



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

**PROPOSTAS DE LEITURA MEDIANTE TEXTOS DA ESFERA
LITERÁRIA: DIÁLOGOS COM PROFESSORES DO ENSINO
FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS)**

ANA MARIA LIMA PEREIRA DANTAS

JOÃO PESSOA, JUNHO DE 2025

ANA MARIA LIMA PEREIRA DANTAS

**PROPOSTAS DE LEITURA MEDIANTE TEXTOS DA ESFERA
LITERÁRIA: DIÁLOGOS COM PROFESSORES DO ENSINO
FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba como requisito para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

Área de concentração: Linguística
Linha de pesquisa: Teoria Linguística e Métodos
Orientadora: Prof^a Dr^a Edjane Gomes de Assis

Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

D192p Dantas, Ana Maria Lima Pereira.

Propostas de leitura mediante textos da esfera literária : diálogos com professores do ensino fundamental (anos iniciais) / Ana Maria Lima Pereira Dantas. - João Pessoa, 2025.

83 f.

Orientação: Edjane Gomes de Assis.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Leitura. 2. Gêneros literários. 3. Oficinas pedagógicas. I. Assis, Edjane Gomes de. II. Título.

UFPB/BC

CDU 028 (043)

Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais...

Rubem Alves

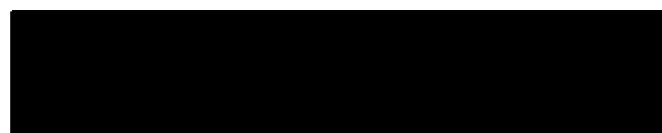
ANA MARIA LIMA PEREIRA DANTAS

**PROPOSTAS DE LEITURA MEDIANTE TEXTOS DA ESFERA LITERÁRIA:
DIÁLOGOS COM PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba como requisito para a obtenção do título de Mestre em Linguística

Aprovada em: 02/06/2025

BANCA EXAMINADORA:



Prof^a Dr^a Edjane Gomes de Assis
(Orientadora/UFPB)



Prof^a Dr^a Edilma de Lucena Catanduba
(Membro externo - UEPB)



Prof^a Dr^a Eliana Vasconcelos da Silva Esvael
(Examinadora/UFPB)

Aos meus pais
Olegário José Pereira e Maria José Lima Pereira
(In memoriam)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à Deus, por sua infinita bondade e misericórdia, me iluminando a cada momento de escrita, tornando possível o sonho de ser mestra.

À Virgem Santíssima, pela intercessão junto a seu filho Jesus a meu favor, por sentir sua presença junto a mim, me fortalecendo, capacitando, guiando nesta caminhada.

Aos meus pais, Olegário José Pereira e Maria José Lima Pereira (*In memoriam*) por terem sido presentes divinos em minha vida. E a toda minha família, por toda força, oração, compreensão, amor e carinho nesta jornada.

Ao meu esposo Francinaldo, por compreender minhas ausências, me apoiando e incentivando em todo processo.

Aos meus amados filhos João Pedro e Thiago, pela compreensão de minhas ausências, pelo apoio, amor, carinho e paciência nessa trajetória.

À minha formadora Fabiana e minhas irmãs de grupo da Comunidade Consolação Misericordiosa, pelas orações e incentivos durante todo esse processo.

À minha fisioterapeuta, Nelcilene e as companheiras de pilates, Angelina e Gaby, pelas motivações e boas energias. Com vocês saia toda minha tensão, obrigada meninas!

À minha orientadora professora Dr^a Edjane, por acreditar e confiar em minha pesquisa. Obrigada, professora, por estar sempre comigo, incentivando, orientando, encorajando a ir sempre mais. A senhora foi muito importante durante toda trajetória, é um pressente de Deus em minha vida.

Às professoras Dr^a Edilma de Lucena e Dr^a Eliana Vasconcelos, por aceitarem fazer parte da banca e contribuírem significativamente na minha pesquisa. Obrigada, professoras!

Aos professores da equipe MPLE, pelo valoroso conhecimento adquirido por meio das aulas ministradas.

Aos colegas da turma 2023.2, pelos trabalhos e disciplinas realizados em conjunto.

À Escola Municipal Aruanda nas pessoas da gestão, Ercilene e Grygena, por aceitarem minha pesquisa. À supervisora Samara, por todo apoio, incentivo e inspirações em nossas trocas de conhecimentos. Obrigada, amiga! À assistente social Kádia, por todo apoio e incentivo. A psicóloga Cássia, pela admiração e apoio ao meu trabalho. E aos professores do 1º ao 5º ano que foram fundamentais na minha pesquisa, sem vocês meu sonho não seria possível. Obrigada por toda contribuição presentes nessa dissertação e por acreditarem na minha pesquisa.

Às colegas do Grupo de Estudos Leitura Literária na Escola (GELLE), pelas trocas de conhecimentos, alegrias e incentivos nas mediações de leitura.

Aos Grupo de Pesquisa Discurso, Ensino e suas interfaces, coordenado pelas professoras Dr^a Edjane e Dr^a Eliana, por proporcionar conhecimentos e inquietações a cerca da leitura e discurso.

Agradeço em especial a minha amiga, irmã e comadre Geruza, que esteve comigo desde a elaboração do projeto, me apoiando, incentivando e encorajando a seguir adiante.

Enfim, a todos que contribuíram direta ou indiretamente para que esse sonho fosse possível. Deus abençoe a todos!

RESUMO

O processo de ensino exige que, constantemente, estejamos aperfeiçoando nossas metodologias a partir das discussões contemporâneas. Assim, nosso trabalho de dissertação, comprehende apresentar uma proposta de intervenção pautada no construto de atividades desenvolvidas em formato de oficinas colaborativas em que exploramos estratégias de leitura mediante gêneros que circulam na esfera literária. As oficinas ocorreram entre os meses de julho a novembro de 2024, na Escola Municipal Aruanda, localizada no município de João Pessoa/PB, e envolveram 07 professores ministrantes de turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais e 01 assistente social da escola. Objetivamos refletir sobre as práticas em sala de aula, tendo em vista a importância da formação docente na promoção de alunos leitores e a consolidação de uma educação cidadã. Deste modo, de natureza qualitativa, enquanto pesquisação, utilizamos as contribuições de teóricos como: Solé (2018), Kleiman (2002), Soares (2021), Cosson (2021a, 2021b), Orlandi (2012; 2015; 2023), entre outros, que se dedicam aos estudos da leitura em articulação com o ensino. Utilizamos, ainda, os documentos oficiais, especialmente a BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Nossa metodologia consistiu em várias ações que se coadunaram, envolvendo desde o planejamento às aplicações das estratégias de leitura. Para tanto, fizemos, em primeiro momento, um levantamento de dados em forma de questionários, a fim de escutar os professores frente aos desafios enfrentados ao trabalho com o eixo da leitura; após as oficinas, foi aplicado um novo questionário, nos permitindo refletir sobre a importância da prática docente com o uso das estratégias de leitura para a formação do leitor. Os resultados de nossas ações apontam para a melhoria das práticas didático-pedagógicas relacionadas à leitura dos gêneros da esfera literária, identificados através de *feedbacks* positivos que recebemos dos participes das oficinas que replicaram em suas turmas as estratégias utilizadas na formação. Como forma de compartilhar nosso trabalho e divulgar nossas produções junto à comunidade escolar e acadêmica, organizamos um *e-book*, firmando desse modo, um profícuo diálogo entre teoria e prática.

Palavras-Chave: Leitura; Oficinas pedagógicas; Gêneros literários.

ABSTRACT

The teaching process requires that we are constantly improving our methodologies based on contemporary discussions. Thus, our dissertation work comprises presenting an intervention proposal based on the construction of activities developed in the format of collaborative workshops in which we explore reading strategies through genres that circulate in the literary sphere. The workshops took place from the months of July to November 2024, at Aruanda Municipal School, located in the municipality of João Pessoa/PB, and involved 07 teachers teaching classes from 1st to 5th grades of Elementary School and 01 social worker from the school. We aim to reflect on classroom practices, in view of the importance of teacher training in the promotion of reader students and the consolidation of a citizen education. Therefore, of a qualitative nature, as an action research, we use the contributions of theorists such as: Solé (2018), Kleiman (2002), Soares (2021), Cosson (2021a, 2021b), Orlando (2012; 2015; 2023), among others, who are dedicated to the study of reading in conjunction with teaching. We also use official documents, especially the BNCC (National Common Curricular Base). Our methodology consisted of several actions that were aligned with each other, involving everything from planning to the application of reading strategies. To this end, we first carried out a data survey in the form of questionnaires, in order to listen to the teachers in the face of the challenges they face in relation to working with the reading axis; After the workshops, a new questionnaire was conducted, allowing us to reflect on the importance of teaching practice with the use of reading strategies for the formation of the reader. The results of our actions were identified through the positive feedback we received from the participants of the workshops who replicated the strategies used in the training in their own classes. As a way of sharing our work and our productions with the school and academic communities, we organized an *e-book*, thus establishing a fruitful dialogue between theory and practice.

Keywords: Reading; Pedagogical workshops; Literary genres.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
1.1 Contextualização do tema	14
1.2 Objeto de Pesquisa e Problematização.....	15
1.3 Objetivos e Procedimentos metodológicos	15
2. O UNIVERSO DA LEITURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS	19
2.1 Leitura para além da decifração de um código.....	19
2.2 Leitura em perspectiva discursiva.....	24
2.3 Os documentos oficiais e a ênfase nos gêneros literários	26
3. REDIMENSIONANDO O PAPEL DO PROFESSOR.....	34
3.1 É preciso gostar de ler.....	34
3.2 O professor-pesquisador	37
3.3 Promovendo práticas interdisciplinares	39
4. ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS	42
4.1 Descrição das atividades desenvolvidas.....	42
4.2 Qualificação dos dados: o trabalho de escuta	61
4.3 Muito mais do que um produto.....	66
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
REFERÊNCIAS	70
APÊNDICES	74

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional especializado
ASS	Assistente Social
BNCC	Base Nacional curricular Comum
CNS/MS	Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde
FUNDEB	Fundo Nacional de Educação Básica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IPL	Instituto Pró-Livro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MINC	Ministério da Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa;
P.	Professor
SAEB	Sistema de Avaliação da educação Básica
S/N	Sem número
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Componentes envolvidos na leitura	23
Figura 02: Habilidades da Língua Portuguesa – 1º ao 5º ano no campo artístico–literário...	29
Figura 03: Resultado do percentual de leitores – Retrato da leitura no Brasil – 2024	31
Figura 04: Matriz de referência de Língua Portuguesa 5º e 9º ano do Ensino Fundamental das Avaliações do SAEB	32
Figura 05: Apresentação da reunião Google Meet	44
Figura 06: Respostas da 1ª e 2ª questão do questionário sociocultural	45
Figura 07: Respostas referentes à idade das colaboradoras	45
Figura 08: Modelo de leitura no caderno de fluência	50
Figura 09: Simetria dos bonecos em papel	54
Figura 10: Apresentação da 1ª oficina	55
Figura 11: Aplicação da mediação de leitura (1ª oficina)	55
Figura 12: Aplicação da 2ª oficina	59
Figura 13: Aplicação da 3ª oficina	60
Figura 14: Respostas da 3ª pergunta do Questionário 2	63

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Transcrição do planejamento da mediação de leitura mediada. Livro: O trem da amizade	53
Quadro 02: Transcrição do planejamento da mediação de leitura mediada. Livro: A ponte	56
Quadro 03: Respostas da 1 ^a pergunta do Questionário 2	61
Quadro 04: Tabela de avaliação de leitura	62
Quadro 05: Proposta de e-book	67

1. INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização do tema

A leitura ocupa um papel fundamental na formação do indivíduo tornando-o crítico, atuante e participativo na sociedade, pois tem o potencial de ampliar e diversificar visões e interpretações sobre o mundo. Mas, para que isso ocorra de fato, é essencial que o professor, enquanto mediador do conhecimento, explore estratégias participativas, estimulando, assim, a sensibilidade, a criatividade e a criticidade do leitor em formação, incentivando-o a tornar-se um leitor proficiente, em que consiste a capacidade para realizar algo, dominar certo assunto e ter aptidão em determinada área do conhecimento.

No entanto, ensinar a ler e formar leitores são atividades diferentes, pois a primeira consiste em implementar metodologias que objetivem contribuir para compreender mensagens simbólicas expressadas pela relação entre sons e letras, fonemas com grafemas com o objetivo de codificar ou decodificar os signos linguísticos. Já no que concerne à ação formadora, entendemos que o sujeito é levado a aprender e compreender, interpretar e inserir-se no universo dos letramentos, compartilhando ideias, formulando hipóteses, aceitando ou contrapondo-se ao que analisa de forma crítica. São necessárias estratégias que se estendem para além do texto escrito, mas atente para a assimilação da linguagem e seus elementos simbólicos.

O ato de ler para além do escrito promove habilidades argumentativas, estimula o raciocínio, amplia o vocabulário, aprimora a capacidade interpretativa, além de proporcionar ao leitor, o conhecimento amplo e diversificado sobre vários assuntos, de maneira que ele consiga entender qual seu papel na sociedade. É dar sentido ao seu mundo e outros mundos possíveis. Solé (1998) salienta que ler não é simplesmente memorizar e decodificar palavras, pois a leitura envolve e exige muito mais dos leitores. Compreendemos que para ler é necessário todo um envolvimento do leitor com o texto, tanto pelo mecanismo mental, cognitivos, quanto pelo processo e estratégias utilizadas para construir sentidos exercendo a criticidade e imprimindo mudanças em sua realidade social. Portanto, a ação de ler não configura apenas um movimento linear, uma vez que provoca o movimento do ir e vir, e é nesse movimento que a aprendizagem flui de forma prazerosa e significativa, sobretudo quando os sujeitos são crianças em pleno momento de formação.

Desde os primeiros anos de vida, a criança já é capaz de construir seu conhecimento e interpretar o mundo a sua volta e, de forma gradual, vai se apropriando da linguagem. Por isso, desde cedo, ela precisa ter acesso aos diversos gêneros discursivos e, ao mesmo tempo, ser incentivada a buscar conhecimento e adquirir aptidões inerentes a esse ato linguístico.

Mediante tais discussões, apresentamos nosso objeto de pesquisa e problematização e

hipóteses que motivaram nosso trabalho.

1.2 Objeto de Pesquisa, Problemática e hipóteses

Vemos que as questões envolvidas na formação são inúmeras e necessárias. A motivação para desenvolver este trabalho surgiu a partir de uma significativa problemática observada após a publicação dos resultados de 2019/2021 do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)¹ desenvolvido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) que envolveu a última etapa estudantil do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, pautada no que preconiza a BNCC (Brasil, 2018). No tocante ao desenvolvimento da leitura, a pesquisa do SAEB evidenciou uma queda no rendimento dos estudantes revelando que ainda há dificuldades a serem dirimidas. Nossa objeto de pesquisa parte justamente desta problemática na leitura e, consequentemente, na produção de escrita dos estudantes que se encontram na Educação Básica nos Anos Iniciais, e que se refletem em nossa comunidade escolar. Mesmo apresentando potencialidades que são continuamente identificadas em nossos alunos, ainda há alguns problemas envolvendo a leitura que se configuram na produção escrita. Algumas crianças, segundo relato de nossas informantes, não cumprem requisitos que possam transpor o código linguístico, levando-os à identificação de outros elementos simbólicos.

