar a atenção dos alunos para o título, a capa e as ilustrações de um livro, a fim de estimular a antecipação, a formulação de hipóteses iniciais e a opinião das crianças sobre o texto. (SOUZA, 2019, p. 24).

Na sequência, damos início a proposta para levar *O caso das bananas*, de Milton Célio de Oliveira Filho, para um segundo ano do ensino fundamental I e estimular que inferências sejam feitas no decorrer do acesso e da leitura da obra.

4.2.1 *Antes*

Trata-se de uma história infantil que será levada para um segundo ano do ensino fundamental I, em que as crianças se encontram em fase de alfabetização e muito falantes e curiosas. Neste sentido, para motivá-las para a leitura, o professor pode trazer uma caixa literária, antes de apresentar o livro.

A caixa literária é uma ideia trazida para o Brasil pela professora Renata Junqueira de Souza e inspirada em Yopp e Yopp. Segundo as autoras (2014), a “book box”, traduzida livremente por Souza por "caixa literária", estimula o pensamento sobre uma seleção e constrói antecipação à medida em que os alunos recebem objetos que servem como pistas para compreender o conteúdo de um texto. Os alunos utilizam-se destas pistas para fazer previsões, inferências sobre aquilo que vão ler, pois ainda não lhes é dado o livro ou o título do texto.

Nas palavras de Yopp e Yopp:

> o professor informa aos alunos que em breve estarão lendo um novo livro e que há vários objetos em uma caixa que estão de alguma forma relacionados a ele. O professor tira um objeto da caixa de cada vez. Os alunos identificam o objeto – isso é particularmente importante quando é incomum ou desconhecido – e em pequenos grupos falam sobre o objeto e geram previsões sobre o conteúdo do livro. O que o objeto sugere sobre o livro? (Yopp; Yopp, 2014, p. 33).

Para antecipar a leitura da obra *O caso das bananas* na caixa, sugerimos que se coloque: uma banana, um macaco, uma lupa de detetive e um travesseiro. E a partir de tais objetos, o professor pode perguntar às crianças: "como estes elementos podem estar relacionados numa história?"

A imaginação das crianças será acionada e, neste momento, elas levantarão hipóteses que podem ser comprovadas ou não durante a leitura. Então, o professor explica que, nesta atividade, os pequenos vão aprender como identificar as informações que estão no texto como pistas, essas informações não estão tão claras, mas quando o leitor observa bem, consegue prever outros fatos e ações que acontecerão no decorrer da história/da leitura e os objetos da caixa dialogarão com a narrativa durante todo o percurso da leitura. E a isso chamamos de *inferências*, que, como já vimos, é uma estratégia que a nossa mente consegue fazer por meio do raciocínio lógico.

Depois da exposição da caixa literária e das previsões e inferências, o docente inicia a apresentação da obra: deve-se começar pela capa, destacando todas as informações contidas nela. A exploração da capa e do título chamará atenção para os objetos da caixa, fazendo com que as crianças cheguem mais facilmente ao sentido do texto.

Percorrendo a capa, o professor pode fazer os seguintes questionamentos: "O que mais vocês estão vendo nesta capa?", "Por que será que o título é *O Caso das bananas*?"

Deste modo, o conhecimento prévio dos alunos está sendo ativado. A respeito dessa estratégia, Cosson (2014, p. 117), ressalta: "Uma primeira estratégia é a ativação do conhecimento prévio [...] [que] consiste em inserir o texto a ser lido em um contexto", ao mesmo tempo em que vão percebendo como se deve colher as informações que são apresentadas na capa e como elas contribuirão para a compreensão do texto.

O professor não deve achar que apenas por perguntar aos alunos, eles entenderão que precisam fazer perguntas, o professor deve deixar claro para os estudantes, pois o objetivo da leitura é o ensino das estratégias. Pode dizer, por exemplo: "Todas as vezes que nós vamos ler um livro, precisamos observar todas as informações que ele nos apresenta desde a capa. Como as ilustrações, as cores, os personagens, o tamanho do livro, o tipo de material do papel, todos estes elementos foram escolhidos, não estão no livro por acaso, e vão nos ajudar a compreender o texto." "Que outras informações podemos ainda tirar da capa? Todas as informações são pistas que o livro está nos dando e ajudam a entender a leitura."

Com esse destaque para os elementos da capa – o jornal da capa que destaca um mistério; todas as vinhetas que apresentam outros animais –, os alunos com certeza estão prontos para a leitura do livro *O caso das bananas.*

4.2.2 *Durante*

Inicialmente, o professor deve promover a leitura individual e silenciosa por parte dos alunos. Para Solé (1998, p.99), tal leitura possibilita ao leitor "seguir seu ritmo, para atingir o objetivo da compreensão". Em seguida, a mediação da leitura pode ocorrer por meio da proferição do texto.

Assim, quando o professor realizar a proferição, o aluno já terá feito sua leitura individual, criado conexões, inferências e outras estratégias que irão ser compartilhadas durante a leitura em voz alta.

No momento da leitura do professor, é fundamental que este faça intervenções, chamando atenção para as dicas que estão presentes na leitura, seja no texto verbal ou visual, bem como retomando os objetos da caixa literária. Nesta etapa, o professor pode utilizar apenas o livro físico, ou pode utilizar, junto a ele, slides para apresentar a obra e até mesmo figuras ampliadas, especialmente se a quantidade de livros não for suficiente para todos os alunos.

Em *O caso das bananas*, a ilustração integra à narrativa, propiciando maior compreensão do leitor. Por isso, a presença do livro é indispensável. Assim, durante a leitura, o docente deve intervir com questionamentos sobre as informações que estão sendo expostas. Quando, por exemplo, a Coruja começa a investigação ouvindo o Macaco, o docente pode perguntar:

"– De quem vocês acham que o Macaco está desconfiando? Por quê?"

"– Angu rima com que animal? E este pedaço de cauda seria de quem?"

Desta forma, é relevante que o professor, durante toda a proferição, chame a atenção dos alunos para as pistas que o livro apresenta. O docente pode solicitar que os alunos façam uma lista de pistas deixadas nas ilustrações e tentar, a partir dos parágrafos e linhas finais de cada página, descobrir o "culpado" que, ao final do texto, é revelado e surpreende todos os leitores.

Na sequência, sugerimos que, ao término da leitura e da lista de pistas deixadas tanto pelo texto verbal como pelas partes das ilustrações, o docente caminhe para as atividades evidenciadas por Solé como *Depois da leitura*.

4.2.3 *Após*

Para a etapa após a leitura, a proposta é solicitar que os alunos realizem uma releitura da obra, a fim de sintetizarem algumas informações. Segundo Souza e Feba (2017, p. 52), “a síntese ocorre quando o leitor articula a ideia central do texto lida às suas impressões pessoais, reorganizando-as internamente a partir de suas experiências e vivências”.

Neste momento, o professor pode solicitar que os alunos tomem nota em fichas individuais, preenchendo com as informações que aparecem de cada personagem, mencionadas antes mesmo do personagem aparecer. Para essa atividade, elaboramos o seguinte modelo de gráfico organizador:

Figura 19 – Gráfico organizador – Dicas dos personagens

Animal	Dicas texto verbal	Dicas do texto visual
Canguru		
Lagarto		
Onça		
Girafa		
Raposa		
Leão		
Cobra		
Zebra		
Elefante		
Bem-te-vi		
Macaco		

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2024)

Alguns autores definem e orientam o uso do gráfico organizador por ser ele geralmente um formulário de uma página com espaços em branco, para que o aluno preencha com ideias e informações relacionadas ao texto que está lendo ou que acabou de ler. Alguns gráficos são muito específicos; outros podem ser usados para vários assuntos. O gráfico dá à criança uma

outra maneira de ver a informação, alguns deles permitem que o conhecimento seja escrito ou desenhado.

Portanto, tais gráficos são uma maneira fácil de organizar informações. Eles são úteis porque: a) ajudam o leitor a compreender como as partes do texto "andam juntas" e se complementam; b) auxiliam a lembrar melhor a informação; c) fazem com que se enxergue o projeto final; d) facilitam a organização de qualquer tipo de escrita.

Diante do exposto, sugerimos que o professor, para concluir a atividade, faça um varal de exposição de todas as tabelas das crianças, e ainda em conjunto podem discutir como a narrativa foi crescendo e evidenciando que nenhum dos animais havia roubado as bananas, pois as dicas sobre o sonambulismo do macaco também são preciosas. Mas a pergunta que poderá finalizar a discussão é: "Quem de vocês desconfiou que o próprio macaco era o culpado?"

Como o objetivo da leitura é o ensino das estratégias de compreensão leitora, o professor deve sempre conduzir a prática de leitura com intervenções que chamem a atenção dos alunos para as pistas, com o intuito de fazê-los, além de identificar, perceber como esse processo de inferência é importante para deduzir e, por conseguinte, compreender o texto lido. Assim como salienta Harvey e Goudis (2008):

> Uma variedade de processos mentais ocorre por baixo da aba do pensamento inferencial. Quando nós ensinamos a criança a inferir, nós podemos ensiná-los a levantar conclusões ou fazer deduções. Inferir pode envolver usar o contexto para descobrir o significado de uma palavra desconhecida ou perceber as ações do personagem para levar à superfície um tema. (HARVEY; GOUDIS, 2008, p. 131, *apud* SOUZA, 2017, p. 55).

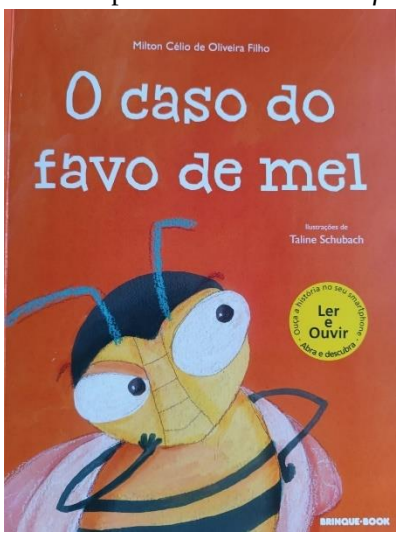
À medida que o ensino das estratégias de compreensão leitora acontece, a formação leitora dos alunos vai se desenvolvendo e, assim, a educação literária é fomentada pela promoção da interação leitor, texto e mundo, porque tal prática possibilita o contato e ampliação do repertório literário, intimidade com as especificidades de um texto e capacidade para entender os mecanismos mentais que ocorrem no ato da leitura, bem como proporciona o diálogo e a troca de saberes entre o mediador professor e o aluno leitor.