É nítido que muitos fatores contribuíram para essa realidade, tais como: o contexto educacional atípico ocasionado pela pandemia do Coronavírus (Sars-CoV-2), em que tais dificuldades ficaram muito mais acentuadas, deixando nossos alunos dos anos iniciais com uma lacuna em relação à aquisição das habilidades leitoras, uma vez que essas crianças deixaram de ter o devido acompanhamento pedagógico presencial; O processo de alfabetização e letramento limitados, etapa essa que requer mais interação e acompanhamentos mais precisos, ficaram seriamente comprometidos; Presença de problemas comportamentais (ansiedade, irritação, déficit de atenção, entre outros) que atingiram a saúde mental das crianças, e, obviamente, comprometeram, de forma significativa, o rendimento escolar.

Mediante este panorama identificado, tanto de forma ampla (dados do SAEB), como de modo mais específico (focalizado em nossas turmas), traçamos nossos objetivos e descrevemos os procedimentos metodológicos que estão apresentados no tópico seguinte.

1.3 Objetivos e Procedimentos metodológicos

¹ Sistema de Avaliação da Educação Básica, SAEB, cujo relatório dos resultados encontra-se disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb> Acesso em: 17 de mar. de 2025.

Em busca de investigar e dirimir as dificuldades elucidadas no tópico anterior, surge a necessidade de possibilitar práticas pedagógicas que contribuam para a qualidade do ensino, na perspectiva de um contexto sócio-histórico-cultural. Sendo assim, promovemos junto aos professores da Escola Municipal Aruanda, localizada em João Pessoa, escola em que lecionamos, um construto de atividades em forma de oficinas colaborativas com o propósito de contribuir para o aperfeiçoamento de metodologias participativas. Para nortear nossas ações, buscamos responder alguns questionamentos: Como ocorrem as práticas de leitura no cotidiano escolar? Quais as contribuições das formações continuadas da Rede Municipal de João Pessoa-PB para o eixo de leitura? A participação em oficinas colaborativas que exploram as estratégias de leitura por meio de gênero da esfera literária, contribuem para a formação docente? A ação pedagógica do corpo docente corrobora com a formação leitora dos educandos? São indagações que configuram lugar de escuta ativa tendo o professor como agente facilitador do conhecimento.

Tendo em vista que nossa pesquisa era voltada para os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, partimos da hipótese de que as oficinas colaborativas que abordam as estratégias de leitura têm o potencial de contribuir com a formação docente, influenciando suas percepções linguísticas e, consequentemente, proporcionando aos seus discentes o aprofundamento da competência leitora e o pleno exercício da cidadania.

Com base nesses questionamentos e na hipótese proposta, o objetivo geral da nossa pesquisa foi investigar e contribuir com estratégias de leitura utilizadas pelo corpo docente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Escola municipal Aruanda, situada em João Pessoa-PB. Ao longo dos meses de julho a novembro de 2024, realizamos oficinas colaborativas envolvendo 07 (sete) professores inseridos nas turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais e 01 (uma) assistente social da escola. A metodologia pautou-se em discussões contemporâneas pensadas numa articulação entre teoria e prática. Como desdobramento do objetivo geral, apresentamos alguns objetivos específicos: a) Identificar as lacunas relacionadas ao eixo de leitura no cotidiano escolar; b) Contribuir com a formação dos professores por meio de oficinas envolvendo gêneros da esfera literária; c) Proporcionar aos educandos a criticidade, a criatividade e o gosto pela leitura; d) Analisar as contribuições de um trabalho articulado em prol do desenvolvimento das competências leitoras. Como resultado de nossas ações e articulação das propostas, deixamos como produto um *e-book* que servirá de subsídios à comunidade escolar e acadêmica.

Em busca de identificar a relevância de nossa pesquisa no cenário acadêmico, fez-se

necessário visitar alguns trabalhos que dialogam com nossa proposta. Encontramos alguns artigos, dissertações e teses publicados em Programas de Pós-Graduação nas áreas da Educação e Letras que estão correlacionados com nosso objeto de estudo desta pesquisa. Para tanto, consultamos plataformas como: <https://repositorio.ufpb.br/>, <https://educapes.capes.gov.br/>, <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>, <https://scholar.google.com.br/>, em que utilizamos as seguintes palavras-chaves: Estratégia de leitura; Oficinas Pedagógicas; Gêneros literários; Leitura; Ensino. Obtivemos alguns resultados relacionados ao uso de estratégias de leitura, principalmente no Ensino Fundamental (Anos finais). Em outras pesquisas voltadas para a formação docente não encontramos trabalhos que apresentem a oferta de oficinas pedagógicas voltadas para a formação leitora. Quanto ao trabalho com gêneros que circulam na esfera literária, detectamos a utilização de fábulas e contos, desenvolvidos em sequências didáticas aplicadas diretamente com alunos.

Apresentamos a seguir, três dissertações que cultivam uma relação de similitude com nossa linha de pesquisa. A primeira, autoria de Rossi, Peres e Silva (2016), “Estratégias de leitura e mediação do professor: O desafio de formar leitores no ensino fundamental”, estimula a reflexão de como estratégias de leitura são utilizadas em turmas do 3º ano do Ensino Fundamental, Anos Iniciais, em uma cidade da Região do sudeste goiano. Outro trabalho encontrado foi o de Faria (2017), “Mediação de leitura literária e prática docente na formação do jovem leitor” (dissertação de mestrado), que volta-se para a formação do leitor, também no Ensino Médio, em uma escola da rede estadual de Goiânia. Já o trabalho de Silva (2021) intitulado, “Estratégia de leitura: uma alternativa para a formação leitora no PROEJA” nos apresenta um guia como parte integrante da pesquisa de dissertação junto aos professores e alunos do curso de Rede de Computadores do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional do Instituto Federal do Maranhão, Campus São José do Ribamar. O trabalho oferece contribuições teórico-metodológicas a serem utilizadas na ação docente para subsidiar a formação leitora de Jovens e adultos do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Os trabalhos buscam contribuir na prática docente, mas não encontramos produções que envolvam a formação de professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais por meio de oficinas colaborativas envolvendo o gênero da esfera literária. Por isso, acreditamos que nossa pesquisa tem sua revelância, pois além de contribuir com a formação pedagógica do professor, propiciamos um exercício de escuta ativa e, consequentemente, proporcionamos uma articulação com a formação dos alunos que terão profissionais ainda mais competentes e atualizados. Para tanto, nos ancoramos teoricamente nos estudos do texto e do discurso, a partir

de teóricos que nos fazem compreender o desenvolvimento das estratégias de leitura para a formação do leitor, na perspectiva de incentivar o gosto pela leitura através do processo do que vem antes, pela motivação; o durante, correspondente ao momento de leitura e o após, que trata de como o texto é compreendido, visando caminhos que superem os desafios com a leitura no âmbito educacional, para isso, contamos com Solé (1998), Kleiman (2002) Lerner (2002). Soares (2021) e Freire (2006). Os conhecimentos recorrentes aos estudos com o gênero da esfera literária, contamos com Zilberman (2003, 2014) e Colomer (2007), que nos fazem refletir sobre o caminho percorrido para a introdução desses gêneros no âmbito brasileiro. Bem como nos estudos de Orlandi (2012; 2015; 2023), Foucault (2000) e Bakhtin (1992) que trazem importantes contribuições para os estudos do texto e do discurso. Como documentos norteadores utilizamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), entre os documentos voltados para a otimização de nossa prática pedagógica.

Para melhor compreensão sobre a organização de nosso trabalho, sistematizamos quatro capítulos que se coadunam: Inicialmente (que consideramos como capítulo), temos nossa Introdução, em que situamos brevemente nosso trabalho e apresentamos as razões pelas quais nos propusemos desenvolver as oficinas colaborativas. O segundo capítulo intitulado, “O universo da leitura na educação básica: contribuições teóricas”, discorre sobre a importância da leitura na formação do leitor em articulação com os estudos do texto e do discurso. “Redimensionando o papel do professor”, nosso terceiro capítulo, traz um olhar voltado para a importante função do docente e seu compromisso com a formação do leitor, visando ao desenvolvimento de práticas interativas e colaborativas. No quarto capítulo, “Estratégias metodológicas”, apresentamos nossas ações desenvolvidas junto aos professores, refletindo sobre o processo pedagógico enquanto exercício contínuo, mútuo e interativo. Neste capítulo, apresentamos, ainda, uma proposta de material didático em forma de *e-book* como material de consulta e compartilhamento de nossa pesquisa. Seguindo, para efeito de fim, apresentamos nossas “Considerações finais” em que recapitulamos o que foi descrito no trabalho e em seguida inserimos as Referências consultadas em nossa pesquisa.

A relevância de nosso trabalho consiste em contribuir para a Educação Básica, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo como princípios a formação leitora e a urgente e necessária reflexão sobre o fazer docente pensado numa educação plural, cidadã e igualitária.

2. O UNIVERSO DA LEITURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS

Neste capítulo, discorremos sobre as concepções de leitura enquanto interação social pautada nos estudos do texto e do discurso. Destacamos o processo de atribuição de sentidos acerca de textos que circulam na esfera literária, considerando os aspectos sociais, históricos e ideológicos. Além dos estudos teóricos, apresentamos algumas diretrizes constituídas nos documentos oficiais que já são de conhecimento da comunidade escolar.

2.1 Leitura para além da decifração de um código

Ao longo de décadas, muitos estudos linguísticos, em suas mais diversas vertentes, se empenharam em tecer algumas críticas em relação ao excesso de nomenclaturas gramaticais que, de certa forma, inibe a capacidade leitora dos alunos, pois consideramos que a leitura envolve aspectos linguísticos, ideológicos, sociais e interacionistas – elementos que nem sempre estão situados na mera estrutura da frase. Tais contribuições estão diretamente articuladas conforme o desenvolvimento das sociedades através dos impactos sociais e culturais. Nesse sentido, podemos falar em discurso que não está circunscrito tão somente ao campo linguístico, mas na interação entre o sujeito e o meio social.

No âmbito escolar, há a pretensão de chegar aos usos sociais da linguagem na articulação entre o texto e o discurso, atrelada à capacidade de compreensão com vistas ao desenvolvimento do ser social, pois os sujeitos são dialógicos e ideológicos por natureza. Para tanto, o professor, enquanto mediador no processo de ensino-aprendizagem, deve possibilitar ao aluno o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, concebendo, neste contexto, a percepção da palavra do outro, suas intenções e informações. A escola deve funcionar como um lugar de interação, em que os sujeitos sejam partícipes de uma rede social que atua mutuamente. Mais do que uma instituição regimental, a escolar deve ser entendida como um lugar de diálogo entre sujeitos que se apropriam do conhecimento produzindo sentido.

Partimos do nosso patrono da educação, Paulo Freire (2006), quando afirma que desde quando nascemos somos leitores deste mundo, pois fazemos parte de uma história construída por muitos homens e mulheres que nos antecederam. São pequenas histórias dentro de grandes histórias que se cruzam sem cessar, produzindo diferentes crenças, visões de mundo, modos de falar, vestir, comer, entre tantas outras manifestações da dimensão humana. É observando no universo simbólico, nas várias linguagens, que se aprende a ler. Como nos lembra Freire (2006, p.11), “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não

possa prescindir da continuidade da leitura daquele”. Assim, o ato de ler está usualmente relacionado, em segundo momento, com o universo da escrita.

Quando a criança entra em contato com o ambiente escolar, já traz uma leitura de mundo em desenvolvimento, cabendo ao professor, contribuir com sua formação leitora. Como ressalta Solé (1998, p. 22), “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto” e, sem dúvida, esse profissional (o professor) se configura como uma ponte necessária diante dessa articulação, que requer do aluno, interesse e interação para que o trabalho pedagógico se concretize de maneira positiva.

A leitura, por muito tempo, foi concebida como uma tarefa escolar voltada apenas para o aprendizado do código escrito, pois para aprender a ler utilizava-se de cartilhas que traziam as tradicionais fichas de leitura com perguntas de ordem mais gramatical/metalinguística. A leitura era baseada apenas na decodificação. Para dizer que o aluno estava lendo, bastava juntar as letras, sílabas e formar as palavras. Havia a ideia de que se ensinasse o aluno a “decodificar”, naturalmente este se tornaria um leitor proficiente em seu idioma.

No entanto, com o desenvolvimento e inserção dos estudos linguísticos, o conceito de leitura passa a não se resumir tão somente no código, mas no processo de compreensão da escrita como nos aponta Solé (1998, p.23):

Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas.

Conforme tal afirmação, observamos que é através do contato com materiais diversos, aliando a um bom trabalho metodológico, que o aluno passa a compreender os sentidos dos textos, explorando suas diferentes possibilidades, relacionando características, familiarizando-se com as letras, as palavras, as frases e aos outros elementos que compõem os textos; ele passa a elaborar hipóteses a partir das habilidades já adquiridas e dos gêneros já conhecidos. Isto significa dizer que para se ter acesso ao texto (em suas variadas modalidades), faz-se necessário desenvolver habilidades para além da decodificação e por meio de estímulos, bem como da frequência diante do ato de ler, iniciativas necessárias para contribuir com a formação de um leitor autônomo, crítico, reflexivo e ativo.

Nesse sentido, à medida que o indivíduo se torna um leitor mais experiente, desenvolve-se a capacidade de formular uma postura crítica diante da realidade social, com vistas à sua intervenção e transformação. Ressaltamos, pois, que as práticas de leitura são consideradas fundamentais, podendo proporcionar condições necessárias para que o leitor, em processo de

formação, adquira novas potencialidades consistentes e formativas. Por isso, faz-se necessário que a escola explore a leitura possibilitando a reflexão e a organização do pensamento, como nos afirma Lerner (2002, p. 18):

O necessário é fazer da escola um âmbito onde leitura e escrita sejam práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitem repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde interpretar e produzir textos sejam direitos que é legítimo exercer e responsabilidades que é necessário assumir.

Portanto, observamos que as práticas de leitura se estendem para além do ambiente escolar. Configuram um caminho promissor diante da aquisição de conhecimentos permitindo com que o leitor amplie, cada vez mais, suas habilidades de modo a compreender e construir sentido ao que é lido. Porém, vivemos hoje com um grande desafio que reside na formação de leitores diante do acesso às diversas informações de um mundo letrado por meio das mídias audiovisuais eletrônicas que consistem, em sua maioria, no acesso aos jogos eletrônicos ou aplicativos que não direcionam a uma leitura mais aprofundada.