Na sequência, sugeriremos o ensino de mais estratégias de compreensão leitora, ressaltando aquelas em que as docentes de nossa pesquisa afirmaram ter mais dificuldade com um outro livro de Milton Célio de Oliveira Filho: *O caso do favo de mel.*

4.3 Proposta com o livro *O caso do favo de mel*

Este conto enigmático apresenta ilustrações de Taline Schubach, foi publicado pela editora Brinque-Book em 2013, e traz o recurso de áudio da história, por meio de um código de QRcode, na guarda do livro, qualquer leitor pode ouvir a história. O caso começa com a surpreendente descoberta da abelha de que "um amigo" se fartara do seu mel. A partir de então, a abelha pede ajuda a vespa para desvendar o caso e esta passa a investigar quem foi o responsável por tamanha confusão. A vespa inicia o interrogatório aos outros bichos da floresta, que moravam ao redor da colmeia: a borboleta, o gafanhoto, o louva-a-deus, o esquilo etc.

Figura 20 – Capa do livro *O caso do favo de mel*



Fonte: arquivo da autora

Como podemos verificar, a capa (Figura 20) é mais simples do que a livro *O Caso das bananas*, de 2003, com um fundo escuro que toma toda a capa e uma abelha na metade do espaço em posição de indagação. São sinais deste questionamento sua mãozinha na cintura e a outra no queixo, bem como os olhos arregalados sugerindo desconfiança e/ou indagação. Não há outro elemento, além do próprio título da narrativa, que reforce as inferências na leitura da imagem da abelha: *O caso do favo de mel.*

Seguindo a mesma proposta de *O caso das bananas*, o autor apresenta, nas falas dos personagens, características de outros possíveis suspeitos. Desta forma, o próprio texto permite a realização de inferências para solucionar o enigma apresentado. Há diversidade de bichos, incluindo intencionalmente insetos, como afirma o autor nas considerações da obra, quando diz "desta vez, reservei um espaço maior para os insetos (essas criaturas que vivem a nossa volta, passando quase despercebidas!)" (Oliveira Filho, 2013, p. 30).

Essa diversidade de bichos permite a ampliação do conhecimento das crianças, no entanto, se o animal em questão não fizer parte de seu conhecimento prévio, como talvez a traça (Figura 21), as pistas que são deixadas pelo texto não o conduzirão a inferir e a descobrir o próximo suspeito, o que, consequentemente, acarretará uma falta de compreensão textual. Neste sentido, optamos por um trabalho que possa estimular os alunos a conhecerem outros bichos e insetos para o momento *Antes* da Leitura. Desta forma, acreditamos que as crianças cheguem ao *Durante* a leitura com as dificuldades já sanadas.

Figura 21 – A traça

Fonte: Acervo da pesquisadora (2024)

Esta segunda proposta de atividades, assim como a anterior, visa atender as dificuldades levantadas pelas professoras durante a pesquisa, com o ensino das estratégias de inferência, sumarização e síntese. Compreendendo que tais propostas não buscam ser receitas prontas e sim sugestões que clareiem o entendimento das docentes e apontem para possibilidades práticas de trabalhos com textos literários e o ensino das estratégias de leitura com outras obras, temáticas e autores.

A seguir, dividimos o trabalho no desenho metodológico de Solé e iniciamos abordando o *Antes da leitura.*

4.3.1 *Antes*

Com o intuito de preparar as crianças para a leitura, a sugestão para o momento do *Antes da leitura* é que o professor confeccione um baralho e o utilize através de um jogo, nomeado por nós, nesta dissertação, como “Jogo da inferência da abelha”. Nele, as crianças precisarão

reconhecer, por meio das pistas visuais e verbais, de que animal se trata. Como há uma diversidade de bichos, incluindo insetos, é possível que tenha algum animal que não seja conhecido pelas crianças, o que dificultará a realização da inferência e dificultará a compreensão do texto. Deste modo, ao propor um jogo que apresente os personagens e suas características, no momento da leitura, as crianças já possuirão as informações necessárias para inferir e compreender o texto. Assim, este jogo é composto por cartas, que se dividem entre cartas com as imagens dos personagens (fotos retiradas do livro) e cartas com as dicas presentes na narrativa. Por se tratar de um jogo, elaboramos possíveis regras para instrução das crianças e uma sugestão de condução inicial por parte do professor.

- **Condução do Jogo da Inferência**

Antes de iniciar o Jogo da Inferência, o professor precisa explicar o que é inferir e qual é o objetivo do jogo para as crianças. O docente pode começar dizendo aos alunos que eles irão participar de um jogo muito bacana, que exigirá que eles prestem muita atenção. Em seguida, diz que o nome do jogo é: "Jogo da inferência da abelha" e pode neste momento perguntar aos alunos se eles já ouviram falar sobre inferência ou se sabem dizer o que é inferir. Ao realizar este diálogo, o docente acionará os conhecimentos prévios dos alunos e possivelmente os fará perceber que receberão um novo conhecimento e terão acesso a uma nova informação, caso não saibam o que é inferência.

Na continuidade da prática, o professor passará a explicar o que é inferir. O docente pode dizer: – *Fazemos inferências quando pegamos as dicas, as pistas de uma história, para descobrir uma nova informação que ainda não está presente na história, mas que aparecerá ou não. Assim como um detetive ou policial quando começa a investigar um crime ou um caso. Ele volta à cena do crime, observa se tem pistas lá, objetos, manchas, marcas etc., começa a ouvir as pessoas que têm alguma relação com a vítima, que estavam presente no lugar, vai anotando as falas, porque tudo isso são pistas para solucionar o mistério. Quando nós estamos lendo, o próprio texto nos dá algumas pistas, algumas dicas, do que vai acontecer depois ou do próximo personagem que aparecerá. Então, quando nós estamos lendo, precisamos ir juntando essas pistas, como um detetive, e pensando sobre elas. Se no texto ainda tiver imagens/ ilustrações, também precisamos estar atentos ao que está sendo apresentado, porque ali também há pistas que irão nos ajudar a compreender o texto. Inferir então é juntar todas estas pistas para tentar "adivinhar" o que está por vir ou o mistério final da narrativa.*

Ainda antes de iniciar o jogo, o professor poderá trazer alguns exercícios de inferência de modo oral. Por exemplo, o docente pode perguntar aos alunos: - *Se eu disser a vocês que encontrei um senhor, velhinho, que gosta de roupas vermelhas, anda de trenó e só aparece numa época do ano, vocês dirão que eu estou falando de quem?* O objetivo é que as crianças relacionem estas dicas com o Papai Noel. – *Se eu começar uma leitura falando de uma garota que dormiu por muito tempo depois de ter mordido uma maçã envenenada, eu estou falando de quem?* O objetivo é que as crianças façam a relação com a Branca de Neve. No entanto, tais respostas só serão possíveis se os alunos tiverem o conhecimento dos personagens e de suas características. Para realizar esse exercício inicial, é preciso que o professor conheça o repertório de seus alunos e proponha perguntas em que eles possam fazer a inferência.

Depois de explicado e exemplificado como realizar a inferência, o professor passará a informar o objetivo do jogo, que, neste caso, é descobrir qual animal está sendo descrito nas cartas através das dicas, para na sequência encontrar a carta do bicho relacionado, formando um par de cartas. É importante frisar que, ao ler as dicas e associar ao animal correto, os alunos estarão fazendo uma inferência. Afinal, de acordo com Harvey e Goudvis (2007, p. 18): “Inferir envolve fazer uma conclusão ou interpretação que não está explícita no texto”.

Depois deste primeiro momento, o docente deve explicar as regras do jogo e iniciar a partida.

Figura 22 – Capa do jogo

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2024)

O Jogo da Inferência - Regras do Jogo

- O jogo é composto por 24 (vinte e quatro) cartas, sendo 12 (doze) com as ilustrações retiradas do livro e 12 (doze) com as dicas presentes no texto narrativo;
- Fica a critério do professor organizar como jogar, podendo montar duas equipes de alunos;
- Cada equipe elege um representante para tirar par ou ímpar e decidir qual grupo inicia o jogo;
- As cartas devem ser espalhadas com as imagens e dicas verbais para baixo, um representante de cada equipe por vez tem o direito de pegar duas cartas, o objetivo é fazer um par de cartas (carta com ilustração + carta com dica);
- As cartas das dicas devem ser retiradas primeiro, o jogador deve fazer a leitura da carta, caso a criança ainda não tenha pleno domínio da leitura, o professor pode auxiliar. Após a leitura, o professor deve perguntar ao jogador: – Qual o bicho que tem essas características? O professor deve estimular a releitura e a fazer as crianças pensarem sobre as pistas que estão descritas;
- Caso a criança acerte, o time marca um ponto. Na sequência, o jogador deve retirar a carta das ilustrações a fim de encontrar o animal relacionado nas pistas. Se o jogador encontrar a carta do bicho correto, a equipe marca mais um ponto.
- Ganha o jogo a equipe que tiver com maior pontuação ao final, ou seja, a turma que mais inferiu acertando e formando pares.