Nos dias atuais, muitas crianças, antes de serem alfabetizadas, já estão imersas na cultura digital sem que haja uma melhor otimização de tempo e conteúdos mais produtivos à sua formação. Em um mundo cada vez mais capitalista, em que vigora a política do consumo, vemos como os articuladores de diversas plataformas estão, incansavelmente, estudando táticas e “iscas” para atrair a atenção das pessoas, sobretudo crianças. Se proliferam nesse ecossistema digital joguinhos de apostas e outros atrativos que, em sua maioria, são nocivos ao desenvolvimento mental e comportamental destas crianças. Muitas deixam de lado o contato com textos mais produtivos (como aqueles que transitam na escola) e são importantes para o desenvolvimento da formação humana. Até mesmo nós adultos vivemos momentos em que o mundo virtual nos rouba um tempo precioso em nossas vidas. São inúmeros recursos que nos chamam a atenção e que, muitas vezes, não são direcionados para nossa formação, mas para gerar lucratividade.

Não podemos negar que os recursos digitais sejam importantes na educação, mas é necessário realizar um trabalho voltado também para o contato com o objeto livro (em suas versões tradicionais), principalmente em usar gêneros da esfera literária (contos, fábulas, poemas, entre outros), oferecendo aos estudantes práticas de leituras que compreendam a função social do texto. É fundamental torná-los capazes de formar opiniões, exercer a criticidade, confrontar e tirar suas dúvidas diante do que é lido. Cabe a todos agentes educacionais corroborarem com o papel do professor – mediador na tarefa social para a formação do leitor - aproximando a cultura do livro com a construção de hábitos de leitura e a participação de práticas culturais.

Introduzir uma rotina escolar, utilizando várias estratégias para que haja um maior

engajamento e participação do aluno, torna-se, ainda mais nos dias atuais, algo urgente e imprescindível. Sobre esse aspecto, Cosson (2021, p. 47) nos diz que “as práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura das obras”. O que significa dizer que a leitura do texto literário não deve se pautar na biografia dos autores, mas na estética do texto, pois envolve um processo de construção que condicione o texto não apenas como um produto fechado, acabado ou um aglomerado de frases. Os sentidos não se encontram apenas na superfície do texto, mas nos elementos extralingüísticos que contribuem para a produção de efeito de sentido. Cabe, pois, ampliar o repertório do leitor, desenvolvendo as competências de leitura, permitindo na, interação do leitor com o texto, realizar nas inferências, o desenvolvimento da imaginação, das emoções e dos sentidos, motivando a ter interesse pelo que lê, fazendo boas escolhas e permitindo a construção de sentidos através das reflexões do lhe que é apresentado.

Compreendemos, assim, ser fundamental desenvolver a competência leitora em nossos alunos em seu percurso escolar, proporcionando o contato com diferentes gêneros em diversas obras literárias, mesmo sendo um desafio, como nos aponta Lerner (2002, p. 28):

O desafio é formar pessoas desejosas de embrenhar-se em outros mundos possíveis que a literatura nos oferece, dispostas a identificar-se com o semelhante ou a solidarizar-se com o diferente e capazes de apreciar a qualidade literária. Assumir esse desafio significa abandonar as atividades mecânicas e desprovidas de sentido, que levam as crianças a distanciar-se da leitura por considerá-la uma mera obrigação escolar, significa também incorporar situações em que ler determinados materiais seja imprescindível para o desenvolvimento dos projetos que se estejam levando a cabo, ou – e isto é igualmente importante – que produzam o prazer que é inerente ao contato com textos verdadeiros e valiosos.

Interessa, pois, implementar metodologias voltadas para estratégias de leitura que aproximem o leitor ao texto, como a leitura livre e prazerosa. Deve haver um estímulo para ler diversas obras e fazer conexões intertextuais, a fim de que os alunos sejam capazes de elaborar perguntas, compartilhar impressões pessoais, desenvolver inferências.

Sobre as expectativas do leitor diante dos elementos que compõem o texto, compartilhamos, mais uma vez, do pensamento de Solé (1998, p.24) quando discute:

Quando o leitor se situa perante o texto, os elementos que compõem geram nele expectativas em diferentes níveis (o da letra, das palavras...), de maneira que a informação que se processa em cada um deles funciona como input para o nível seguinte; assim, através de um processo ascendente, a informação se propaga para níveis mais elevados. Mas simultaneamente, visto que o texto também gera expectativas em nível semântico, tais expectativas guiam a leitura e buscam sua verificação em indicadores de nível inferior (léxico, sintático, gráfo-tônico) através de um processo descendente. Assim, o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento de mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre aquele. Do ponto de vista do ensino, as propostas baseadas nesta perspectiva ressaltam a necessidade de que os alunos aprendam a processar o texto e seus diferentes elementos, assim como as estratégias que tornarão possível sua compreensão.

A visão de Solé incide sobre a necessidade de compreender o processo de decodificação, compreensão e fluência, que embora pareçam independentes, são relacionados no processo de aprendizagem. No lugar de passar boa parte do tempo de sala de aula fazendo cópias e ditados, ou produzindo inúmeros exercícios sem objetivos claros, a criança irá aprender a ler para além do texto. A metodologia perpassa por um processo gradual que aglutine desde a fase da decodificação, reconhecendo os símbolos escritos, à atribuição de sentido, momento em que analisa o contexto social e que a criança se reconhece inserida na sociedade.

Vemos assim, a partir dos teóricos, a importância de um planejamento sistemático que pode ser mediado pelo uso de gêneros da esfera literária, por exemplo, como intuito de construir expectativas que antecedem o texto, aguçando a elaboração de hipóteses para serem comprovadas na leitura, incentivando a compreensão, realizando as inferências implícitas e explícitas no texto. Para isso, Soares (2021, p. 241) nos apresenta o seguinte quadro:

Figura 1 – Componentes envolvidos na leitura



Fonte: Soares (2021, p. 241)

No esquema da figura (1), Soares (2021) mostra que uma prática de leitura significativa deve partir de um planejamento com as estratégias de leitura bem formuladas, as quais se iniciam com a escolha do texto, seguida do momento de elaboração de como será a leitura mediada e independente, estimulando a participação de todos. Isto contribui para a ampliação do vocabulário da criança, sua expressão oral e/ou escrita, e envolve vários momentos: o antes, o durante e o depois da leitura.

A interação de conhecimentos possibilita que o ato de ler não se finde na decodificação

das palavras apenas, mas garante a interação entre os conhecimentos prévios e as hipóteses que se articulam durante a leitura. Parte-se do mais simples para o mais complexo, que vai desde os primeiros contatos da criança com as obras literárias ao desenvolvimento de atividades que desenvolvam a competência leitora, levando o educando a progredir em diversos domínios de interpretação. Além de fortalecer o hábito da leitura é necessário dispor de condições didáticas que despertem o gosto pela leitura. Logo, a prática de leitura com gêneros da esfera literária precisa ser voltada para o desenvolvimento de habilidades de compreensão do mundo por meio da linguagem ficcional, poética e visual. Em uma fase de fantasias, de depertar do imaginário, em que estes alunos estão se descobrindo diariamente, a linguagem literária tem esse potencial em sua formação não apenas como leitores, mas indivíduos partícipes da sociedade. Além das contribuições teóricas vistas neste tópico, vejamos como os estudos discursivos exercem também um papel fundamental para o entendimento do texto e a produção de efeitos de sentido.

2.2 Leitura em perspectiva discursiva

Vimos na seção anterior a importância de se desvincilar do caráter dogmático pautado no excesso de nomenclaturas e sistemas rígidos de ensino. Nesta seção, adentraremos um pouco nos pressupostos dos Estudos do Discurso em busca de entender como os elementos históricos, ideológicos e sociais incidem diretamente na formação do leitor. Para tanto, nos ancoramos nas contribuições da Análise do discurso (AD), que implica na compreensão do texto e suas condições de produção.

É por meio da linguagem que nos comunicamos, trocamos experiências, certificamos sobre nosso conhecimento de mundo e dos outros com quem interagimos. Deste modo, amplia-se o objeto língua para discurso. É no e pelo discurso que compreendemos melhor a realidade em que estamos inseridos e o nosso papel enquanto sujeitos sociais.

Compreendendo a língua em seu funcionamento discursivo como prática social, a leitura apresenta relevância na interação com o outro, visto que o discurso, segundo Orlandi (2015, p. 20) é “o efeito de sentido entre interlocutores”. Na perspectiva discursiva, considera-se o sujeito inserido socialmente que ocupa vários papéis conforme sua posição na instância social. Dentre alguns destes papéis está a função do leitor que agora deve ser concebido de como alguém ativo, crítico e capaz de produzir sua interpretação. A crítica feita pela AD, bem como outras vertentes pós-estruturalistas, recaem sobre o caráter estritamente metalinguístico que perdurava naquela conjuntura político-intelectual da década de 1960. Em 1969, na França, o filósofo Michel Pêchoux, “Análise Automática do Discurso”, obra que inaugurou a Análise do Discurso entende

a necessidade de investigar os aspectos ideológicos que estão materializados na cadeia discursiva. Para ele, analisar os enunciados isolados das condições em que são produzidos não contempla os sentidos que neles se articulam. Por isso, neste século XXI, não podemos trabalhar textos sem que consideremos o contexto situacional tanto do momento de produção quanto da posição do leitor na instância social.

De acordo com Pêcheux (1997, p. 77): “um discurso é sempre pronunciado a partir das condições de produções dadas”, percebemos, então, que a leitura em perspectiva discursiva mostra um leitor inquieto, contestador, que não se limita em apenas decifrar palavras, mas emitir juízos de valor diante do que lê. Para Orlandi (2023, p. 231), “é na sua interação que os interlocutores instauram o espaço da discursividade. Autor e leitor confrontados definem- se em suas condições de produção”. Orlandi (2023, p.30) ainda aponta que “todo discurso nasce de outro discurso e reenvia a outro”.

A prática de leitura é, pois, uma ação que aplica o conhecimento para o desenvolvimento da habilidade de interagir, de forma adequada, com textos diversos; é a interação entre o leitor, o autor e o texto a partir do qual se dá a produção de sentidos. A leitura não se limita apenas pela modalidade escrita, mas também nos gestos, imagens, falas e até no silêncio. O discurso é visto, desse modo, como algo que extrapola as fronteiras da língua, relacionando fatores culturais, sociais, históricos e ideológicos.

E ao falarmos sobre discurso, é inevitável trazer também as contribuições da Análise do Discurso a partir de Bakhtin (1992, p.274), quando afirma que:

O discurso sempre está fundido em forma de enunciados pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir. Por mais diferentes que sejam as enunciações pelo seu volume, pelo conteúdo, pela construção composicional, elas possuem como unidades da comunicação discursiva peculiaridades estruturais comuns, e antes de tudo, limites absolutamente precisos.

Entramos, deste modo, no território da Filosofia da linguagem, de modo que percebemos que, na comunicação discursiva, os enunciados variam de acordo com os sujeitos numa relação entre a língua e a vida humana, de tal modo que a própria escolha de um gênero não será nunca um ato individual, mas sim, uma forma de inserção social e de execução de um plano comunicativo vivencial. A leitura na perspectiva discursiva não consiste simplesmente em decifrar o código, mas entender e refletir sobre as condições de produção do texto. De acordo com Orlandi:

[...] a leitura pode ser um processo bastante complexo e que envolve muito mais do que habilidades que se resolvem no imediatismo da ação de ler. Saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente. (Orlandi, 2012, p.13).

Entende-se, portanto, que a leitura vai além do desenvolvimento de habilidades de decodificação, pois envolve a compreensão, reflexão, pensamento e imaginação. Trata-se de formar um leitor crítico e participativo da sociedade, de modo que perceba sua relação com a linguagem, seu poder enquanto sujeito social. O texto é visto como unidade de significação:

O texto é texto porque significa. Então, para a análise do discurso, o que interessa não é a organização linguística do texto, mas como o texto organiza a relação da língua com a história no trabalho significante do sujeito em sua relação com o mundo. (Orlandi, 2015, p.67).

Entendemos, assim, que o texto visto como um modo de discursivização, é tudo o que produz sentido na interação com o outro. E o ato de ler precisa ser vivenciado constantemente, propiciando momentos de leituras que permitam o aprofundamento do texto no processo interpretativo, despertando o desenvolvimento das inferências que cada texto oferece, bem como os não ditos. Orlandi (2012, p.151) destaca que:

Na perspectiva da análise do discurso, o texto pode ser considerado como uma dispersão do sujeito. Ele é atravessado por várias formações discursivas e isso pode ser entendido dizendo-se que, no texto, o sujeito pode aparecer em várias posições.

Considera-se, deste modo, as diversas formações discursivas presentes nos textos, materializam as posições ideológicas e históricas dos sujeitos, uma vez que para Orlandi (2012, p.103) “o sujeito é a fonte do que diz quando, na verdade, ele retoma sentidos preexistentes e inscritos em formações discursivas determinadas”. É, pois, no processo de interação que ocorrem as nossas impressões sobre o texto, é adentrando no universo da leitura que passam a aflorar as competências, os desejos, as fluências, o enriquecimento da sensibilidade. Quanto mais se lê, mais o sujeito tem a oportunidade de exercer sua crítica sobre a realidade social.

Através do encontro dialógico e ideológico no universo da leitura, a criança aprende a compreender melhor a si e aos outros, desenvolvendo a capacidade de se colocar no lugar do outro e de entender diferentes perspectivas. Assim ocorre no trabalho com os gêneros da esfera literária infantil, que oportunizará a criança a explorar sentimentos, e iniciar o processo de amadurecimento emocional de forma leve e significativa.

Vimos como a perspectiva discursiva contribui para a articulação de princípios voltados à formação do leitor. Tais perspectivas estão alinhadas aos documentos oficiais quando preconiza o uso de gêneros discursivos, especialmente aos da esfera literária conforme vemos no tópico seguinte.

2.3 Os documentos oficiais e a ênfase nos gêneros literários

A dinâmica da sociedade tem propiciado várias transformações envolvendo as relações

humanas, assim como as práticas de leitura também têm passado por transformações no decorrer da história da educação. Ninguém nasce sabendo ler. As pessoas aprendem a ler ao longo do processo educacional ao mesmo tempo que a educação progride através da leitura que se vai fazendo ao longo da vida.

Sabemos que a Língua Portuguesa foi trazida para o Brasil através do “descobrimento” e que nossa língua é resultado de muitas transformações de acréscimos e/ou superações de ordem morfológica, sintática e fonológica. O pensamento linguístico no Brasil vem se transformando ao longo dos séculos. E para entendermos o ensino de língua portuguesa hoje, vale lembrar que a partir da década de 1980, momento de muita efervescência, ainda no regime ditatorial, a escola começa a perceber que algo não ia bem por várias razões: a massificação do conhecimento que não acompanhou a qualidade, falta de acesso à educação superior e o aparecimento de processos seletivos como os vestibulares. Aqui vale destacar que a produção escrita ainda se limita, em muitos contextos, à estrutura da redação escolar, desconsiderando outras formas de expressão textual igualmente relevantes.