  Vejamos um exemplo com alguns pares de cartas:

Figura 23 - Cartas do Jogo da inferência da abelha

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2024)

4.3.2 *Durante*

Na etapa do *Durante* a leitura, a sugestão é que o professor realize inicialmente uma proferição. A proferição realizada pelo docente contribui para aprimorar a habilidade de concentração e escuta dos alunos, competências fundamentais para o processo de aprendizagem. Os professores desempenham um papel importante como modelos de leitura fluida e expressiva, demonstrando as crianças como ler e compreender o texto de forma eficiente. Além de permitir que os alunos com dificuldades na leitura recebam o conteúdo de maneira equitativa, assegurando que todos possam ter acesso ao material. De acordo com Bajard (2016, p. 13):

> a proferição nasce de uma comunicação presencial entre um "arauto" contemporâneo e seus ouvintes. Na qualidade de segundo enunciador, o "arauto" se submete à tirania do texto do autor, primeiro enunciador. Apesar de não poder mudar nenhuma palavra, nem deslocá-la, ele é responsável não somente pela "música" do texto, pela escolha do volume da voz, sua altura, seu ritmo, suas pausas, mas recorre, do mesmo modo que o contador, a linguagens de acompanhamento tais como gestualidade, luz, figurino, praticável, espaço. Ele é o "encenador" do texto. Olhando nos olhos de seu público, o "proferidor" se comunica com ele. [...] O texto adormecido do autor é acordado pela transmissão vocal e compartilhado com os ouvintes, mesmo quando eles são analfabetos. Esta proferição, sempre singular nasce e esvanece no mesmo ato. Seu caráter efêmero dota a proferição de um poder de renovação nunca esgotado.

Depois de realizada a proferição, sugerimos que cada aluno ouça a narrativa em sala de aula por meio do recurso do QR code disponível na guarda do livro. Certamente esta leitura será diferente da realizada pelo professor, por se tratar de uma leitura gravada e padronizada que acompanha a obra. Há entonações da voz do narrador, além de sons externos como o barulho que os insetos e animais fazem, existe ainda um som que orienta o leitor a mudar as páginas e chegar ao próximo personagem. Desse modo, trata-se de um recurso que permite uma nova possibilidade de escuta. Novamente, o final da história é surpreendente e supera muitas inferências jogadas e pensadas pelos leitores, pois a última página revela um urso, que se desculpa, dizendo: "– Sinto muito, meus amigos, mas que culpa tenho eu? Só um urso de pelúcia resiste a um favo de mel" (Oliveira Filho, 2013, p. 29).

4.3.3 *Após*

Nesta etapa, o professor passará a modelar o ensino da sumarização, por meio da utilização de um gráfico organizador de informações. Nesta proposta, o aluno precisa identificar a ideia central do texto e ir elencando as informações mais importantes da ordem em que elas aparecem no livro. De acordo com Gomes:

> Para sumarizar, é importante escolhermos ações que indicarão graficamente o que é mais importante no texto. Assim, cabem os procedimentos de sublinhar, organizar hierarquicamente as ações em um esquema/ gráfico organizador etc. Além disso, é também relevante reconhecermos a estrutura dos textos ou dos parágrafos e suas principais características organizativas, pois, com elas, poderemos atuar na seleção do que é essencial (Gomes *et al.*, 2017, p. 109).

Nesta perspectiva, sugerimos um outro gráfico organizador, dessa vez de sumarização, o qual é apresentado na Figura 23, em que os alunos poderão registrar as informações.

Figura 24 – Gráfico organizador – Sumarização

Nome: _____ Data:___/___/_____

Gráfico organizador de sumarização

Título do livro: _____

Ideia principal do texto: _____
_____

Sequência de informações que aparecem no texto:

1ª _____

2ª _____

3ª _____

4ª _____

Sumário da história em uma sentença:
_____
_____

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2024).

Como podemos observar na Figura 24, inicialmente os alunos escreverão o título do texto e na sequência a ideia principal. Para auxiliar, o professor deverá fazer perguntas, como *"Esse livro conta sobre o quê?"*, *"Qual o assunto principal dessa história?",* assim, as crianças poderão identificar a ideia principal do texto. Em seguida, os pequenos devem escrever no gráfico, caso necessário o professor pode escrever na lousa e pedir para que as crianças copiem no gráfico.

Depois de identificada a ideia principal, o docente explicará as crianças que, ao sumarizar, o leitor determina o que é mais importante no texto, destacando as informações que são indispensáveis e que estas devem seguir a ordem em que aparecem na leitura. A respeito do ensino da sumarização, Girotto e Souza (2010) afirmam:

> Para destacar o texto, efetivamente, os leitores precisam lê-lo, pensar sobre ele e fazer decisões conscientes sobre o que precisam lembrar e aprender. Possivelmente, não podem lembrar de tudo. Enfim, precisam selecionar a

> informação importante dos detalhes menos importantes. Devem escolher as ideias principais e perceber os detalhes que as fundamentam e precisam reconhecer as informações que são auxiliares (Girotto; Souza, 2010, p. 95).

Segundo as autoras, toda narrativa pode ser entendida em três atos: situação inicial/ introdução; complicação/desenvolvimento; situação final/conclusão. Quando entendemos esse esquema, somos capazes de sumarizar o texto narrativo sem que o essencial se perca (Girotto; Souza, 2014, p. 31).

Considerando que a proposta visa turmas de 2º anos, no momento da construção do gráfico, por exemplo, algumas crianças podem querer, na sequência de informações, nomear todos os bichos presentes no texto, enquanto outras podem não lembrar de todos os animais. Então, o professor precisará ensinar como elas podem reunir e resumir as informações. Por fim, os alunos deverão organizar as ideias ordenadas em uma única sentença e isso demonstrará a compreensão que eles estabelecerão sobre a leitura. Como ressalta Solé (1998, p. 115), "a compreensão de um texto envolve a capacidade de elaborar um resumo, que reproduz seu significado global de forma suscinta".

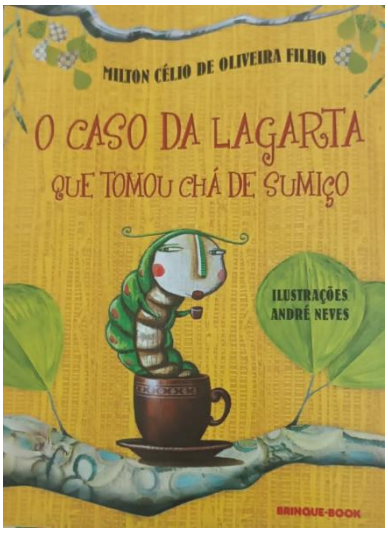
Depois que os alunos preencherem o gráfico organizador da sumarização, o docente pode estimular que as crianças comentem o que escreveram e percebam que cada um atribui a "sua" importância ímpar ao texto, referendando seu conhecimento prévio.

No item a seguir, tratamos da proposta de atividade para um dos livros mais vendidos da coleção: *O caso da lagarta que tomou chá de sumiço.*

4.4 Proposta com o livro *O caso da lagarta que tomou chá de sumiço*

Para a terceira proposta, a obra escolhida foi *O caso da lagarta que tomou chá de sumiço* (Figura 25), escrito por Milton Célio com ilustrações de André Neves. A narrativa começa com um diálogo entre a joaninha e a coruja em que a primeira se demonstra intrigada com o sumiço da sua amiga lagarta.

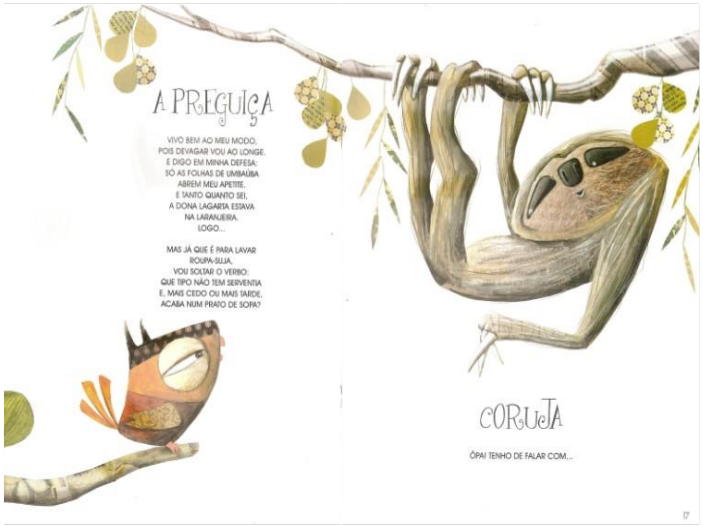
Figura 25 – Capa do livro *O caso da lagarta que tomou chá de sumiço*



Fonte: arquivo da autora

O sumiço da lagarta dá origem a mais um caso a ser desvendado. Então, a coruja começa a investigar tal sumiço e passa a interrogar os bichos do seu entorno. A narrativa segue o estilo do autor e a diagramação chama atenção, pois apresenta em caixa alta o inseto ou animal que vai tomar a fala. Nas falas daquele "suspeito", há sempre dois elementos que merecem atenção do mediador: a) uma expressão popular que remete à fofoca, como por exemplo, "vou lavar a roupa suja" e b) palavras com rimas internas e externas que dão pistas para um possível culpado, como pode-se perceber na Figura 26.

Figura 26 – Diálogo entre a Preguiça e a Coruja



Fonte: arquivo da autora

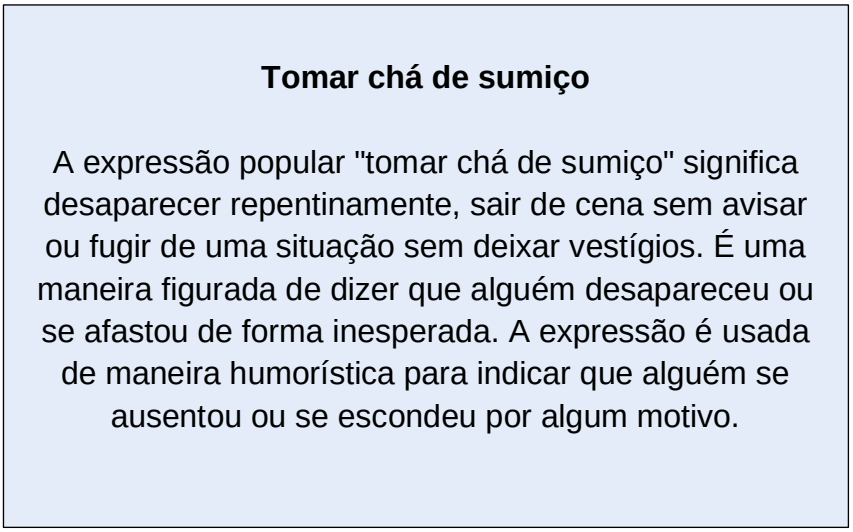
Com uma narrativa muito bem elaborada e ilustrações capazes de levar o leitor a se tornar um investigador do “sumiço”, este livro pode novamente auxiliar as professoras que afirmaram suas dificuldades com o ensino de literatura e o uso das estratégias de inferência, sumarização e síntese. Por isso, sugerimos algumas atividades práticas para este livro infantil, mais uma vez elaboradas em: *Antes*, *Durante* e *Após a leitura*.