Até boa parte dos anos de 1980, as reflexões sobre a qualidade da leitura ainda eram incipientes. É certo que na história da educação brasileira sempre houve muitas propostas, projetos políticos para acabar com o analfabetismo. Contudo, não havia uma reflexão sobre a pluralidade no ensino, pelo menos de modo mais prático e com resultados mais substanciais. Com a demanda da escolarização, contratavam-se professores sem uma formação adequada. Sendo, portanto, aplicado um ensino conceitual de memorização e repetição, tornando o componente de leitura, num ensino voltado basicamente para a emissão de sons (a chamada fluência). Vigoravam metodologias comportamentais do tipo estímulo-resposta tendo o professor como o centro e detentor do saber. Os materiais didáticos estão circunscritos à cartilhas focadas na produção de frases descontextualizadas sem preocupação alguma com os sentidos; O aluno (que deve ser um indivíduo obediente, e não contestador) era um ser passivo e levado para memorizar primeiramente as letras, seguindo ao grupo silábico, para as palavras, até chegar nas frases.

Estes modelos de ensino, embora vendidos como promissores, não surtiram resultados, e passam a sofrer muitas críticas por parte da comunidade acadêmica e daqueles agentes envolvidos diretamente com formação. Alguns pesquisadores passam a ver o ensino de Língua Portuguesa como operacional e reflexivo, propondo que o texto faça parte da unidade de trabalho, uma vez que interagimos por meio dele. Prima-se por uma educação linguística voltada para o processo cíclico entre uso - reflexão - uso. Ou seja, o trabalho volta-se para a reflexão sobre a linguagem a favor do domínio das práticas linguísticas em suas mais diversas situações

de interação nas diferentes esferas de atividade e comunicação humana.

Com isso, o foco do ensino é redimensionado para o ensino por meio do texto, na perspectiva de que a escrita, em sua representatividade, precisava ser compreendida significativamente. Surge, então, entre 1996 e 1997 os acionais (PCNs) documento elaborado na intenção de atingir a uniformização do currículo nacional, pela definição de um conteúdo mínimo a ser transmitido na escola básica, o que tem sido uma busca recorrente na história das políticas públicas de educação no Brasil. Acerca de seus propósitos mais amplos, os PCNs têm essa indicação: “A intenção de provocar debates a respeito da função da escola e reflexão sobre o que, quando, como e para que ensinar e aprender, que envolvam não apenas as escolas, mas, pais, governo e sociedade.” (Brasil, 1998, p.9).

No componente de Língua Portuguesa, os PCNs trazem como destaque o texto como centro das atividades didáticas, trazendo explicitamente atividades metalinguísticas e epilinguísticas. E em 2018, surge outro documento - a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que também apresenta o texto como unidade central das atividades, conforme preconiza:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escrita e produção de textos em várias mídias e semioses (Brasil, 2018, p.67).

A BNCC então, retoma o conceito de análise linguística voltado para a prática de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção textual, escrita e multissemiótica e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos, textuais e discursivos). É como um ciclo que começa na leitura, parte para a compreensão dos elementos linguísticos e semióticos que constroem os sentidos do texto, até a aplicação consciente desses elementos na produção oral e escrita. No entanto, é importante perceber que dentro das habilidades da leitura/escrita, desde a educação infantil, se vem investindo nas experiências com gêneros da esfera literária, contribuindo, assim, desde cedo, para o desenvolvimento do gosto pela leitura, o estímulo à imaginação e na ampliação do conhecimento de mundo, colaborando, também, para a formulação das hipóteses da escrita, compreendendo-a como representação da língua.

Seguindo para o Ensino fundamental, amplia-se o desenvolvimento da leitura, oralidade e dos processos de percepção, garantindo nos dois primeiros anos, o foco da alfabetização, que além de enfatizar a leitura, aprofunda a análise crítica, reflexiva na perspectiva do letramento. São prescritas práticas de interações mútuas envolvendo leitor/ouvinte/espectador, repercutindo para os anos consecutivos, a partir da utilização de diversos gêneros discursivos, mais

precisamente os literários como práticas leitoras. O documento deixa expresso que:

A participação dos estudantes em atividades de leitura com demandas crescentes possibilita uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura (Brasil, 2018, p.75).

Percebemos assim, que o desenvolvimento das práticas de leitura atuará fortemente para a formação do leitor, possibilitando a contribuição significativa no desempenho escolar, pois a regularidade desta prática facilita a compreensão de textos e estimula a autonomia leitora desde cedo. Quando a criança desenvolve a prática de ler, aprimora suas habilidades de interpretação e assimilação de informações - o que a ajuda a entender com mais facilidade os textos propostos. Dentro do campo artístico-literário, proposto pela BNCC ao Ensino fundamental nos Anos Iniciais, encontram-se as seguintes habilidades:

Figura 2. Habilidades da Língua Portuguesa –
1º ao 5º ano no campo artístico-literário

(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.
(EF15LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas.
(EF15LP17) Apreciar poemas visuais e concretos, observando efeitos de sentido criados pelo formato do texto na página, distribuição e diagramação das letras, pelas ilustrações e por outros efeitos visuais.
(EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.
(EF15LP19) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor.

Fonte: BNCC (Brasil, 2018, p.95)

Podemos observar que o documento evidencia que devemos explorar a leitura da esfera literária, a fim de ampliar a visão de mundo e permitindo que o leitor se desloque mentalmente para outros contextos e perspectivas. Esse processo não só enriquece o repertório pessoal, mas também expande o entendimento que as crianças têm de si mesmas e do mundo, favorecendo uma mente mais aberta e criativa.

Além dos documentos oficiais vale citar alguns programas de incentivo à leitura sancionados pelo Governo federal. É o caso da Política Nacional de Leitura e Escrita – Lei nº 13.696/2018 - que institui a promoção de livros, a leitura, a escrita, a literatura e o acesso às bibliotecas públicas, sancionada em 12 de julho de 2018. Neste documento, seguem as diretrizes que reconhecem a importância da leitura no âmbito escolar, promovendo as políticas de estímulo à leitura, ao conhecimento, às tecnologias e ao desenvolvimento educacional, cultural e social do país. Temos também a Lei nº 10.753/2003 pela Política Nacional do Livro, sancionada em 30 de outubro de 2003, assegurando aos cidadãos terem acesso ao livro, no apoio de produção, distribuição e comercialização, o incentivo ao hábito pela leitura.

No entanto, os programas de incentivo à leitura pelo governo federal brasileiro são voltados principalmente à alfabetização, visto que o aluno, ao aprender a ler e escrever estará apto a realizar qualquer tipo de leitura, como foi o caso do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), realizado em 2013 pelo MEC. O programa buscou desenvolver a formação dos professores do ciclo de alfabetização, utilizando-se de materiais pedagógicos focalizados em alfabetizar todas as crianças até 8 anos de idade, na perspectiva do letramento com uma abordagem interdisciplinar. Para isso, foram distribuídas nas escolas caixas de livros infantis e jogos, fomentando a aprendizagem da leitura e escrita.

Não resta dúvida sobre a importância de alfabetizar. Mas é imprescindível seguir com o processo de letramento para a formação do leitor, como enfatiza Soares (2021) em seu livro “Alfaletrar”, quando defende que é preciso alfabetizar com foco no desenvolvimento das competências da aquisição da leitura e escrita. Assim, o programa foi de grande relevância nesse processo, como podemos perceber em seus objetivos no caderno de apresentação do PNAIC:

O acesso à diversidade de gêneros que circulam em diferentes esferas sociais favorece o ingresso das crianças no mundo da escrita e sua participação em situações mais públicas de uso da oralidade. No entanto, para que os meninos e as meninas possam participar das diferentes situações de interação não é suficiente ter contato com os textos, eles precisam desenvolver autonomia de leitura e escrita. Podemos, porém, questionar sobre quando tal autonomia é esperada. Nesse documento, defendemos que as habilidades básicas de leitura e escrita sejam consolidadas nos três anos iniciais do Ensino Fundamental (Brasil, 2012, p. 7).

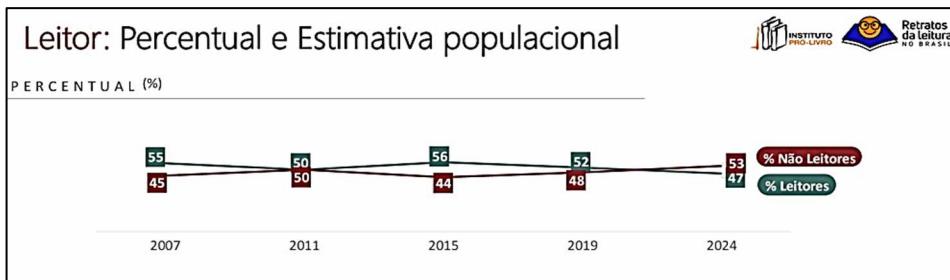
Tornar a criança hábil no processo de leitura, bem como o incentivo diário com as práticas leitoras e o desenvolvimento também da escrita são de suma importância. Porém, é preciso fortalecer o consumo de livros de modo a despertar o gosto pela leitura, pois o contexto situacional “carece do ‘capital cultural’ acumulado de que necessita para que as situações de leitura se produzam de forma estável e permanente” (Colomer, 2007, p.51). Recentemente foi apresentado o resultado da 6^a edição do “Retratos da Leitura no Brasil” pelo Instituto Pró-Livro (IPL) do Ministério da Cultura (MINC), o qual teve uma amostragem de 2.504 brasileiros(as), alfabetizados ou não, em 208 municípios, no período de 30 de abril a 31 de julho de 2024, que objetivou fazer um levantamento de dados e gerar as seguintes informações:

- Hábitos e motivações para a leitura;
- Representações e valorização da leitura;
- Leitura de literatura;
- Preferências sobre livros, gêneros e autores;
- A leitura em diferentes suportes; suportes (impressos, digitais) e ambientes;
- O acesso a livros – em papel e digital, envolvendo bibliotecas e os diferentes canais de distribuição e venda;
- O papel das escolas, das famílias e das bibliotecas na formação de leitores e no desenvolvimento da leitura no Brasil;
- Práticas leitoras e acesso em meio digital e fragmentada, em diferentes materiais (livros, jornais, revistas e hipertextos);

- A formação de leitores e a influência para o consumo ou acesso aos livros, via mídias digitais (blogs, clubes, sites etc.) ou outros meios.
(Retratos da Leitura no Brasil, 2024, p. 7).

Para os pesquisadores do Instituto, leitor é considerado “aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro de qualquer gênero, impresso ou digital, nos últimos 3 meses”. E não leitor “aquele que declarou não ter lido nenhum livro, ou parte de um livro, nos últimos 3 meses, mesmo que tenha lido nos últimos 12 meses”. O gráfico seguinte apresenta a amostragem estatística conforme a estimativa populacional:

FIGURA 3- Resultado do percentual de leitores – Retrato da leitura no Brasil- 2024



Fonte: Pró.livros.org.br (2024, p. 15)

Aqui podemos perceber um quadro preocupante ao considerar que apenas 47% dos entrevistados são leitores diante de tantos programas voltados para o incentivo à leitura. Ao buscar entender a razão por não lerem, constata-se nas respostas que seria a falta de tempo. E quanto ao que fazem em seus tempos livres, responderam que estão acessando as mídias sociais. Eis um ponto complexo, pois muitos estão deixando de aproveitar momentos de leitura para fazerem uso da internet, não para realizar uma leitura mais produtiva, mas para se prenderem a algo mais rápido, como jogos, vídeos e mídias sociais. Portanto, se quisermos reverter esse quadro, requer um trabalho sistemático e relevante para a formação de leitores desde cedo, promovendo uma relação mais profunda e prazerosa com os textos. Como nos apresenta Cosson (2021a, p.23):

É fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não as informações de disciplinas que ajudam a constituir essas leituras, tais como a crítica, a teoria ou a história literária. 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.

Nesse sentido, a escola é o principal dispositivo capaz de formar leitores. A leitura é uma atividade carregada de sociabilidade, sendo importante frisar que ninguém se forma leitor sozinho, somos leitores porque estamos entrelaçados a uma rede de comunicação, onde ser leitor é um jeito de estar e perceber-se no mundo. E a escola precisa, o quanto antes, garantir que as crianças possam se sentir pessoalmente implicadas nessa atividade cultural. Entendemos a necessidade de transformar a escola em um mundo de leitura, em espaços de práticas sociais

de leitura, ocorrendo de forma permanente e diária. Sobre o papel da escola, Zilberman (2003, p. 16) aponta que:

[...] a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmentida sua utilidade. Revela-se imprescindível e vital um redimensionamento de tais relações, de modo que eventualmente transforme a literatura infantil no ponto de partida para um novo e saudável diálogo entre o livro e seu destino mirim.

Cabe, portanto, inovar nas ideias pedagógicas voltadas ao letramento literário, construindo no ambiente escolar, momentos envolventes de leituras e leitores, aproveitando os espaços da biblioteca escolar e as próprias salas de aula, para experenciar estratégias e atividades que promovam a aproximação das crianças com o livro e assim, formá-los leitores críticos, reflexivos e participativos da sociedade. As escolas precisam impulsionar práticas de leitura com o gênero de esfera literária desde as primeiras infâncias, visto que possibilita o desenvolvimento das competências interpretativas, as quais são cobradas principalmente nas avaliações externas em âmbitos nacionais.

Na pesquisa do SAEB é possível visualizar o desempenho dos nossos alunos através do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), realizada com alunos das turmas de cada final de ciclo, 2º ano (ciclo de alfabetização), 5º anos (Fundamental Anos Iniciais), 9º ano (Fundamental Anos Finais) e 3º série (Médio). O SAEB nos permite refletir sobre o desempenho de leitura dos estudantes de acordo com o que está apresentado nas diretrizes da Língua Portuguesa do 5º ano e dos 9º anos.

Figura 4- Matriz de referência de Língua Portuguesa – 5º e 9º ano do Ensino Fundamental das avaliações do SAEB

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA – 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL		MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA – 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
QUADRO 1		QUADRO 3	
MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO SAEB: TÓPICOS E SEUS DESCRIPTORES 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL		MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO SAEB: TÓPICOS E SEUS DESCRIPTORES 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
I. PROCEDIMENTOS DE LEITURA		I. PROCEDIMENTOS DE LEITURA	
D1	Localizar informações explícitas em um texto.	D1	Localizar informações explícitas em um texto.
D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D4	Inferir uma informação implícita em um texto.	D4	Inferir uma informação implícita em um texto.
D6	Identificar o tema de um texto.	D6	Identificar o tema de um texto.
D11	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.	D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
II. IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADORA COMPRENSÃO DO TEXTO		II. IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADORA COMPRENSÃO DO TEXTO	
D5	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos etc.).	D5	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos etc.).
D9	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	D12	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
III. RELAÇÃO ENTRE TEXTOS		III. RELAÇÃO ENTRE TEXTOS	
D15	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que abordam o mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.	D20	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que abordam o mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
IV. COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO		IV. COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO	
D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade dele.	D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade dele.
D7	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.	D7	Identificar a tese de um texto.
D8	Estabelecer relação causal/consequência entre partes e elementos do texto.	D8	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
D12	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.	D9	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
V. RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO		V. RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO	
D13	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.	D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
D14	Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	D11	Estabelecer relação causal/consequência entre partes e elementos do texto.
VI. VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA		VI. VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA	
D10	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.	D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.
Fonte: Elaborado pela Datbase/Inep com base no Saeb 2001 (Brasil, Inep, 2002).			

Fonte: (Brasil, 2022)

Conforme as diretrizes apresentadas, fica evidente a importância de se realizar um trabalho mais aprofundado com a leitura, buscando atingir o nível ideal do leitor em conformidade com as diretrizes descritas no Programa. Apresenta-se aqui a necessidade de ampliação do repertório literário, provocando o interesse de criar hipóteses com questionamentos que despertem a pluralidade de sentidos. Assim, estas avaliações nos possibilitam conhecer os níveis de desempenho que se encontram desde a instância federal até por escolas, servindo como base para o planejamento de metas importantes a serem trabalhadas por turmas em prol do avanço do quadro do leitor em formação.

Vale destacar que para se trabalhar com a evolução da leitura o professor, mais do que tudo, precisa estar preparado para implementar o que preconizam tais documentos vistos aqui. Mas que ele também seja um leitor ativo, pois para haver o planejamento com perguntas implícitas e explícitas no texto, o professor precisa conhecer o texto com precisão, de modo que possa induzir seu aluno a realizar as inferências apresentadas nas entrelinhas. O professor tem assim, o papel de mediador em acompanhar e aproximar o aluno ao texto na construção de sentidos. Sobre este aspecto, apresentamos o capítulo seguinte que discute, de forma um pouco mais detalhada, o papel do professor como partícipe do processo de formação.

3 REDIMENSIONANDO O PAPEL DO PROFESSOR

Este capítulo discute o papel do professor enquanto mediador e pesquisador. Reflete sobre a importância do desenvolvimento de práticas metodológicas que visem implementar novas descobertas e experiências. Observamos, ainda, a questão da aplicabilidade de gêneros que circulam no domínio literário – gêneros tão presentes na educação básica e que orbitam no universo infantil.

3.1 É preciso gostar de ler

A leitura é fundamental aos seres humanos, pois possibilita o exercício da cidadania, considerando que, a partir dela, ampliamos nossos horizontes, elaboramos e reelaboramos conhecimentos. Porém, tornar um sujeito leitor requer sempre a influência de alguém que motive a iniciar o contato direto com os livros, principalmente os gêneros da esfera literária, seja por meio do ciclo familiar ou professores, mas que esteja sempre envolvidos em um ambiente com a escrita. Decorre, também, a necessidade de desenvolver na escola práticas de leitura de modo participativo, interativo, pois “ao professor cabe o desencadear das múltiplas visões que cada criação literária sugere, enfatizando as variadas interpretações pessoais, porque decorrem da compreensão que o leitor alcançou no objeto artístico”. (Zilberman, 2003, p.28). Assim, tão importante quanto fazer a criança ler, é fazer uso dos conhecimentos para a convivência social e atender os apelos da sociedade em que vive.

Zilberman (2003, p. 29) ainda destaca a importância das práticas leitoras com a literatura infantil, atribuindo ao professor a tarefa de estimular os educandos ao “deciframento e compreensão do texto” resultando um “leitor crítico” ampliando assim o seu conhecimento de mundo. Precisamos, pois, evoluir na promoção social da leitura e da educação literária, ir além do decodificar ou fazer interpretações literais, é agir com as diversas práticas de leitura e ajudar o leitor, como sujeito ativo, na construção dos sentidos.

É imprescindível atentar para alguns aspectos que devem ser questionados: O que realmente queremos enquanto sujeitos-formadores? Como formar leitores ativos, críticos e reflexivos diante do mundo em que vivemos? Certamente não existem respostas prontas, mas há algo para se refletir: é necessário valorizar a figura de um leitor experiente, (no caso - o professor) que ajuda outros leitores (alunos) a atribuirem efeitos de sentidos aos textos, mas sem impor sua visão. E ainda, é necessário que este professor, ao escolher os livros da esfera literária, conheça profundamente a obra, compreendendo suas camadas de sentidos, os recursos

estéticos e os temas abordados para assim pensar em formas de entradas do texto, quais as chaves que este texto nos traz, ou seja, pensar no planejamento das ações mediante perguntas abertas e provocativas para que os alunos exponham suas opiniões e se aventurem nos enigmas que os textos propiciam. Como nos afirma Colomer (2007, p.69) “é necessário que os docentes saibam analisar e avaliar os livros que oferecem outras formas de fruição para que possam levar as crianças a descobrirem prazeres que exigem maior elaboração”. É importante considerar que na prática escolar, o ensino de leitura atende as divergentes finalidades e proporcionam diferentes habilidades, e por isso, precisamos da utilização das estratégias leitoras, pois a partir delas, o leitor torna-se capaz de processar o texto com maior fluência, atingindo a compreensão e fazendo inferências. Nesse sentido, de acordo com Solé, (1998, p. 72), devemos desenvolver as estratégias de leitura porque:

[...] queremos formar leitores autônomos, capazes de enfrentar de forma inteligente textos de índole muito diversa, na maioria das vezes diferentes dos utilizados durante a instrução. [...] capazes de aprender a partir de textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes.

Diante do exposto, fica em evidência que explorar as estratégias de leitura proporciona aos educandos uma gama de competências linguísticas que são consideradas cruciais no processo da aprendizagem. Isso confirma o pensamento de Kleiman (2002, p. 9) quando defende que:

Para orientar o processo de desenvolvimento de estratégia de leitura eficientes dessa criança, o professor precisa definir tarefas cada vez mais complexas, porém possíveis de resolução desde que ela tenha a orientação de um adulto ou de um colega mais proficiente. Aos poucos o professor vai retirando os suportes e as crianças redefine as tarefas para si própria, constituindo-se aí a aprendizagem de estratégias de leitura.

Fica evidenciado, portanto, que as práticas de leitura precisam ser estimuladas a partir das estratégias colaborativas. Para tanto, como vimos, o professor também precisa gostar de ler para que possa seduzir esse leitor, visto que “cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica, levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários” (Cosson, 2021a, p.47). Deixa de ser aquele professor disciplinador/doutrinador, visto como o berço do conhecimento, para ganhar novos contornos num outro tipo de professor – o mediador, o qual estimula o senso crítico, participativo, reflexivo, como visto na concepção de Oliveira (2010, p. 71):

A função mediadora que o professor possui no desenvolvimento da competência de leitura dos estudantes é muito importante. Como mediador, cabe ao professor a tarefa de ajudar seus alunos a dominarem estratégias de leitura que lhes sejam

úteis nos atos de interpretação textual. Essas estratégias são ações procedimentais estreitamente vinculadas aos conhecimentos prévios dos estudantes, as quais precisam ser abordadas em sala de aula.

Precisamos, enquanto profissionais da educação, fortalecer estas práticas de leitura, valorizando as experiências que as crianças já possuem, estimulando-as ao pensamento crítico, à curiosidade e à criatividade diante do que se lê. O processo de ensino-aprendizagem acerca das estratégias de leitura em sala de aula, é descrito por Solé (1998) em pelo menos três etapas cronologicamente estabelecidas por meio de atividades em contato com o texto: O antes, o durante e o depois da leitura. Para o antes, a autora destaca o adiantamento da ideia central ou da temática em função de informações paratextuais, ativando os conhecimentos prévios sobre o texto; para o durante a leitura, ela nos aponta a confirmação, a construção, a correção/recusa das antecipações ou expectativas realizadas antes da leitura; e, ao que se refere às atividades do pós leitura, a linguista relaciona a elaboração de síntese semântica do texto, troca de opiniões a respeito do texto lido, a avaliação crítica das impressões/informações enunciadas, dentre outras.

Tais procedimentos denominados por Solé (1998) são abordados também por outros autores, e aqui enfatizamos Kato (1999), ao ressaltar que as estratégias de leitura podem ser cognitivas e metacognitivas. As cognitivas, segundo a autora, seriam aquelas que realizamos sem nos darmos conta, enquanto as metacognitivas, seriam as estratégias que utilizamos de forma consciente, que pressupõem a reflexão e controle do próprio conhecimento.

Diante do processo de ensino-aprendizagem da leitura, que envolve aspectos interacionais e cognitivos, é imprescindível a ação pedagógica do educador na abordagem das estratégias de leitura, pois elas são capazes de proporcionar ao aluno, uma cumplicidade que gera confiança, desperta o interesse de se aprofundar cada vez mais e assim, vencer obstáculos.

Kleiman (2002, p. 52) aponta que:

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

Nessa perspectiva, é crucial que o professor do Ensino Fundamental Anos Iniciais, repense seus planejamentos baseados na mediação de leitura, voltando-se à diversidade de textos narrativos, diferentes estilos, funções, assuntos e autores, criando espaços interativos entre os participantes. É necessário também uma boa organização do tempo adequado e consistente para que os estudantes tenham a oportunidade de explorar o que gostam (ou não); que possam ler e de criar suas próprias interpretações acerca das narrativas, bem como confrontá-las com a dos colegas e até consigo mesmo.

A questão do professor-mediador está intrinsecamente relacionada ao caráter do

professor-pesquisador que deve estar diretamente comprometido com o processo de atualização sobre as tendências atuais envolvidas no âmbito educacional, como veremos no próximo tópico.

3.2 O professor-pesquisador

Pesquisar não está relacionado apenas ao cumprimento de experimentos em laboratórios com o manuseio de tubos de ensaio e outros instrumentos científicos. A sala de aula também pode configurar um importante laboratório de saberes múltiplos. E o professor torna-se também um pesquisador a partir de sua formação acadêmica, seguindo para a formação continuada fundamentada na prática reflexiva, objetivando compreender e transformar a realidade social e educacional. Por isso, é necessário que o professor procure sempre se atualizar, que leia conteúdos não apenas de seu campo de atuação, mas esteja atento à outras inovações/pesquisas em áreas afins também.

Nesse sentido, o professor ao manifestar o diálogo em sua prática, atua como agente transformador, trazendo um olhar atento, reflexivo, comprometido com aprendizagem de seus alunos, em que enriquece a interação destes com o ambiente e os objetos culturais. Como aborda Imbernón (2011, p.12):

Educar requer uma redefinição importante da profissão docente e que se assumam novas competências profissionais no quadro de um conhecimento pedagógico, científico e cultural revistos. Em outras palavras, a nova era requer um profissional da educação diferente.

Cabe, portanto, pensar na figura do professor-pesquisador como aquele que planeja, discute com seus pares, coloca em prática suas reflexões, investigações, procura constantemente aperfeiçoar suas estratégias e, sobretudo, busque identificar as diferentes problemáticas pensando em, pelo menos, dirimir os desafios que são inerentes ao fazer pedagógico. Assim, ele é capaz de aguçar o desejo de aprender, estimulando a participação ativa de seus alunos no exercício da aprendizagem, favorecendo a equidade em sala de aula.

O professor precisa estar sempre atento ao que se passa na sala de aula para assim buscar novas práticas consistentes. Tais procedimentos podem ser operacionalizados na mediação de leitura literária de modo que seja preciso estar atento ao nível de leitor, ao repertório de leitura, pois “ao professor cabe criar condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentidos para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos” (Cosson, 2021a, p. 29).

A formação docente é vista, então, como princípio de mudanças em busca por novas metodologias que ampliem a qualidade do ensino para formar bons leitores, pesquisadores e excelentes ouvintes. Isso porque, ao elaborar uma mediação de leitura, é necessário pesquisar

sobre a realidade social em cumprimento das diretrizes educacionais, onde a pesquisa envolve desde a escolha do livro literário que irá usar e como usá-lo, quais mecanismos há nesse texto e o que mais interessa ser desbravado na leitura, sendo fundamental também estimular a atenção e a participação dos alunos, acompanhando o progresso dos alunos enquanto leitores.

Dessa forma, o professor-pesquisador precisa estar atento às mudanças que ocorrem na sociedade, se informando sobre avanços e descobertas, mas também seus retrocessos. O professor-pesquisador é aquele que se informatiza em busca de acompanhar seus alunos nos avanços tecnológicos, que busca responder questões relativas às suas práticas, sempre com a finalidade de melhorá-la. É aquele que não se mantém circunscrito ao espaço escolar, mas procura participar de grupos de pesquisa, participar de eventos, produz conhecimentos com foco na reflexão sobre o que é estudado, elaborar materiais que irão circular em outros lugares de saber.

A escola comprehende um dos muitos *lócus* de pesquisa científica, pois o docente se encontra em um lugar privilegiado, envolvendo não só seus alunos, mas toda equipe da escola ao partilhar suas descobertas e realizações. Precisamos estar atentos às mudanças educacionais e acompanhar as evoluções que a sociedade nos oferece. É preciso otimizar este lugar de saber – a instituição escolar – pois conforme Imbernón (2011, p. 08):

A instituição que educa deve deixar de ser “um lugar” exclusivo em que se aprende apenas o básico (as quatro operações, socialização, uma profissão) e se reproduz o conhecimento dominante, para assumir que precisa ser também uma manifestação de vida em toda sua complexidade, em toda sua rede de relações e dispositivos com uma comunidade, para revelar um modo institucional de conhecer e, portanto, de ensinar o mundo e todas as suas manifestações.

Assim, é importante pensar em uma educação que nos impulsione a refletir, criar e recriar práticas significativas de forma que a aprendizagem seja envolvente, dinâmica, criativa, e motivada a buscar sempre mais. Vivemos hoje o desafio tecnológico que envolve uma geração conectada que facilmente “rouba” a atenção das crianças. E nós, professores, precisamos estar sempre inovando para envolver nossos alunos com práticas pedagógicas que prendam sua atenção, despertando neles o interesse para novas descobertas. Para tanto, um trabalho voltado com as práticas de letramento literário impulsiona essas buscas, pois

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

Dessa forma, quando envolvemos nossos alunos com a prática literária, precisamos seduzi-los com a forma que mediamos, como fazê-los descobrir as chaves da leitura dentro da

materialidade do texto, provocando a troca de impressões sobre a leitura, motivando-os a encontrar os caminhos possíveis com o que o autor quis dizer no texto, instigando as respostas que estejam implícitas ou explícitas, indo de acordo com a concepção na perspectiva discursiva da linguagem, por entender que a nossa linguagem não é pura, simples, abstrata, ela é atravessada pela ideologia, pela história e pelo social, que deixam marcas na nossa forma de se relacionar de acordo com a posição do sujeito, visto que a leitura, de acordo com a BNCC (Brasil, 2018 p. 71) “compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação”.

Precisamos, portanto, de professores preparados, que tenham segurança e propriedade diante do que está repercutindo, que realizem um trabalho em parceria com outros professores, que se envolvam em projetos com a equipe da escola e se mostrem em sintonia com a família e outros agentes comprometidos com o conhecimento. Pesquisar, como dissemos, implica em ir além de nossas atribuições circunscritas ao ambiente escolar, requer um compromisso individual capaz de enfrentar os desafios que se apresentam em nossa prática enquanto sujeitos sociais.

Veremos no tópico seguinte a importância de desenvolver estas práticas de leitura pensadas e planejadas a partir da interdisciplinaridade, na perspectiva de envolver os sujeitos em atividades envolventes, criativas e prazerosas.