4.4.1 *Antes*

Como motivação e a fim de realizar o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos a respeito da expressão popular *chá de sumiço* – que consideramos essencial para que o texto possa ser compreendido –, ainda sem apresentar o livro, sugerimos que os docentes explorem inicialmente o que significa “tomar chá de sumiço”. Para isso, poderá ser construído um mural, com papel pardo, no qual o docente registrará as respostas dos alunos. Nesta etapa, a discussão deve ser coletiva e o professor, como mediador, além de tomar nota das respostas, promoverá um momento de conversa sobre todas as inferências realizadas pelos alunos.

Depois de realizada essa discussão coletiva, o professor deve apresentar, em uma cartolina colorida para chamar atenção, o que significa a expressão popular já inferida. Nesta proposta, adotaremos o conceito apresentado por Houaiss e Villar (2009).

Figura 27 – Cartaz explicativo



Fonte: cartaz criado pela pesquisadora a partir de Houaiss e Vilar (2009)

Na sequência, o professor passa a relacionar a discussão das inferências com o conceito apresentado. Nesta relação, é preciso destacar as respostas dos alunos que se aproximam do

significado da expressão e as que se distanciam. Agora, com a compreensão do termo, o docente passa a apresentar a capa do livro. Precisamos lembrar que, neste momento em que o aluno conhecerá a capa, ele vai se deparar com o título: *O caso da lagarta que tomou chá de sumiço* e tentar estabelecer um diálogo entre o título, a definição do termo popular e o texto verbal, o qual apresenta uma lagarta sentada dentro de uma xícara e em uma de suas mãos há ainda uma outra xícara que induz o leitor a inferir que o inseto está bebendo o tal chá. Assim, ao explorar a capa com tais informações, o professor pode convidar os seus alunos: – *Sabendo o que significa a expressão, vamos analisar a capa deste livro e tentar descobrir do que se tratará a história?*

Desta maneira, a leitura da capa passará a ganhar destaque, considerando que as crianças já terão compreendido o significado da expressão "tomar chá de sumiço". De acordo com Souza e Feba (2017, p. 38), se a imagem que vem na capa "for semelhante a alguma de dentro da obra, pode antecipar o enredo, juntamente com o título que pode fornecer outros dados sobre a história". Corroborando, Genette (2009) esclarece que o título tem como funções principais identificar a obra, indicar o conteúdo e seduzir o público leitor. Assim, ao realizar esse processo de leitura, apresentação e inferência na capa do livro, o professor motivará e preparará os alunos para compreender melhor a leitura e seu significado e, evidentemente, aguçará a vontade dos mesmo de iniciar a leitura da obra.

4.4.2 *Durante*

Nesta etapa, cada aluno será orientado a ler o livro anotando em adesivos autocolantes os suspeitos que ele prevê a cada página. Segundo Souza e Feba (2017, p. 67):

> leitura independente, por sua vez, é o momento em que o aluno lê e pratica, sozinho, a leitura do texto. Essa etapa também pode ser sistematizada por meio de post-its ou gráficos organizadores, a critério do professor. O que importa é que o educando pratique a estratégia independentemente.

Neste sentido, é importante que a escola, os gestores educacionais, valorizem a aquisição de vários exemplares de títulos infantis, para que as crianças possam ler sozinhas.

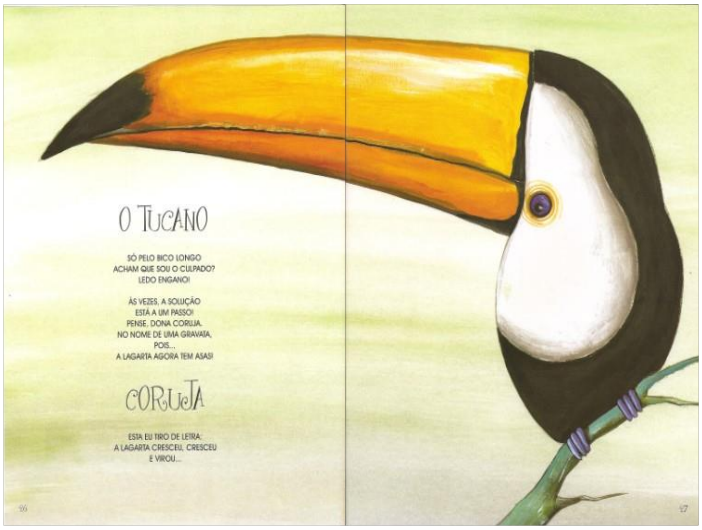
Sobre este momento solitário de leitura Souza *et al*. (2016, p.196) evidencia a importância da leitura silenciosa afirmando que:

> A leitura silenciosa é grande aliada na formação de leitores experientes, críticos e autônomos para participar da cultura do escrito, além disso, essa

> prática pode ser usada com crianças que ainda não fazem o uso convencional da leitura, pois, além de ajudá-las a ter intimidade com o livro ou com a história, formulando hipóteses sobre o sistema da escrita, também aproxima e antecipa ao futuro do aprendiz de leitor os procedimentos e comportamentos que são relativos aos atos sociais de leitura. Além, é claro, de libertar o pequeno leitor "de seu mundo real, levando-o a uma dimensão ficcional capaz de transformar o próprio real", conforme é indicado por Girotto, Neto e Souza (2016, p. 196).

Ao orientar os alunos para que leiam a obra *O caso da lagarta que tomou chá de sumiço* individualmente e silenciosamente, o professor também pedirá que as crianças parem a leitura na página 28. Momento auge da narrativa em que o Tucano dá várias dicas para a Coruja e também para os leitores sobre o sumiço e o encontro com a lagarta (Figura 28).

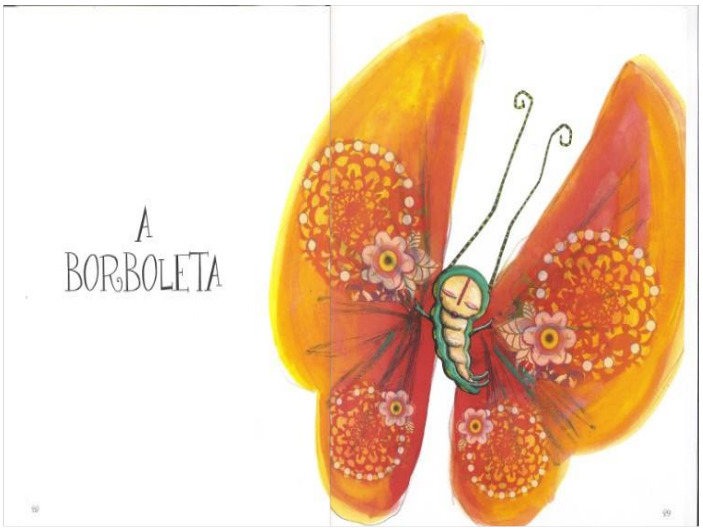
Figura 28 – Diálogo entre Tucano e Coruja



Fonte: arquivo da autora

Na sequência, junto com os alunos, o professor inicia a proferição da história (lembrando que eles já leram em silêncio). Assim, trata-se de uma releitura feita pelo docente que vai interrompendo e ouvindo as inferências das crianças a cada página, até chegar ao final. Neste momento, o professor deve mostrar a todos a imagem da transformação da lagarta em borboleta (Figura 29). Para os leitores, tudo agora faz sentido.

Figura 29 - O desfecho – A borboleta



Fonte: arquivo da autora

No entanto, há ainda uma última ilustração de página inteira, a qual aconselhamos o professor a mostrar aos alunos e executar uma atividade no momento após a leitura, que discutiremos e orientaremos a seguir.

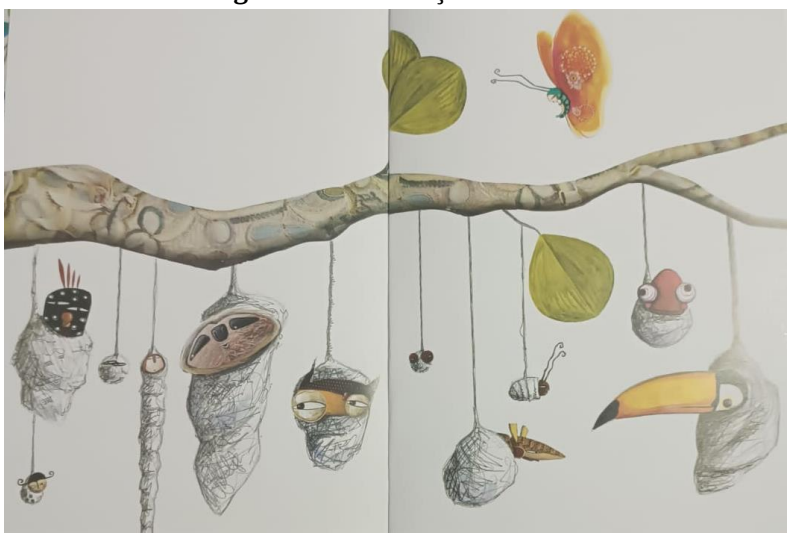
4.4.3 *Após*

Depois da leitura, a proposta é realizar a sumarização e a síntese com os alunos. Inicialmente, em uma folha de papel madeira ou pardo, o professor pede que as crianças ordenem os personagens na ordem que aparecem na narrativa. Ao rememorar tal ordem, os alunos utilizam-se da sumarização e podemos sugerir que eles retomem sua leitura e as anotações que fizeram no *post-it* sobre as inferências com relação ao culpado pelo sumiço da lagarta.

Cada aluno formará, como uma linha do tempo, a ordem dos personagens em uma folha de papel sulfite. Uma alternativa, visto que as crianças estão em fase de alfabetização, é pedir para que elas desenhem os animais e os coloquem na ordem da narrativa.

Em seguida, o professor apresenta um enorme cartaz com a última ilustração do livro *O caso da lagarta que tomou chá de sumiço* (Figura 30) ampliada e discute a ordem correta em que os personagens aparecem na narrativa, o importante é relacionar com os textos e/ou desenhos elaborados pelos alunos nas folhas de sulfite.

Figura 30 – Ilustração final do livro



Fonte: arquivo da autora

Por meio desta atividade, o professor ensinará a estratégia da sumarização e da síntese, recordando o que já abordamos até aqui neste estudo. O docente explicará que quando um leitor sumariza um texto, ele primeiro identifica a ideia central e, em seguida, elenca as informações secundárias que são importantes para a conclusão e compreensão da leitura. Neste caso, os alunos terim realizado a sumarização quando identificaram e ordenaram a relação dos personagens apresentados.

Já sintetizar, conforme esclarece Souza e Feba (2017, p. 102), ocorre quando articulamos o texto lido com o nosso repertório de informações e conhecimentos preexistentes sobre o tema abordado, como também com as nossas impressões pessoais, reconstruindo o texto lido, numa interação indissociável entre autor/texto/leitor. Desta forma, ao sintetizar, fazemos uso de nosso conhecimento prévio, relacionando-o aos fatos importantes destacados no texto, alcançando, assim, uma compreensão maior do que está sendo proposto para a leitura.

Portanto, os alunos precisam compreender que sintetizar é mais do que resumir. Conforme Girotto e Souza (2010), o docente deve estimular seus leitores a parar e pensar sobre o que leram, pois parar e pensar ativamente sobre a informação ajuda o leitor a manter-se no texto e a monitorar o próprio entendimento. Assim, a estratégia da síntese requer uma diversidade de estratégias para elaborar e ampliar o conhecimento.

Neste sentido, após ensinar a diferença entre a sumarização e a síntese, o professor volta ao cartaz com a ilustração do livro, e pergunta as crianças: – *Nesta imagem, tem alguma informação nova? Nós já conhecíamos os personagens e a ordem que eles aparecem, então, esta ilustração é uma sumarização ou síntese do texto?* O intuito é que as crianças identifiquem

que o fato de os bichos estarem em casulos é a informação nova e que, nesta imagem, o autor faz uma síntese, retomando todos os personagens da história. Caso as crianças não consigam chegar até esse entendimento, o professor deve apresentar a informação nova e explicar que é uma síntese. Em continuidade, sugerimos que o professor pergunte: – *Por que o ilustrador colocou todos os animais no casulo?* Não temos uma resposta exata para esta pergunta, por isso os alunos podem livremente expressar suas opiniões que deverão ser respeitadas pelo docente. Ao ouvir todos os colegas, a compreensão do indivíduo alarga-se. Na sequência, o docente volta ao significado da expressão "chá de sumiço" e deixa as crianças concluírem que a lagarta estava no casulo.

Deste modo, nesta pesquisa, buscamos identificar as dificuldades enfrentadas pelas docentes no trabalho com textos literários e estratégias de compreensão leitora (Girotto e Souza, 2010), por meio de entrevistas semiestruturadas e questionários, verificando as concepções de leitura dos professores e os procedimentos metodológicos que eles utilizam no trabalho com textos literários. Além disso, refletimos sobre a relevância das bases teóricas selecionadas para a elaboração das atividades propostas, incluindo o conto de enigma e as estratégias de compreensão leitora, conforme defendido por Girotto e Souza (2010) e, por fim, apresentamos estas propostas de atividades com os livros de Milton Célio, com o intuito de diminuir as dificuldades que as professoras destacaram com as estratégias de inferência, sumarização e síntese e, assim, atingir o objetivo geral desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática da leitura é fundamental para o crescimento intelectual de todo indivíduo, uma vez que permite a expansão das habilidades cognitivas, abrindo caminho para a mudança, a evolução e, por conseguinte, a ampliação da compreensão do mundo. No entanto, antes de começar a ler de fato, muitos aspectos podem interferir na interpretação do texto, como o interesse e a motivação do leitor. Na leitura realizada em sala de aula, é fundamental levar em conta as expectativas do aluno em relação à atividade, bem como sua autoavaliação. Além disso, as expectativas em relação ao texto podem ser moldadas pelo título, tema e ilustrações apresentadas.

Diante dos estudos de Girotto e Souza (2010), compreendemos que leitores autônomos empregam sete estratégias-chave para compreender o texto: elaboram imagens mentais, utilizam seu conhecimento prévio, formam questionamentos, fazem inferências, identificam as informações mais relevantes, resumem as informações e aplicam técnicas de sumarização na escrita. Dessa forma, a verdadeira compreensão ocorre por meio do raciocínio crítico, da aprendizagem e da expansão do conhecimento prévio e da bagagem de leitura. De acordo com as autoras, ao incorporar essas estratégias de leitura na sala de aula, as crianças conseguem se aproximar mais naturalmente da compreensão de textos e se tornam leitores independentes.

O conjunto de estratégias apresentado pelas autoras, e defendidos nesta pesquisa, formam um instrumento facilitador para a compreensão leitora, especialmente para textos literários. Compreendendo que a função dos textos literários na escola vai além de apenas uma ferramenta educativa, isso porque a literatura aborda temas sobre a vida, o ser humano, suas relações interpessoais, conflitos, incertezas, dúvidas, medos e adaptações sociais. Nesse sentido, a educação literária envolve o desenvolvimento da capacidade de leitura, da compreensão de textos, da análise e da apreciação de obras literárias pelos alunos.

Estimular um ambiente literário em uma escola envolve a criação de um local onde a leitura, a escrita, a conversa sobre obras literárias e o apreço pela literatura são incorporados em todas as áreas da rotina escolar. Esse ambiente não só estimula o aprimoramento das habilidades de linguagem e pensamento crítico, mas também promove uma cultura de leitura e aprendizado constante entre os alunos. Desta forma, tais práticas não podem se resumir a incluir esses textos de forma pontual no planejamento escolar. Pelo contrário, o intuito é facilitar o encontro da criança com a literatura, incentivando mudanças não apenas no hábito de leitura dos pequenos, mas também em sua identidade crítica e emancipadora como indivíduos. Há ainda um objetivo maior que é fazer com que o professor, mediador de leitura, compreenda que

aprender e compreender, através do ensino das estratégias metacognitivas de compreensão leitora é lúdico, divertido e se contextualiza ao texto escolhido para ser compartilhado com os alunos.

Diante de tais pressupostos, o presente estudo teve por objetivo geral analisar as dificuldades das docentes para o ensino das estratégias metacognitivas de compreensão leitora, propondo, em seguida, atividades com os livros de Milton Célio de Oliveira Filho em turmas de 2º ano do ensino fundamental. Como objetivos específicos elegemos: identificar as dificuldades encontradas pelos docentes para o trabalho com textos literários e com as estratégias de compreensão leitora (Girotto e Souza, 2010), a partir de entrevistas semiestruturadas e questionário; verificar a concepção de leitura que os professores possuíam e quais os procedimentos metodológicos que eles têm utilizado para o trabalho com textos literários; e compreender a relevância das bases teóricas selecionadas para a elaboração de atividades propostas: o conto enigmático e as estratégias de compreensão leitora, defendidas por Girotto e Souza (2010).

A investigação tratou-se de um estudo de caso, com o lócus na Escola Municipal Professora Lúcia Giovanna Duarte de Melo e teve como sujeitos da pesquisa quatro docentes que lecionavam nas turmas de 2º ano do ensino fundamental. Ao aplicarmos a entrevista semiestruturada e questionário, identificamos que, no tocante à concepção de leitura, as professoras demonstravam muitas lacunas quanto à conceituação. Apenas uma entrevistada se aproximou do conceito de leitura, defendido nesta dissertação, que envolve a compreensão e a construção de sentido, emergindo da relação entre autor, obra e leitor e, considerando os elementos cognitivos, linguísticos, discursivos e sociais do texto.

Em relação aos procedimentos metodológicos recorrentes no ensino de literatura, identificamos a predominância da leitura em voz alta entre os modos de leitura escolhidos pelas professoras. Outras formas de leitura privilegiadas foram a leitura compartilhada e a leitura silenciosa. A primeira permite a interação entre leitores e é uma ótima maneira de refletir e entender os textos, possibilitando ao leitor, como afirma Colomer (2017), vivenciar a leitura como uma atividade coletiva que vai além das expectativas, adquirir técnicas de interpretação ao observar as diferentes abordagens dos outros, identificar as diferentes interpretações que um texto pode suscitar em cada leitor, desenvolver habilidades de expressão e argumentação literária a respeito das obras e reconhecer-se como um leitor inserido em uma comunidade de leitores. Já a leitura silenciosa demanda maior competência leitora para compreensão textual, tais como a decodificação rápida e eficiente de palavras, a compreensão de estruturas sintáticas complexas e a integração de informações novas com conhecimentos prévios, além de exigir que

o leitor mantenha a concentração e a atenção por períodos prolongados. E, neste sentido, as professoras da pesquisa precisariam se debruçar mais nesta prática leitora.

No tangível às dificuldades elencadas para o ensino de literatura, as docentes afirmaram ser, na ordem de maior impacto, primeiro, a formação inicial dos professores, a qual muitas vezes não abrange de maneira adequada o ensino de literatura. Em muitos cursos de Pedagogia e licenciatura, há uma ênfase insuficiente nas metodologias específicas para o ensino de literatura, na teoria literária e na prática de leitura crítica. Esse déficit formativo resulta em docentes que se sentem despreparados para abordar textos literários de forma profunda e engajadora, impactando negativamente a qualidade do ensino e a experiência dos alunos com a literatura. Em segundo lugar, o currículo escolar frequentemente prioriza práticas pedagógicas conteudistas, focadas na transmissão de informações e na preparação para exames padronizados, em detrimento do ensino literário que requer uma abordagem mais reflexiva e interpretativa. Essa priorização limita o tempo e os recursos disponíveis para a literatura, relegando-a a um segundo plano. Além disso, os professores são frequentemente sobrecarregados com múltiplas demandas curriculares que dificultam a implementação de práticas pedagógicas inovadoras e centradas na literatura. Por fim, o interesse pessoal limitado na literatura, preferindo dedicar sua atenção a outras áreas do conhecimento. Esse desinteresse pode ser resultado de experiências pessoais negativas com a literatura, falta de confiança em suas próprias habilidades de ensino literário ou simplesmente uma inclinação natural para outras disciplinas. Quando os professores não estão pessoalmente engajados com a literatura, é menos provável que transmitam entusiasmo e paixão aos seus alunos, o que pode diminuir ainda mais o interesse dos estudantes pela leitura literária.