3.3 Promovendo práticas interdisciplinares

O desenvolvimento das práticas de leitura através do letramento literário nos proporciona vivenciar várias maneiras de interação com o mundo real e imaginário, “isso porque a literatura é plena de saberes sobre o homem e o mundo” (Cosson, 2021a, p. 16). Além de ser um processo de apropriação cultural em experiência extracurricular em um movimento dialético, o trabalho com textos dos gêneros da esfera literária promove a diversificação de práticas interpretativas - o que possibilita um trabalho interdisciplinar, por se tratar de uma prática coletiva em busca de um objetivo. Segundo Fazenda (2001, p. 24):

A interdisciplinaridade nomeia um encontro que pode ocorrer entre seres – inter – num certo fazer – idade – a partir da direcionalidade da consciência, pretendendo compreender o objeto, com ele relacionar-se, comunicar-se. Assim interpreta, esta supõe um momento que a antecede, qual seja a disposição da subjetividade, atributo exclusivamente humano, de perceber-se e presentificar-se, realizando nessa opção um encontro com-o-outro, a intersubjetividade.

A prática interdisciplinar nos faz compreender que a promoção da leitura não se reduz apenas ao ensino de Língua Portuguesa, mas às várias outras áreas curriculares. Nos interessa

integrar conhecimentos e habilidades entre a literatura com as demais áreas de conhecimentos, construindo momentos significativos de aprendizagens, diversificando formas de acesso, articulando práticas de leitura mais participativas.

As práticas de leitura envolvendo textos da esfera literária (contos, crônicas, poemas, fábulas, dentre outros), exercem um potencial transformador e humanizador por possibilitar o desenvolvimento do senso crítico sobre as variadas manifestações artísticas e culturais como forma de acesso a dimensões lúdicas e imaginárias. A prática interdisciplinar propõe vivenciar esta ludicidade como metodologia ativa capaz de valorizar o conhecimento e a cultura de cada criança em uma perspectiva cooperativa.

O exercício interdisciplinar compreende dialogar com temas que precisam ser tratados na escola, como questões éticas raciais, envolvendo os direitos das crianças e adolescentes, meio ambiente, alimentação saudável, educação financeira, entre outros. Os gêneros da esfera literária nos ajudam a desenvolver atividades com estes temas e outros alinhados às outras disciplinas. Cabe ao professor um planejamento que integre o tema a ser abordado às possibilidades de metodologias dinamizadas, visando a promoção da criatividade, realizando assim um trabalho interdisciplinar. Para França (2014, p. 33):

A interdisciplinaridade é uma categoria de ação do fazer reflexivo, do acontecer entre duas ou mais pessoas e objetos. É a relação sujeito-objeto e entre sujeitos por meio do qual é possível a integração e a unicidade do conhecimento a partir de zona de permeabilidade de diálogo e a leitura de diferentes mundos. É a ação em movimento com o pressuposto da metamorfose e da incerteza.

Diante disso, percebe-se que o trabalho interdisciplinar possibilita o enriquecimento da leitura com outras áreas do saber, o que nos leva a vivenciar novas experiências. Isto requer uma prática voltada a projetos, sequências de atividades como oficinas literárias, que sejam planejadas em consonância com outros professores de diferentes disciplinas visando a integridade desses conhecimentos, mas respeitando as especificidades de cada componente curricular.

Solé (1998) aponta para um trabalho em equipe utilizando-se das estratégias de leitura que levem o educando a experenciar uma prática prazerosa, rica em aprendizagens significativas, para isso, ela evidencia que:

Quando pensamos no caso das estratégias de leitura e seu ensino, parece claro que ele requer todos os acordos possíveis. Decidir como as crianças abordarão o código, que textos elas vão ler, que situações de leitura serão incentivadas nas classes, qual será o papel das bibliotecas e dos cantinhos de leitura, que estratégias serão estimuladas no âmbito da linguagem e com outras matérias, que estratégia de leitura serão trabalhadas em um projeto globalizado, como será avaliada a leitura, qual é o seu papel em uma abordagem significativa da aprendizagem do sistema da linguagem escrita... tudo isso exige que sejam assumidas posturas que transcendem as de um professor em particular (Solé, 1998, p.175).

Assim, o trabalho em equipe, faz de uma prática interdisciplinar a integração e unicidade

de conhecimentos. Partindo das estratégias de leitura com o gênero da esfera literária, podemos pensar em várias práticas que envolvam o aluno em atividades como: artes cênicas, música, artes manuais, experiências científicas, entre outras atividades relacionadas ao eixo de leitura, transformando as aulas em verdadeiras experiências de expressividades e criatividades. Sendo assim, “a ação interdisciplinar se projeta para além do discurso de fazer; extrapola, sobretudo, aquilo que se sabe fazer e dá concretude àquilo que, de fato, se faz com o que se sabe saber e fazer” (França, 2014, p.30).

Os textos da esfera literária podem contribuir para questões de valores sociais quando se trata de temas relacionados aos povos originários, por exemplo, ao abordar narrativas com os povos indígenas ou negros, de modo que seja possível articular aos conhecimentos de história, geografia, artes, educação física tendo a literatura como ponto convergente para o desenvolvimento da aprendizagem significativa, permitindo a ampliação do repertório cultural. Quando abordarmos temas envolvendo o meio ambiente, podemos desenvolver atividades práticas e interpretativas com ciências naturais, levando o aluno a conhecer através da narrativa fatos relacionados com a natureza, explorando de forma criativa o ambiente em que convive. Na matemática, podem ocorrer também várias maneiras de integrar os conteúdos com as práticas leituras, envolvendo formas interpretativas a relações numéricas. Enfim, as práticas de leitura não se limitam apenas a uma atividade de leitura e interpretação, mas abrem um leque de oportunidades que valorizam o ensino e amplia o conhecimento de mundo, pois

É essa possibilidade de superação de um estreitamento de origem o que a literatura infantil oferta à educação. Aproveitada na sala de aula em sua natureza ficcional, que aponta a um conhecimento de mundo, e não como súbita de ensino bem-comportado, ela se apresenta como elemento propulsor que levará a escola à ruptura com a educação contraditória e tradicional. (Zilberman, 2003, p.30).

Partindo dessa possibilidade, as experiências com as práticas de leitura da esfera literária tendem a avançar em direção a ações inovadoras e fecundas de maneira ativa, crítica e criativa. Porém, precisamos ter o cuidado de não tratar os textos literários como pretexto para localizar apenas aspectos gramaticais, mas que conduzamos um trabalho que leve os alunos ao encantamento diante do que se leem e que façam sentido em sua vida. Como nos lembra Cosson (2021a, p. 105) “Ao professor cabe encontrar o delicado equilíbrio entre o interesse da fruição pessoal e as necessidades da escolarização literária”. Promover e conduzir a atividades com a leitura literária requer, portanto, levar à construção dos sentidos a partir das experiências pessoais de cada leitor, estimulando ao desenvolvimento do senso crítico e criativo em diálogo com as relações sociais.

No próximo capítulo, descrevemos nossos procedimentos metodológicos e discutimos sobre nossas impressões vivenciadas neste contexto de aprendizagem junto aos professores da escola selecionada em nossa pesquisa.

4. ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

Como falamos, neste capítulo abordaremos nosso percurso metodológico pensado para a realização de nossos estudos que se referem a uma pesquisa-ação, com método de pesquisa de intervenção pedagógica de caráter qualitativo. Nossas ações nos permitiram realizar um mapeamento acerca das práticas docentes referentes ao eixo de leitura literária e, no sentido de oferecer-lhes oficinas colaborativas, explorando estratégias de leitura que busquem um ensino mais plural e contemporâneo. Nos fundamentamos nas teorias linguísticas em articulação com os documentos oficiais, por meio de textos da esfera literária. Deste modo, contribuímos com as práticas docentes, proporcionando o desenvolvimento de práticas com vista à formação mediante a interação social.

4.1 Descrição das atividades desenvolvidas

Nossa pesquisa nos permitiu realizar uma observação acerca das práticas docentes na Escola Municipal Aruanda (instituição onde também fazemos parte como professoras), referente ao eixo de leitura, no sentido de oferecer às professoras da escola, oficinas colaborativas em que exploramos estratégias de leitura por meio do gênero da esfera literária. Contribuímos para o aperfeiçoamento de práticas pedagógicas, para proporcionar ao educando o interesse pela leitura, a melhoria da aprendizagem e a transformação social dos educandos. Nosso trabalho envolveu a participação de pesquisadoras e colaboradoras em torno de um mesmo objetivo: a aprendizagem significativa no ambiente escolar. De acordo com Thiollent (2008, p.14):

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A referida pesquisa está respaldada em torno do gênero da esfera literária, proporcionando ao público de colaboradores, que são os professoras, uma prática que contribua para o cenário escolar, no sentido de possibilitar uma visão singular das formas de abordagem da leitura literária, propondo meios de tornar a leitura acessível, prazerosa, cooperando assim para a formação do leitor. A coleta de dados da nossa pesquisa foi respaldada na abordagem qualitativa, pois conforme Prodanov e Freitas (2013, p. 66): “A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa”.

Após realizarmos todos os trâmites necessários para uma pesquisa desta natureza, sobretudo por envolver humanos, recebemos autorização de órgãos competentes (Comitê de Ética, Plataforma Brasil, etc.) sob o processo de nº 6.928.639, que pode ser verificado no

apêndice F. As documentações oficializaram nossa investigação de modo que foi possível dar prosseguimento aos demais encaminhamentos.

Nossa pesquisa teve início no mês de julho de 2024 com a apresentação dos objetivos junto à Unidade de Ensino, a Escola Municipal Aruanda, localizada na Rua Eurídice Félix S/N no bairro dos Bancários da cidade de João Pessoa-PB. A escola em questão possui uma boa estrutura física, contendo onze salas de aula, uma sala de atendimento especializado destinada para os alunos portadores de deficiência física, uma secretaria com diretoria, uma sala de professores, uma sala de apoio pedagógico, uma sala de vivência, um laboratório de ciências, um auditório, uma sala google, uma sala Make, uma biblioteca, uma quadra poliesportiva, um refeitório, uma cozinha, seis banheiros para alunos (feminino e masculino), dois banheiros para alunos com necessidades especiais e dois banheiros para os funcionários.

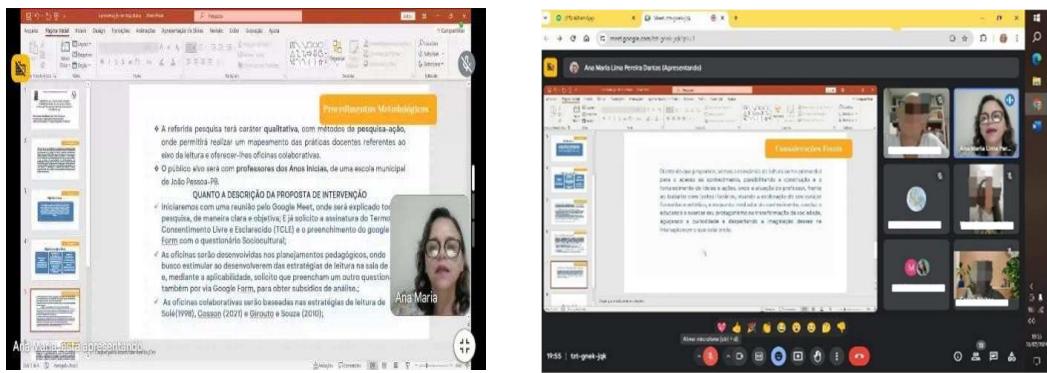
Em relação aos recursos humanos presentes no turno da manhã, horário escolhido para a realização da pesquisa, contamos com uma gestora administrativa, uma gestora pedagógica, dois secretários, uma psicóloga, uma assistente social, uma supervisora escolar, dois inspetores, uma merendeira, três auxiliares de serviços gerais, trinta e cinco cuidadores e dois vigilantes que intercalam os expedientes. O corpo docente é composto por onze professores polivalentes, uma professora de artes, uma de educação física, um de ensino religioso, uma de inglês e uma professora da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Atualmente, a referida instituição conta com 696 (seiscentos e noventa e seis) alunos, que estão distribuídos no Ensino Fundamental Anos Iniciais (do 1º ao 5º ano) e Anos Finais (do 6º ao 9º ano), funcionando nos períodos matutino e vespertino, e é mantida pelo Fundo Nacional de Educação Básica (FUNDEB), verba repassada do Governo Federal para a Secretaria Municipal de Educação proporcional ao número de alunos do ano anterior, e que estão frequentando regularmente a unidade de ensino. Sendo esta um passo necessário para a construção de uma escola de qualidade, comprometida com o direito à educação, à leitura e à transformação social.

Após o levantamento da estrutura e funcionamento da escola, realizamos, por meio da plataforma do Google Meet, no dia 31 de julho de dois mil e vinte e quatro, a apresentação da pesquisa que foi feita de maneira clara e objetiva. Mostramos os objetivos e a proposta de intervenção pedagógica junto as colaboradoras, que neste caso, são professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental, da referida escola. Nos colocamos à disposição para quaisquer esclarecimentos e/ou possíveis dúvidas, deixando-os cientes do anonimato, da confidencialidade dos resultados e da liberdade de decisão para participar ou para sair da pesquisa a qualquer momento. Na ocasião, solicitamos a assinatura do Termo de Consentimento Livre e esclarecido (TCLE) como está exposto no apêndice G e o preenchimento do questionário

Sociocultural que seria enviado via Google Forms. O início da pesquisa se deu após todas as autorizações necessárias e o recolhimento dos documentos elencados acima, conforme orienta a Resolução N.466/2012 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde CNS/MS.