No que se refere às dificuldades das docentes para o ensino das estratégias metacognitivas de compreensão leitora, os dados apontaram que são a inferência, a sumarização e a síntese as estratégias de maior dificuldade de ensino. Lembrando que, como afirma Souza (2019), inferir diz respeito à habilidade do leitor de formular uma opinião por meio de raciocínio dos fatos dispostos no texto, isso ultrapassa o sentido literal, trazendo a compreensão do que está nas entrelinhas da leitura. Já a sumarização, de acordo com a autora, é a habilidade que trata de identificar as informações mais importantes do texto, enquanto a síntese é a habilidade de organizar diferentes elementos que produzem significado ao texto. Por isso, as atividades sugeridas alinharam o ensino de tais estratégias aos casos de Milton Célio, *O caso das bananas* (2003), *O caso favo de mel* (2013), e *O caso da lagarta que tomou chá de sumiço* (2007).

Os contos de Milton Célio são destinados ao público infantil e apresentam elementos intrigantes, como suspense e mistério. Em seus livros, é comum um personagem desaparecer

misteriosamente, abrindo espaço para a chegada de um novo que irá investigar o caso. Por meio de dicas em forma de rimas e palavras-chave no final das páginas, o autor guia os leitores, enquanto os ilustradores deixam pistas visuais complementares. As histórias de mistério para crianças geralmente possuem desfechos inesperados e gratificantes, recompensando o esforço e a atenção dos pequenos leitores na coleta de pistas para desvendar os casos. Assim, através dessas narrativas, os alunos têm a oportunidade de aprimorar diversas competências, tais como interpretação de texto, pensamento crítico, imaginação, empatia, resolução de desafios e habilidades interpessoais.

Sintetizando este estudo, enfatizamos a importância de expandir as pesquisas sobre o ensino de literatura e das estratégias metacognitivas de compreensão da leitura em momentos de formações contínuas para os professores. Salientamos ainda que é fundamental que a escola promova e estimule a educação literária em sua comunidade, pois somente assim será possível a efetiva formação de leitores, bem como consideramos crucial a implementação de projetos que criem espaços para reflexão sobre as práticas literárias nas escolas. Tais reflexões não devem se restringir apenas a ambientes acadêmicos, mas deve ganhar os espaços escolares, especialmente incentivando a participação ativa dos professores como protagonistas de seu próprio desenvolvimento profissional.

Acreditamos que a nossa pesquisa pode evidenciar a viabilidade de promover um processo de aprendizado contínuo para os professores por meio de uma parceria entre a instituição de ensino superior e a escola, unindo teoria e prática. Embora essa abordagem demande tempo e dedicação dos envolvidos para superar desafios e efetivar mudanças, as atividades sugeridas nesta dissertação com alguns livros da coleção de casos de Milton Célio de Oliveira Filho são caminhos para que professores e alunos experienciem e vivam o texto literário com todas suas nuances, uma vez que cada caso, que inicialmente desencadeou a busca por suspeitos, reverteu a ordem e nos surpreendeu, seja com o sonambulismo do macaco, seja com o desejo e gosto do urso pelo mel, seja pela metamorfose da lagarta.

Assim, o texto literário supera expectativas, desperta a motivação e curiosidade infantil, mostra ao professor mediador muitas possibilidades para além da lousa e dos livros didáticos. Afinal, quando compreendemos os caminhos da leitura literária, podemos também valorizar que essa caminhada só será frutífera e florida se houver tempo dedicado intencionalmente ao ensino das estratégias metacognitivas de compreensão leitora. Desta maneira, desvendar casos e expandir esse ‘desvendar’ para toda a literatura pode se tornar pura diversão, aprendizado de qualidade e o início da formação leitora para as crianças.

REFERÊNCIAS

ALTÉS, Marta. **Não!** São Paulo: Brinque-Book, 2012.

AZEVEDO, Fernando (Org). **Formar leitores literário**s. Ideias e estratégias. Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança / Universidade do Minho, 2018.

AZEVEDO, Fernando; BALÇA, Ângela. **Práticas de educação literária e de promoção da literatura**. 2019.

AZEVEDO, Ricardo. **Livros para crianças e literatura infantil**: convergência e dissonâncias. 1999. Disponível em: http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Livros-para-criancas-e-literatura-infantil.pdf. Acesso em: 27 nov. 2019.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto**: imagem e som: um manual prático. Gareschi, P. A. (trad.), 7a edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BARBOSA, Jaqueline Peixoto. **Narrativa de enigma**. São Paulo: FTD, 2001.

BARBOSA, Jaqueline Peixoto. **Trabalhando com os gêneros do discurso**: narrar narrativas de enigma. São Paulo: FTD, 2001.

BENTO, Inês; BALÇA, Ângela. **Educação literária**: Um estudo no pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico. Cadernos de Letras da UFF, v. 26, n. 52, 9 jul. 2016.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. *In*: BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 1997. p.69-96.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira. **Literatura**: a formação do leitor: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil?** São Paulo: Brasiliense, 2010.

CAMARGO, Luis Hellmeister de**. Ilustração do livro infantil**. 2. Ed. Belo Horizonte: Lê, 1995.

CAMARGO, Luís Hellmeister de. **Ilustração em livros de literatura infantis**. Glossário Ceale, Minas Gerais, 2014. Disponível em: http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/ilustracao-em-livros-de-literatura-infantil. Acesso em: 05 out. de 2023.

CANDAU, Vera Maria; LELIS, Isabel. A Relação Teoria-Prática na Formação do educador. *In*: CANDAU, V.M (Org.). **Rumo a uma nova didática**. 10 ed. Petrópolis: Vozes. 2008. p. 56- 72.

CANÉ, Raquel. **Sopa**. São Paulo: VR Editora, 2015.

CAROLINA, Debora; FERREIRA, Ana Paula. Contos enigmáticos no ensino fundamental II: 8º e 9º anos. **SynThesis** Revista Digital FAPAM. Pará de Minas, v.8.n.8, 98-109 dez, 2017.

CASTILHOS, Daiana Campani; MULLER, Liane Filomena. Ensino de gêneros textuais: uma proposta com o gênero "contos de terror e mistério". In: **Anais do 4º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais -SIGET**, Tubarão, 2007.

CEIA, Carlos. **O poder da leitura literária.** (2009). Disponível em: http://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/documentos/ot_leitliter_a.pdf . Acesso em 23 de outubro de 2023.

CHIAPPINI, Ligia.**Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p.31-89.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**: Teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. **Andar entre Livros**. São Paulo. Global. 2007.

COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2ª ed. – São Paulo: Editora Contexto, 2011.

COSSON, Rildo. Como criar círculos de leitura na sala de aula. São Paulo. Contexto, 2021.

COSSON, Rildo. PRÁTICA DA LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: MEDIAÇÃO OU ENSINO?. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 26, n. 3, p. 161–173, 2016. DOI: 10.14572/nuances.v26i3.3735. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3735. Acesso em: 25 out. 2023.

COSTA, Fernando. **Publicações sobre a formação continuada dos professores no brasil no período de 2004-2008**.XV Encontro Nacional de Ensino (XV ENEQ) – Brasília, DF, Brasil – 21 a 24 de julho de 2010. Disponível em: <http://www.xveneq2010.unb.br/resumos/R0815-2.pdf>Acesso em: 21 de outubro de 2023.

DAVIS, Lynn. Prefácio. In: MENIN, A. M. C. S. et al. (Eds.). **Ler e compreender: estratégias de leitura.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 9-11.

DAVIS, C. Lynn; SOUZA, Renata Junqueira de. Entendendo textos: estratégias para a sala de aula. **Leitura: Teoria & Prática**, v. 1, 2009, p. 31-37. Disponível: https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/392. Acesso: 16 nov. 2023.

DUKE, Nell K.; PEARSON, P. David. Effective practices for developing reading comprehension. *In*: FARSTRUP, Alan E.; SAMUELS, S. Jay (Orgs.). **What research has to say about reading instruction**. Newark: IRA, 2002. p.205-243.

DURAN, Guilherme Rocha. **As concepções de leitura e a produção do sentido no texto**. Revista Prolíngua – ISSN 1983-9979. Volume 2, número 2 – Jul./Dez. De 2009.

EDITORA POSITIVO, 2017. **Selo Altamente Recomendável**. Disponível em: https://www.centralpress.com.br/livros-sao-reconhecidos-com-selo-de-altamente-recomendavel / Acesso em: 24 out. 2023.

FEIJÓ, Natanael; DELIZOICOV, Nadir Castilho. Professores da educação básica: Conhecimento prévio e problematização. **Retratos da Escola**, *[S. l.]*, v. 10, n. 19, p. 597–610, 2017. DOI: 10.22420/rde.v10i19.643. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/643. Acesso em: 17 jun. 2024.

FILLOLA, Antonio Mendoza. **Lá educación literária**: bases para la formación de la competência lecto-literária. Ediciones Aljibe, S.L., 2004.

FILLOLA, Antonio Mendoza. (2010). La competencia literaria entre las competencias. **Lenguaje y Textos**, 32, 21-33. Disponível em http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/la_competencia_literaria_entre_las_competencias._mendoza_a.pdf. Acesso em: 17 set. 2023.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROTTO, Cyntia e SOUZA, Renata. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que lêem. In: SOUZA, Renata (org.) **Ler e compreender: stratégias de leitura**. Campinas, Mercado de Letras, 2010.

GOODE, William; HATT, Paul K. **Métodos em pesquisa social**. 5a ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional;1979.

GONÇALVES PIMENTEL, Sandra Regina; GOULART VILARINHO, Lúcia Regina. A escolha do livro didático: um instrumento de apoio ao corpo docente do ensino fundamental. **Regae - Revista de Gestão e Avaliação Educacional** [on-line], v. 6, n. 13, p. 37-52, 2017. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=471855302004. Acesso em: 17 jun. 2024.

GOTLIB, Nádia Battela. **Teoria do conto**. 11.ed. São Paulo: Ática: 2006.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura infantil**: múltiplas linguagens na formação de leitores. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

HARVEY, Sally; GOUDVIS, Anne. **Strategies that work. Teaching comprehension for understanding and engagement.** USA: Stenhouse Publishers & Pembroke Publishers, 2008.

HILLESHEIM, Araci Isaltina de Andrade; FACHIN, Gleisy Regina Bóries (2005). Biblioteca escolar e a leitura <p>School library and the reading p. 35-45. **Revista ACB**, *[S. l.]*, v.

8, n. 1, p. 35–45, 2005. Disponível em: https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/404. Acesso em: 18 abr. 2024.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Eletrônico Houaiss de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HUNT, Peter. **Children's Literature**: An Illustrated History. New York: Oxford University Press, 1995.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. 5ª edição (2020). Disponível em: prolivro.org.br/home/.../2016/Pesquisa_Retratos_da_ Leitura_no_Brasil_-_2020.pdf. Acesso em: 17 maio 2024.

JOUVE, Vincent. **A leitura como retorno a si**: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. Leitura subjetiva e ensino de literatura. 2013.

KEUNEN, Bart. A imaginação cronotópica na literatura e no cinema: Bakhtin, Bergson, e Deleuze em formas de tempo. *In*: BEMONG, Nele *et al*. **Bakhthin e cronotopo**: reflexões, aplicações e perspectivas. Tradução de Oziris, Borges Filho, Parábola Editorial, São Paulo, 2015.

KLEIMAN, Angela. **Leitura e Prazer**. São Paulo: Contexto, 2008.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura**: teoria e prática: Pontes, Campinas, São Paulo, 2002.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas, SP: Pontes, 2008.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

KOPCKE FILHO, Henrique. Estratégias para desenvolver a metacognição e a compreensão de textos teóricos na universidade. **Psicologia Escolar e Educacional,** Itatiba, v.1, n.2/3, p. 59-67, 1997. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/tDpJXfScHt9x4QdZ6BYYPsK/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 22 ago. 2023.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed: Belo Horizonte: Editora UFMQ 1999.

LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação literária como metáfora social:** desvios e rumos. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LEFFA, Vilson J. Interpretar não é compreender: um estudo preliminar sobre a interpretação de texto. *In*: Vilson J. Leffa; Aracy Ernst. (Org.). **Linguagens:** metodologia de ensino e pesquisa. Pelotas: Educat, 2012, p. 253-269.

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

LINS, Guto. **Livro infantil?** Projeto gráfico, metodologia, subjetividade. São Paulo: Rosari, 2002.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Exercícios de compreensão ou copiação nos manuais de ensino de língua? **Em aberto**, Brasília, ano 6,n. 69, jan/mar.1996. Disponível em: https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2374. Acesso em: 17 jun. 2023.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** – 3ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. 2018. **Biblioteca na Escola**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola. Acesso em: 24 de out. de 2023.

MELLO, Cláudio. Entrevista com Teresa Colomer sobre educação literária. **Via Atlântica**, v. 1, n. 28, p. 313-326, jul./dez. 2015. Disponível em: https://revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/100870. Acesso em: 21 out. 2023.

MILTON CÉLIO. *In*: **Wikipédia, a enciclopédia livre**. Flórida, Wikimedia Fundation, 2023. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Milton_C%C3%A9lio. Acesso em: 15 out. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14ª ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 2014. 408 p.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. **Livro ilustrado**: palavras e imagens. Trad. Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

NÓVOA. Antônio. **Formação contínua de professores**: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

OLIVEIRA FILHO, Milton Célio de. **O caso do favo de mel**. Ilustrações: Taline Schubach. São Paulo: Brinque-Book, 2013.

OLIVEIRA FILHO, Milton Célio de. **O caso das bananas**. Ilustrações: Mariana Massarani. São Paulo: Brinque-Book, 2003.

OLIVEIRA FILHO, Milton Célio de. **O caso da lagarta que tomou chá de sumiço**. Ilustrações: André Neves. São Paulo: Brinque-Book, 2007.

POZO, Juan I. **Teorias cognitivas da aprendizagem**. 3ª ed. São Paulo: Artes Médicas, 1998.

PRESSLEY, Michael. **Reading instruction that woorks: The case for balanced teaching**. 2ª ed. Nova York: Guilford, 2002.

REIMÃO, Sandra Lúcia. **O que é romance policial**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.
REIMÃO, Sandra Lúcia. **Literatura policial brasileira**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

ROSA, Sonia. **Entre textos e afetos**: formando leitores dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Malê, 2017. SALDANHA, Diana Maria Leite Lopes; AMARILHA, Marly. (2018). O ensino de literatura no curso de Pedagogia: uma presença necessária. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 72, p. 151-167, nov./dez. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/MJQvVRfwvSxHnvF49dJLBRd/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 14 jul. 2023.

SANTOS, Clara Maria M. Inferências na argumentação e na construção de conhecimento: explorando situações escolares. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 18, n. 3, p. 53–74, 2016. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643528. Acesso em: 17 jun. 2024.

SANTOS, Eloá Bartolo Teixeira dos. A literatura infantil no desenvolvimento do ensino-aprendizado na Educação Infantil. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, nº 41, 1 de novembro de 2022. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/41/a-literatura infantil-no-desenvolvimento-do-ensino-aprendizado-na-educacao-infantil. Acesso em: 30 set. 2023.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SOARES, Angélica. **Gêneros literários**. São Paulo: Ática, 2007.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Penso, 1998.

SOLÉ, Isabel. Ler, leitura, compreensão: "sempre falamos a mesma coisa?" *In*: TEBEROSKY, Ana *et al*. **Compreensão de leitura, a língua como procedimento**. Porto Alegre: Artmed, 2003, p.17-34.

SOUZA, Renata Junqueira de. **Letramento literário**: uma proposta para a sala de aula. PEDAGOGIA, p. 205, 2017.

SOUZA, Renata Junqueira de. **Ler e Ensinar**: estratégias de leitura. 1ª edição. Tubarão, Santa Catarina, Copiart, 2019.

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

SOUZA, Renata Junqueira de; MODESTO-SILVA, Kenia; MOTOYAMA, Juliane Francischeti. **Ler e Ensinar:** Contar e Dizer Histórias. 1ª ed. Educação Literária. Presidente Prudente. São Paulo, 2020.

TAKAHASHI, Tadao (Org.). **Sociedade da informação no Brasil**: livro verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

TERRA, Ernani. **Da leitura literária à produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2018.

TODOROV, Tzvetan. Tipologia do romance policial. In: TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

WARNES, Tim. **Perigoso!** São Paulo: Ciranda Cultural, 2014.

YIN, Robert. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 2a ed. Porto Alegre: Bookman; 2001.

YOPP, Hallie Kay; YOPP, Ruth Helen. **Literature-Based Reading Activities**. 6. ed. Nova Jersey: Pearson, 2014.

ZILBERMAN, Regina. **O papel da literatura na escola**. Via Atlântica: 11-22, 2008.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. Tradução de Jerusa Pires Ferreira, Maria Lúcia Diniz Pochat e Maria Inês de Almeida. 1ª edição. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010

APÊNDICE A – Roteiro entrevista individual

I. PERFIL PESSOAL

1. Nome (opcional): _____

2. Idade: _____

3. Sexo:

( ) Feminino ( ) Masculino ( ) Prefiro não declarar

4. Qual sua formação inicial: _____

5. Possui especialização, mestrado ou doutorado? Em qual área? Qual a instituição e quando foi finalizada?

Especialização:

Mestrado:

Doutorado:

6. Há quanto tempo atua no Ensino Fundamental? _____

7. Qual sua carga horária semanal de trabalho em escolas?

( ) 20 h ( ) 30 h ( ) 40 h

II. DIMENSÃO DA LEITURA

8. Qual a sua concepção de leitura?

_____

_____

9. Você se considera leitor (a)?

( ) Sim ( ) Não.

Por quê? Comente sua resposta, por favor.

_____

_____

10. Como você costuma trabalhar com leitura em sala de aula?

Classifique de 1 a 9 os modos de ler sendo que 1 equivale ao que “menos prático” e 9

equivale ao que “mais prático” em sala de aula. Pedimos que, por favor, não repita nenhum número. Sua classificação deve se basear em sua experiência docente.

( ) lê para os alunos em voz

( ) lê em voz alta com os alunos após a leitura silenciosa

( ) pede para que os alunos leiam textos silenciosamente

( ) solicita para que os alunos leiam em voz alta

( ) divide a sala em pequenos grupos para leitura coletiva

( ) viabiliza círculos de leitura

( ) cria condições para leituras compartilhadas

( ) suscita a leitura silenciosa de resumos de autoria dos próprios alunos

( ) promove a leitura em voz alta de resumos de autoria dos próprios estudantes

11. Quais os textos pedidos para os alunos lerem?

Classifique de 1 a 6 as leituras pedidas, sendo que 1 equivale a “menos pedida” e 6 equivale a “mais pedida” em sala de aula. Pedimos que, por favor, não repita nenhum número. Sua classificação deve se basear em sua experiência docente.

( ) livro didático

( ) livro de literatura

( ) matérias de jornais

( ) textos informativos

( ) livro paradidático

( ) produções de textos dos próprios alunos

III. COMPREENSÃO DA LEITURA

12. Para você, o que significa compreender um texto?

_____

_____

13. Como você trabalha com a compreensão textual? [Assinale uma ou mais respostas.]

( ) pede para os alunos fazerem os exercícios de interpretação do livro didático

( ) elabora um questionário ou perguntas sobre o texto

( ) solicita um resumo ou uma síntese do texto lido

( ) requisita um desenho ou parágrafo sobre a compreensão dada ao texto

( ) discute oralmente o texto com os alunos sem seguir um rol de perguntas

( ) prepara perguntas para discussão oral com os alunos

( ) outro

IV. ESTRATÉGIAS DE LEITURA

14. Qual sua concepção de estratégia de leitura?

_____

_____

15. Você conhece a abordagem do ensino das Estratégias de leitura, ancorado no princípio metodológico da ação ativa do leitor como um trabalho que prevê as etapas antes, durante e após a leitura:

( ) Sim ( ) Não

16. Se sim, onde conheceu essa metodologia?

_____

17. Se conhece descreva o objetivo de cada momento:

_____

_____

_____

18. Você conhece o conjunto de Estratégias de Compreensão Leitora - conhecimentos prévios, inferência, conexão, visualização, perguntas ao texto, síntese e sumarização, apresentadas por Girotto e Souza (2010)?