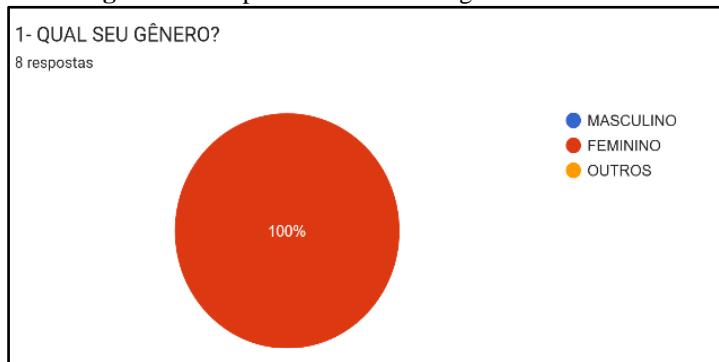
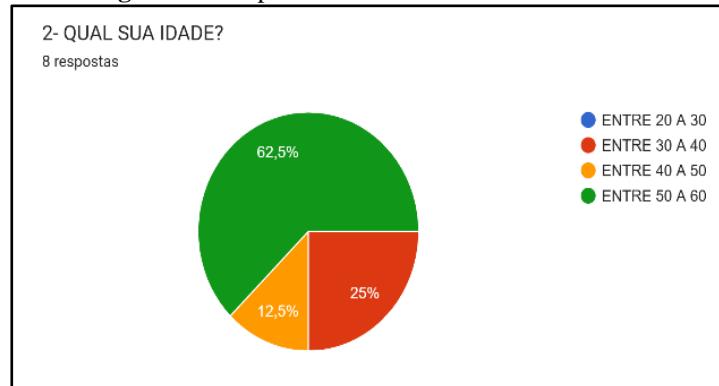
Durante a apresentação via Google Meet, tivemos a participação de 12 (doze membros) compreendidos por 09 professoras dos Anos Iniciais (1º aos 5º anos), a supervisora escolar, a assistente social e a psicóloga escolar. Iniciamos com a apresentação em slides de como procederíamos na pesquisa a ser desenvolvida, mostrando como seriam as oficinas colaborativas. Foi um momento bem proveitoso em que criamos um clima de perspectiva positiva diante do que foi apresentado, uma vez que falamos da importância da formação do leitor no contexto social educacional. A seguir temos alguns registros desse momento:

Figura:05- Apresentação da reunião Google Meet



Fonte: Acervo da pesquisadora

Após esse momento, partimos para o envio do questionário Sociocultural por meio do Google Forms, objetivando conhecermos o perfil das participantes envolvidas com a educação e em relação ao desenvolvimento com o processo de leitura. Neste questionário, obtivemos a participação de 7 (sete) professoras e 1 (uma) assistente social, que revelou interesse pelo tema da pesquisa, pois ela acredita em um trabalho em consonância com a leitura literária infantil, atribuindo valores ao trabalho social. Pudemos contar com um público do Gênero 100% feminino. Com 62% na idade entre 50 a 60 anos, 25% entre 30 a 40 anos e 12,5% entre 40 a 50 anos. Os dados já revelaram que há uma predominância de mulheres envolvidas na educação básica. Sabemos que esta predominância é influenciada por fatores históricos e culturais que associam aos cuidados e a educação de crianças a papéis tradicionalmente feminino, uma vez que, tradicionalmente, o magistério foi associado a valores feminino, como cuidado, afeto, paciência e dedicação, contribuindo para que a docência seja vista como extensão do papel da maternidade, especialmente nos anos iniciais. Os dados estão disponíveis nas figuras a seguir:

Figura 06: Respostas referentes ao gênero dos colaboradores**Fonte:** Acervo da pesquisadora**Figura 07:** Respostas referentes à idade das colaboradoras**Fonte:** Acervo da pesquisadora

Na terceira questão, perguntamos sobre o tempo que leciona, onde **P.01**², tem 12 anos, **P.02**, com 22 anos, **P.03**, 30 anos, **P.04**, 6 anos. **P.05 e 06**, 20 anos. **P.07** e **ASS.01**, 28 anos. Percebemos, portanto, que são professoras com bastante experiência em sala de aula.

Na quarta pergunta, questionamos se atuam apenas em escola pública ou em alguma escola privada também. Todas responderam que ensinam na escola pública, mas tem experiência em escola privada. A quinta pergunta corresponde à turma que lecionam. Obtivemos os seguintes resultados: **P.03 e 05** do 1º ano, **P.01 e 06** do 2º ano, **P.04** do 3º ano, **P.02 e P.07** do 5º ano e **ASS.01** que atende do 1º ao 5º ano.

Sobre a quantidade de alunos, que corresponde a sexta pergunta, as turmas são compostas entre 20 a 32 alunos.

Na sétima pergunta, questionamos sobre o que era leitura para elas, e obtivemos as seguintes respostas:

P.01 – É o desenvolvimento da imaginação, da criatividade, da comunicação e amplia o vocabulário.

P.02: É a ação que vai além da decodificação dos signos, é viajar nas imagens, e contextos, é dar asas à imaginação, ler é interpretar, criar e recriar a partir do que foi lido.

P.03: É compreensão do código. Mensagem e comunicação.

² Optamos por utilizar esta nomenclatura com o objetivo de preservar a identidade de nossas colaboradoras.

P. 04: é o ato de ler alguma coisa. Um livro, uma frase ou texto.

P. 05: Leitura é a compreensão do texto sem apresentar dificuldade para entender em sua totalidade.

P. 06: Leitura é a compreensão não apenas o que está explícito diante do registro escrito, mas também de fazer inferências, questionar informações, buscar outras para averiguar e comprovar as primeiras... É uma atividade de muitas idas e vindas em busca de conhecimento.

P. 07: Adquirir conhecimento que vai muito além de simples decodificação do texto. É uma prática importante para o nosso desenvolvimento que nos possibilita a criticidade e a capacidade de interpretar fazendo inferências.

ASS. 01: É aprendizagem, conhecimento.

Aqui podemos perceber que todas têm uma concepção sobre leitura, as quais condiz com o que apresentamos de acordo com os teóricos abordados, na observância da leitura enquanto busca de significado, mas indo além da decodificação. Na fala da P. 03, ao dizer que vê a leitura como “compreensão de um código, mensagem e comunicação, esta professora deixa evidente a importância da alfabetização, onde se inicia a partir da compreensão do código, adquirindo as habilidades de ler e escrever, mas que vai além disso, perpassa pelo trabalho simbólico da linguagem produzindo sentidos. A leitura enquanto “mensagem e comunicação” retrata a perspectiva discursiva, por considerar a língua em sua prática social, tornando a aprendizagem significativa, produzindo sentidos entre os interlocutores.

Ao questionar se as professoras se consideravam leitoras, pergunta referente a oitava questão, as colaboradoras P. 02, 05, 06, 07 e Ass. 01, responderam que sim. Já P. 01 e P. 04, disseram que não. Só P. 03, ficou em meio termo, respondendo “mais ou menos”. Isso significa dizer que a maioria tem a prática da leitura, mas o ideal é que todas tivessem tal prática como experiência pessoal, para assim transbordar o gosto pela leitura aos seus alunos, uma vez que é um aspecto importante e fundamental para a formação do leitor.

O professor precisa ser um leitor assíduo, consciente sobre a importância de ser sujeito como referência principal dos seus alunos enquanto mediador/pesquisador, o qual possibilita o avanço aos níveis de compreensão de seus alunos. Como afirma Lerner (2002, p. 97) “A ajuda dada pelo professor consiste em propor estratégias das quais as crianças se irão apropriando progressivamente e que lhes serão úteis para abordar novos textos que apresentam certo grau de dificuldade”. Para tanto, por trás de um sujeito leitor, teve (ou tem) sempre alguém que o motivou a isso. Esse professor precisa estar preparado para levar aos seus alunos a cultura escrita e multiplicar a experiência leitora para promover a aproximação de textos como os literários, por exemplo, aos seus alunos.

Ao realizar a nona pergunta, questionamos como era a sua história com a leitura, como foram seus primeiros contatos com o livro e com a leitura. Percebemos que todas iniciaram suas histórias desde a infância, e foram motivadas principalmente por suas mães e professores, ou

através da contação de história feita por avós. São aspectos que também são motivadores para as crianças criarem o gosto pela leitura. As respostas evidenciaram a importância da participação da família enquanto motivação à formação do leitor, mas bem sabemos que nem todas crianças têm esse privilégio, restando a esperança de ter na escola o lugar para não só aprender a ler, mas também desenvolver o gosto pela leitura.

Seguem os relatos das colaboradoras sobre suas experiências de leitura:

P. 01: Minha mãe sempre contava histórias ou comprava livros de histórias para poder ler.

P. 02: Meu primeiro contato com leitura, foi ainda pequena, antes de entrar na escola. Na minha infância na minha rua, um pessoal lia muito gibi. (adultos e crianças), então aprendi a ler sem ninguém me ensinar. Era tanta vontade de ler gibi, minha mãe já havia ensinado as letras, então li rapidinho. Nunca esqueço disto.

P. 03: Na minha infância, antes de frequentar escola com meus pais. Meu pai e minha mãe eram leitores.

P. 04: Momento de alegria.

P. 05: O meu primeiro contato com a leitura foi através de gibis e livros didáticos, entre 6 e 7 anos, em casa e na escola. Lembro também de histórias lidas pela minha mãe com muita doçura e carinho. Recordo também da leitura feita pelas minhas professoras das séries iniciais que me inspiravam.

P. 06: Em minha trajetória enquanto estudante não tive muitas oportunidades leitoras, no entanto, lembro com muita emoção da minha professora da alfabetização, "tia Gracinha", fazendo a leitura do livro: O rei bigodeira e sua banheira. Por isso, tenho um carinho muito especial por esse livro. Referindo-se ao ambiente familiar, me recordo do livro do ofício de Nossa Senhora, que sempre me esforçava para ler aquelas letras pequeninas em formato de impressa minúscula, enquanto eu rezava junto com a minha querida mãe. E o primeiro livro infantil que eu tive, o ganhei aos meus 6\7 anos de idade. Ele tinha uma capa verde com imagens elevadas e era composto por vários contos de fada. Como fiquei feliz com o referido presente..., inclusive ele se tornou o meu xodó por um bom tempo.

P. 07: Aprendi a ler em uma escolinha de reforço. Meus primeiros contatos com o livro foram na escola mesmo. Eu não lia em casa porque meus pais não tinham condições de comprar livros. Só no antigo ginásio que ganhei uma enciclopédia. Porém quando criança, ouvia histórias contadas pela minha avó que era cega.

ASS. 01 - Primeiro contato com os livros foi no Jardim de infância (livrinhos ilustrados de história), a partir das ilustrações fui realizando a leitura e criando minhas histórias.

Enquanto pesquisadora é empolgante ler estes relatos, uma vez que fica claro a importância da motivação desde a infância. Isso porque as crianças, quando motivadas desde cedo a terem o contato com o material escrito, explorando as possibilidades das linguagens, aguçando a curiosidade numa compreensão social, serão produtoras e replicadoras de culturas, que se dá justamente pela interação do meio em que convive, com a linguagem, com os materiais culturais as quais são expostas. Havendo essa interação, certamente ocorrerá a curiosidade na compreensão que deve estar associada ao cotidiano infantil. É relevante destacar, ainda, a importância da ludicidade nesta etapa, ofertando a elas livros da esfera literária que ampliem sua cultura leitora a partir do seu repertório de vida, com temas variados, mas interativos, que tragam elementos que vivenciem e compreendam o que é lido. Logo, se elas

forem motivadas desde cedo, precisamos, portanto, manter tal prática com vistas ao desenvolvimento da pluralidade e cidadania.

Para a décima questão, perguntamos se elas gostavam de ler e por que. Eis as respostas:

- P. 01:** Sim. Gosto de fazer minhas leituras sem compromissos que me façam sentir prazer em ler.
- P. 02:** Pq é uma ação que nos permite conhecer tudo, discernimento sobre tudo. Além de ser uma grande viagem.
- P. 03:** Sim gosto. Leitura prazerosa. Leitura obrigatória, para estudo, está me faltando paciência kkkk
- P. 04:** Sim, viajar na história.
- P. 05:** Sim. Porque gosto e tenho hábito da leitura ao longo da minha vida.
- P. 06:** Sim. Porque a leitura nos proporciona um leque de possibilidades e amplia os nossos conhecimentos.
- P. 07:** Gosto. Porque me dar prazer e conhecimento.
- ASS. 01** - Porque a leitura nos possibilita agregar conhecimento e a criticidade.

Todas relataram que gostam de ler por prazer ou para adquirir conhecimentos: o que é bem positivo, pois assim pudemos pensar em realizar um trabalho coletivo em busca de ampliar sobre a frequência na leitura e também ler não só os livros para planejamento das aulas que incidem diretamente sobre a prática pedagógica, mas obras literárias que as mantenham atualizadas, possibilitando a formação de ciclos de leitura. Sobre este aspecto Cosson (2021b, p. 139) observa que:

os círculos de leitura possuem um caráter formativo, proporcionando uma aprendizagem coletiva e colaborativa ao ampliar o horizonte interpretativo da leitura individual por meio do compartilhamento das leituras e do diálogo em torno da obra selecionada.

Para motivar ou conduzir leitores, precisamos também ser leitores. E a melhor forma é começarmos por nós mesmos. Precisamos estar cientes desta importância e ir além, entender como desenvolver as estratégias que incentivem a formação do leitor, dialogando, questionando e compartilhando ideias. Enfim, ter um trabalho coletivo/colaborativo que reflita sobre as expressões do pensamento crítico e reflexivo e não apenas decodificativo.

Para a décima primeira pergunta, questionamos sobre o que costumavam ler com frequência. Obtivemos as seguintes respostas:

- P. 01:** Gosto de livros de romances brasileiros.
- P. 02:** Poesias, crônicas, a bíblia, etc
- P. 03:** Auto-ajuda, romance, comportamento...
- P. 04:** Contos
- P. 05:** Costumo ler diversos gêneros em especial romance, literatura, bíblico e teórico.
- P. 06:** Costumo ler com mais frequência os materiais de cunho pedagógico, incluindo livros infantis para os meus alunos.
- P. 07:** Contos, Romances e alguns artigos na internet.
- ASS. 01** - Livros da minha área de atuação, matérias jornalísticas e outras nas redes sociais.

Embora os gostos sejam bem variados, vimos que há uma recorrência sobre gêneros literários. O que, de certa forma, já facilitaria nossas ações com este público que se mostra engajado na cultura letrada. E por isso, vale sempre buscar novas estratégias que não apenas “prescrevam” o que deve ser feito (porque não existem fórmulas prontas), mas funcionem como lugar de escuta ativa dos docentes e estes repensem sobre a qualidade do trabalho desenvolvido. É necessário que nossas professoras estejam sempre motivadas com a leitura, que seja ampliado seu repertório com obras da esfera literária que possibilitem explorar as potencialidades deste gênero.

Questionamos, na décima segunda pergunta, como é realizado o trabalho de leitura. E as respostas foram as seguintes:

- P. 01:** Trabalho os textos de sala aula, faço leitura deleite.
- P. 02:** Trabalho com leitura e escrita em todas áreas do conhecimento.
- P. 03:** Leitura em voz alta com entonação, vozes e recursos visuais ou dramáticos.
- P. 04:** Visita a biblioteca, caixa de leitura, na segunda-feira um aluno traz um livro de casa, e ler para a turma.
- P. 05:** Leitura individual e coletiva através de livros, caderno de leitura e na biblioteca da escola. Também acontece através do chromebook na sala google com jogos educativos. Utilizo vários gêneros como receitas, manchetes, poemas, parlendas, contos, cantigas, canções, fábulas, quadriínhas, convites, bilhetes, tirinhas dentre outros.
- P. 06:** O ato de ler em minha sala de aula acontece de várias maneiras. Tenho os momentos deleite que geralmente acontecem após o intervalo, ação essa que além de despertar o gosto pela leitura, relaxa e prepara os alunos para as etapas seguintes do processo pedagógico. Faço visitas à biblioteca, onde cada estudante escolhe um livro de sua preferência para explorá-lo, uso com muita frequência os paradidáticos que abordam determinados assuntos que serão explorados posteriormente nas demais áreas do conhecimento, e realizo o treino de leitura individualizado, de acordo com os direcionamentos da Secretaria de Educação do município, principalmente com as crianças que apresentam mais dificuldades.
- P. 07:** Fluência de leitura no caderno de fluência; Momento de leitura deleite na biblioteca. Acolhida com leitura compartilhada.
- ASS. 01:** Palestra, vídeos, gibis, desenho, produção textual, filmes e outros.