( ) Sim ( ) Não

19. Se sim, como teve conhecimento desse conjunto de estratégias?

_____

20. O que você entende por conhecimentos prévios?

_____

21. Como os alunos podem fazer conexões durante a leitura?

_____

22. Quais são as estratégias que você mais solicita que os alunos realizem no ato da leitura? [Assinale uma ou mais respostas.]

( ) Solicito que os alunos resumam o texto.

( ) Solicito que os alunos lembrem o que já sabem sobre o assunto do texto.

( ) Oriento os alunos a prestar atenção nas pistas e informações presentes no texto.

( ) Realizo perguntas durante a leitura.

( ) Solicito que os alunos apresentem o que compreenderam do texto por meio de registros ou oralmente.

23. Como você trabalha a estratégia da visualização na leitura?

_____

24. O que significa realizar inferência num texto?

_____

_____

25. Qual (s) destas estratégias você sente mais dificuldade de ensinar aos alunos?

_____

V. LITERATURA INFANTIL

26. Na sua opinião, o que é literatura infantil?

_____

_____

27. Na sua opinião, quais as dificuldades existentes para o ensino de literatura nos anos iniciais do ensino fundamental:

( ) Carência de formação inicial

( ) Carência de formação continuada

( ) Falta de recursos (bibliotecas e livros literários)

( ) Falta de interesse pessoal docente, preferindo dedicar atenção a outro campo/ ciência

( ) Acúmulo de demandas curriculares (conteúdos/ projetos)

( ) Outro:_____

APÊNDICE B – Questionário sobre Estratégias de compreensão leitora

1) Você conhece o conjunto de Estratégias de Compreensão Leitora – conhecimentos prévios, inferência, conexão, visualização, perguntas ao texto, síntese e sumarização, apresentadas por Girotto e Souza (2010)?

( ) Sim

( ) Não

2) Se sim, como teve conhecimento desse conjunto de estratégias?

3) O que você entende por conhecimentos prévios?

4) Como os alunos podem fazer conexões durante a leitura?

5) Quais são as estratégias que você mais solicita que os alunos realizem no ato da leitura?

( ) Solicito que os alunos resumam o texto.

( ) Solicito que os alunos lembrem o que já sabem sobre o assunto do texto.

( ) Oriento os alunos a prestar atenção nas pistas e informações presentes no texto.

( ) Realizo perguntas durante a leitura.

( ) Solicito que os alunos apresentem o que compreenderam do texto por meio de registros ou oralmente.

6) Como você trabalha a estratégia da visualização na leitura?

7) O que significa realizar inferência num texto?

8) Qual (s) destas estratégias você sente mais dificuldade de ensinar aos alunos?

ANEXO A – Parecer do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba - CCS/UFPB

CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - CCS/UFPB

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: VAMOS RESOLVER CASOS? Estratégias de leitura nos livros de Milton Célio de Oliveira Filho

Pesquisador: MARIA GILLIANE DE OLIVEIRA CAVALCANTE

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 73027323.0.0000.5188

Instituição Proponente: Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.282.664

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um protocolo de pesquisa que tem como origem o PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS do CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRA E ARTES da UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA da aluna MARIA GILLIANE DE OLIVEIRA CAVALCANTE, sob orientação da Profa. Dra. Renata Junqueira de Souza, com término previsto para junho de 2024. A metodologia deste estudo é de natureza qualitativa, tipificando-se como estudo de caso de investigação, tendo em vista que os sujeitos da pesquisa fornecerão elementos para fundamentar as propostas de atividades que serão sugeridas.

Considerando a pretensão de propor atividades de leitura sistematizadas mediante o ensino de estratégias de compreensão e dos livros de Milton Célio de Oliveira Filho, acreditando que há uma carência por parte dos docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental acerca de procedimentos e orientações metodológicas que favoreçam o ensino com textos literários e a compreensão leitora de seus alunos, a perspectiva deste projeto está pautada em contribuir para a práxis docente e fomento ao letramento literário. Neste sentido, a metodologia deste estudo é de natureza qualitativa, tipificando-se como estudo de caso de investigação, tendo em vista que os sujeitos da pesquisa fornecerão elementos para fundamentar as propostas de atividades que serão sugeridas. Gall (2007, p. 447), estabelece o "estudo de caso de investigação como um estudo em profundidade de um ou mais exemplos de

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

um fenônemo no seu contexto natural, que reflete a perspectiva dos participantes nele envolvidos". Ao realizar um estudo de caso o pesquisador visa a transformação de uma determinadada realidade a partir das reflexões advindas de tal estudo (AMADO, 2014).

Pretendemo-nos, recorrer a técnicas qualitativas, como a entrevista, observação, análise de documentos e os relatos orais, por compreender como a realidade do fenômeno é complexa e demanda que todas as variáveis sejam consideradas.

O lócus da pesquisa a Escola Municipal Professora Lúcia Giovanna Duarte de Melo, em João Pessoa/PB, e o público-alvo serão quatro docentes que atuem em turmas de 2º ano do ensino fundamental. A escolha por docentes de 2º ano justifica-se por ser este considerado o ano para o fechamento do ciclo de alfabetização, como preconiza a BNCC. (BRASIL, 2018)

Como instrumento da pesquisa, este estudo terá a entrevista semiestruturada e a observação. Mediante entrevista aos docentes buscar-se-á identificar as concepções de leitura que abraçam, quais procedimentos metolodogicos utilizam para o ensino com textos literários, e quais os desafios que encontram no tocante à prática educativa com a literatura infantil.

A observação será destinada a verificar os tipos de mediações de leitura, estratégias realizadas pelos docentes e as difuldades presentes em suas salas de aula, durante o trabalho com textos literários.

Juntamente com a etapa do levantamento bibliográfico, serão analisados os livros de Milton Célio de Oliveira Filho, a fim de selecionar os que serão adotados nas propostas de atividades de leitura sistematizadas. A intenção é realizar a seleção destes livros, alinhando-os ao ensino de estratégias de compreensão que mais se adequem a estrutura e a proposta da própria obra.

A análise dos resultados se respaudará no entendimento de André e Ludke (1986), quando afirma que na pesquisa qualitativa analisar os dados "significa trabalhar todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis." (p. 45)

Por fim, organizaremos todo o material da pesquisa, e elaboraremos as propostas de atividades de atividades de leitura sistematizadas, unindo o uso das estratégias de compreensão, apresentadas por Girotto e Souza (2010) aos textos de Milton Célio de Oliveira Filho, para elaboração final dos resultados da pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Propor, a partir das dificuldades dos docentes, atividades de leitura sistematizadas mediante o

ensino de estratégias de compreensão e os livros de Milton Célio de Oliveira Filho.
Objetivo Secundário:
• Identificar as dificuldades enfrentadas pelos docentes no contexto do ensino com textos literários;
• Verificar a concepção de leitura que os docentes possuem e quais os procedimentos metodológicos que eles têm utilizado para o trabalho com textos literários;
• Explicar como as estratégias de compreensão propostas por Girotto e Souza (2010), favorecerem a compreensão leitora e estimulam o desenvolvimento do leitor, em prol de um letramento literário;
• Analisar a coleção de "casos" de Milton Célio de Oliveira Filho e selecionar os livros a serem adotados nas propostas de
atividades sistematizadas voltadas ao 2o ano do ensino fundamental.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:
Riscos:
A possibilidade dos participantes da pesquisa, no momento das entrevistas suas se sentirem constrangidos por revelarem experiências pessoais. Do mesmo modo, eles podem se emocionar ao falar de episódios do passado que os fazem reviver situações traumáticas. Caso isso aconteça, nos comprometeremos em ofertar uma escuta psicológica quando necessário.
Benefícios:
A possibilidade de os sujeitos usarem o momento das entrevistas para produzirem novas elaborações em torno de suas experiências pessoais, apresentando inclusive processos de superação e experiências exitosas vivenciadas em suas práticas docentes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:
Possui critérios de inclusão e exclusão.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
Apresentados

Recomendações:
Trocar o nome sujeito de pesquisa por participante
Manter metodologia e cronograma

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:
Não foram detectados óbices éticos na presente versão do Protocolo de Pesquisa, razão pela qual,

CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - CCS/UFPB

s.m.j.,
somos pela „aprovação".

Considerações Finais a critério do CEP:
Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2184786.pdf	10/08/2023 22:25:41		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	4_PROJETO_DETALHADO.pdf	10/08/2023 22:22:57	MARIA GILLIANE DE OLIVEIRA CAVALCANTE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	7_TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf	10/08/2023 22:18:57	MARIA GILLIANE DE OLIVEIRA CAVALCANTE	Aceito
Outros	8_ROTEIRO_DE_ENTREVISTA.pdf	10/08/2023 17:07:02	MARIA GILLIANE DE OLIVEIRA CAVALCANTE	Aceito
Orçamento	6_ORCAMENTO.pdf	10/08/2023 17:06:39	MARIA GILLIANE DE OLIVEIRA CAVALCANTE	Aceito
Cronograma	5_CRONOGRAMA.pdf	10/08/2023 17:06:29	MARIA GILLIANE DE OLIVEIRA CAVALCANTE	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	3_CARTA_DE_ANUENCIA.pdf	10/08/2023 17:06:15	MARIA GILLIANE DE OLIVEIRA CAVALCANTE	Aceito
Outros	2_CERTIDAO_APROVACAO_DO_PROJETO.pdf	10/08/2023 17:06:04	MARIA GILLIANE DE OLIVEIRA CAVALCANTE	Aceito
Folha de Rosto	1_FOLHA_DE_ROSTO.pdf	10/08/2023 17:05:39	MARIA GILLIANE DE OLIVEIRA CAVALCANTE	Aceito

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - CCS/UFPB

Continuação do Parecer: 6.282.664

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

JOAO PESSOA, 05 de Setembro de 2023

Assinado por:
Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))