Podemos perceber que o trabalho com leitura vem sendo realizado. P. 01 e 06 apontam a leitura deleite, mas não especificam como realizam as escolhas destes textos e que gênero leem. As colaboradoras P. 04, 06 e 07 apontaram que ocorre a ida à biblioteca, momento bem importante, pois aproximam o leitor para o incentivo à leitura com os gêneros literários. Mas percebemos também que ocorre a leitura para a sistematização da habilidade leitora presente na fala da P. 06 mediante “treino de leitura individualizado de acordo com os direcionamentos da Secretaria de Educação do município” e na fala da P. 07 temos o uso dos “cadernos de fluência” realizando aí a leitura mais sistematizada.

Embora o professor precise seguir o que determinam as instâncias superiores, no caso da Secretaria da Educação Municipal de João Pessoa, por meio do Programa Educar pra Valer,

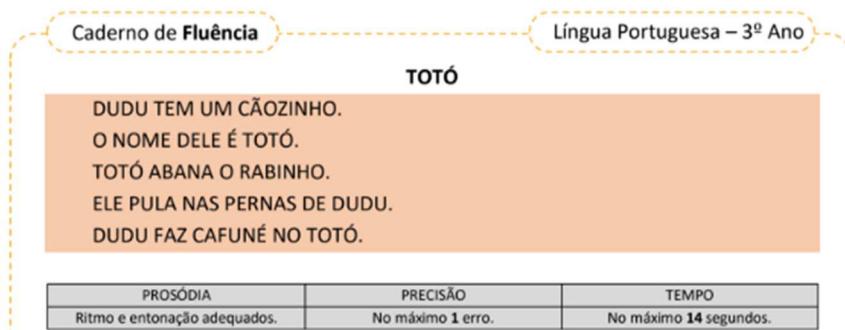
que segue orientações pela equipe da Lyceum Consultoria Educacional Ltda (Fundação Lemann), através da distribuição de um caderno de fluência, o professor deve seguir diariamente a escuta do treino de leitura com “trabalho de leitura repetida” seguindo a seguinte metodologia:

Estratégias pedagógicas (sugestões) Trabalhar o texto individualmente com um aluno ou com um grupo de alunos:

- O professor lê uma vez, em voz alta, com boa entonação (modelagem).
 - Discussão do texto (sentido do texto, expressões e vocabulário).
 - Leitura em coro, com todos os alunos do grupo ou, se o trabalho for individual, leem professor e aluno.
 - Leitura silenciosa (tempo para ler duas ou três vezes).
 - Leitura em voz alta por um aluno (o professor seleciona alguns alunos a cada dia).
 - O professor deve acompanhar a leitura de alguns alunos e fazer as correções necessárias. O trabalho com a fluência de leitura deve ser diário e pode ser realizado com uma vasta e rica variedade de textos
- (Oliveira; Rossi, 2021, p. 95).

O caderno é composto por um conjunto de textos de fluência seguindo com a instrução da prosódia, precisão e tempo a serem seguidos ao “tomar a leitura” dos alunos. A seguir apresentamos um exemplo de um texto do caderno de fluência:

Figura 08: Modelo de leitura no caderno de fluência



Fonte: Oliveira; Rossi, (2021, p.5)

Este tipo de texto, configura na concepção estruturalista da linguagem, centrada na aquisição e decodificação do código escrito, recorrendo a textos com pouco significado para as crianças, comumente utilizados para treino e avaliação da leitura, divergindo da concepção de linguagem sociointeracionista que oferece textos com significados e sentidos na função social.

Como vemos, o texto apresenta de forma linear, como frases, e abaixo aponta como deve ser observada a leitura do aluno. O ideal seria que o professor explorasse as potencialidades da leitura dos gêneros da esfera literária no sentido de caminhar para uma relação de construção dialógica para a apropriação crítica da cultura escrita, onde o diálogo entre o leitor, escritor, ilustrador e mediador apontam em direção da partilha de sentidos e da construção plural dos significados. São alguns procedimentos que possibilitam a formação do leitor, pois quanto mais

proporcionamos a prática da leitura, provocamos transformações nas mais diversas dimensões.

Seguindo nossa coleta de dados, elaboramos a décima terceira pergunta: Desperta em você curiosidade pelo material escrito na internet mais do que em livro impresso? Por quê? Todas responderam que têm a preferência pelo objeto livro, mesmo podendo ser utilizada a leitura através dos materiais disponíveis na internet, deixando claro que com o livro a compreensão e o prazer pela leitura fica mais intenso. Eis as respostas:

P. 01: Gosto de trabalhar os dois, até porque para que os alunos tenham contato com ambos materiais.

P. 02: Prefiro leituras impressas, gosto de livros, do cheiro do papel.

P. 03: Não. Prefiro o livro impresso

P. 04: Não, gosto dos livros, pois cansa a vista.

P. 05: São experiências distintas. Acredito que a leitura pela internet é mais interativa e prática, mas para mim a leitura impressa apresenta melhor resultado e compreensão.

P. 06: Não, o livro físico é muito mais interessante para mim, pois gosto de pegá-lo, fazer marcações e comentários.

P. 07: Não. Prefiro material impresso. Gosto de mexer no livro. Tocá-lo. **ASS.**

01 - O acesso ao material escrito na internet é bem mais prático, porém prefiro o livro impresso. Acredito que gosto do livro impresso porque foi como tive acesso na minha vida de estudante e também gosto do cheirinho!

Ao realizar a décima quarta pergunta, questionamos se a escola disponibiliza recursos diferentes além do livro didático. Foi respondido que sim. A escola possui sala de Google com disponibilidade de uso com Chromebook, TV, lousa interativa e uma biblioteca com grande acervo de leitura literária. Em seguida, perguntamos na décima quinta questão: "Na sua opinião, se fossem disponibilizados, em sala de aula, estratégias diferentes de leituras em vídeos, músicas e imagens, seriam mais interessantes do que as leituras de textos escritos? Por quê?"

Nossas colaboradoras responderam:

P. 01: Com certeza até porque hoje em dia os alunos não se prendem muito a materiais físicos, gostam mais de algo dinâmico.

P. 02: Sim. Porque é importante conhecer os diversos gêneros, tipologias, suportes de textos, nas diversas áreas.

P. 03: Sim. Poderia chamar mais atenção.

P. 04: Contação de história com fantoche. Chama atenção das crianças.

P. 05: Acredito que vários recursos diferentes para a leitura são válidos, especialmente hoje em dia, porém não supera os textos impressos que proporciona maior compreensão e retenção das informações.

P. 06: Tendo em vista os envolvidos, que são crianças pequenas, acredito que sim. No entanto, dependendo do texto escrito, acho que também seja interessante, pois entendo que é pertinente explorar várias possibilidades de leitura diante do processo pedagógico em sala de aula.

P. 07: Para mim todas as estratégias de leitura para despertar o gosto, o prazer, são válidas.

ASS. 01: Nos dias atuais acredito que sim, pois as crianças hoje tem acesso as mídias digitais cada vez mais cedo.

Todas concordaram que seria interessante fazer uso de várias estratégias como recursos para realizar leituras, na fala da professora P. 05, deixa explícito que nada substitui o livro físico para chamar atenção do aluno. Logo, precisamos reconhecer a importância de promover

estratégias de leitura para a formação do leitor, na perspectiva de possuírem um objeto de reflexões, na busca de construir pontes que estejam em consonância com a realidade do sujeito.

Após realizarmos a leitura e análise das questões socioculturais, partimos para a elaboração e execução das oficinas colaborativas, abordando as estratégias de leitura por meio do gênero da esfera literária, motivando as professoras a replicá-las nas práticas do cotidiano escolar. As oficinas ocorreram durante os planejamentos pedagógicos da escola nos meses de agosto, outubro e novembro de 2024. Havíamos nos programado para a realização de quatro encontros, mas no mês de setembro, devido ao mês dedicado a luta pelos direitos das crianças com deficiência, não foi possível a realização da oficina, pois recebemos a visita de duas psicólogas que palestraram sobre o tema em questão. Assim, organizamos para abordar os temas propostos em três encontros, encerrando com um outro questionário. É importante ressaltar que já após a primeira oficina, as professoras podiam fazer uso das estratégias de leitura da esfera literária, seguindo a proposta de mediação vivenciada no primeiro encontro.

A primeira oficina ocorreu no dia 19 de agosto de 2024, nas dependências da escola, na sala Google, com duração de 1 hora. Os conteúdos foram apresentados em slides, que se encontram no apêndice A. Iniciamos com a apresentação da história da literatura infantil no Brasil com base nos estudos de Zilberman (2014) a qual nos apresenta que os primeiros escritos infantis têm registro a partir do século XIX. Apontando como pioneiro Carl Jansen, alemão, que atuou como jornalista e professor, e ao conviver com as famílias burguesas, sentiu a necessidade de trazer os livros para as crianças, traduzindo as obras de Robinson Crusoé, Viagens de Gulliver e D. Quixote de La Mancha, entre 1880 e 1890.

Apresentamos também o jornalista brasileiro, Figueiredo Pimentel, que em 1894 traduziu os contos de tradição oral e escreveu os contos da Carochinha, entre outros. E em 1920, surge o escritor e editor brasileiro, Monteiro Lobato, tendo publicado seu primeiro livro “A menina do nariz arrebitado”, que trazia personagens humanas e não humanas reunidas em contos folclóricos. As obras traduzidas tinham sempre o intuito de ensinar algo ligado ao comportamento humano, já que viam as crianças como seres adultos em miniatura, enquanto as obras de Monteiro Lobato traziam nos seus contos, histórias para crianças, aproximando os personagens ao universo infantil. A partir daí, surgem outros autores brasileiros com obras literárias infantis e hoje contamos com um grande acervo, em que as histórias deixam de ser simplesmente para as crianças, mas sim, sobre crianças, aproximando-se da realidade infantil. Essa identificação torna os textos mais significativos, pois refletem o universo e as experiências vividas pelos pequenos leitores.

O direito à leitura está diretamente ligado ao exercício da cidadania, ao acesso à informação e à formação crítica do indivíduo. Reconhecendo essa importância seguimos

abordando o que preconizam as leis sobre o direito à leitura, apresentando a Lei 10.753/03, de 30 de outubro de 2003, sobre a Política Nacional dos livros, que assegura o acesso ao livro, fomenta e apoia a produção, edição das obras, estímulo à produção intelectual dos escritores, promovendo o incentivo e hábito da leitura. Mostramos, ainda, a Lei 13.696/18, de 12 de julho de 2018, sobre a Política Nacional da leitura e escrita, como estratégia permanente a promover o livro, a leitura, escrita e literatura e as bibliotecas de acesso público. Apresentamos também a Lei 14407/22, que altera a Lei 9.394/96, da LDB (1996) para estabelecer o compromisso da educação básica com a formação do leitor e o estímulo à leitura. Além de aprofundar no que diz a BNCC, no campo artístico/literário nas competências e habilidades a adquirir.

Discutimos a diferença do aprender a ler e aprender a ler literatura. O primeiro refere-se ao processo inicial da aquisição da linguagem escrita, isto é, a alfabetização. Trata-se do domínio do código linguístico — a correspondência entre fonemas e grafemas — e da capacidade de decodificar e compreender textos básicos. Essa etapa é fundamental nos primeiros anos do ensino fundamental. Já o aprender ler textos da esfera literária, vai além de desenvolver as habilidades de decodificação, pois envolve uma prática cultural, estética e subjetiva, trata-se de construir um leitor crítico e participativo da sociedade. Fundamentamos nossas abordagens em Solé (1998), Girotto e Souza (2010) e Cosson (2021a, 2021b), apresentando o porquê incentivar o uso das estratégias com o antes, durante e depois da leitura a partir de gêneros da esfera literária infantil, pois possibilitam o desenvolvimento do pensamento letrado dos alunos, aperfeiçoando a compreensão, a fluência e expressividade na leitura.

Promover a leitura com os gêneros da esfera literária faz-se necessário encontrar nos livros, textos que apresentem de acordo com a realidade da criança, proporcionando o pensamento crítico e criativo. Assim, apresentamos às professoras que, ao escolher os livros da esfera literária, devemos privilegiar textos desafiadores, vigorosos e com narrativa mais interessante do que com um ensinamento, observando se provocam perguntas, silêncios, imagens, gestos, rejeições e/ou ensinamentos. Buscando ampliar o repertório leitor em sua diversidade cultural e linguística.

Por fim, realizamos uma prática de mediação de leitura, momento em que utilizamos o livro literário: “O trem da amizade”, Texto e ilustração de Wolfgang Slawski, traduzido por Gilda de Aquino, editado pela Brink-Book. A mediação seguiu os seguintes passos:

Quadro: 01 - Transcrição do planejamento da mediação de leitura literária. Livro: O trem da amizade

O trem da amizade

MOTIVAÇÃO	Mostramos uma mala de viagem, colocamos no centro da sala e questionamos: - Que objeto é esse? Para que se usa? De que formas podemos viajar?
INTRODUÇÃO	Mostrando a capa do livro: - Para onde este trem está indo? - Você já andou de trem? - Será que todos são amigos? - É possível fazer amizade ao andar de trem? - Como estão as pessoas deste trem?
LEITURA	Leitura contínua, poucas pausas
INTERPRETAÇÃO	- Quem era o homem de boné xadrez na estação? - O que ele fazia na estação? - Porque Arthur achou que estava na estação errada? - O homem de boné tinha nome? - O que havia de comum entre os dois homens? - O que as pessoas que seguiram Arthur esperavam? - O que eles decidiram fazer ao dar de conta que já tinham visitado todos os lugares? - Como era a paisagem destes lugares que eles passaram? - Que conclusão Arthur e todas aquelas pessoas reunidas chegaram? - Qual sentimento houve no decorrer dessa viagem?
EXTRAPOLAÇÃO	Propor brincadeiras de trem, usar blocos de lego e formar transportes, incluindo o trem, desenho com perfil do aluno e montar o trem da amizade da turma, produção sobre a relação de amizade. Recorte de seres humanos dando as mãos, simbolizando a amizade, escrevendo uma mensagem para um colega.

Fonte: Elaboração própria

A mediação de leitura, pode ser desenvolvida em turmas de 1º ao 5º ano, adaptando as perguntas de acordo com o nível de cada turma. A sala foi organizada em círculo de modo que colocamos a mala no centro, e antes de iniciar, borrifamos o “cheirinho de leitura” (um frasquinho borrifador contendo colônia infantil) chamando atenção para o silêncio e a respiração, preparando assim para a leitura.

Seguimos então, conforme colocamos no quadro 01 e no final, promovendo a simetria com bonecos de mãos dadas, como percebemos na imagem abaixo:

Figura 9: Simetria com bonecos em papel



Fonte: Acervo da pesquisadora

Durante o momento da mediação, as colaboradoras nos relataram que estavam encantadas com o trabalho, interagiram em todos os questionamentos e por fim, abrimos ao debate sobre o que foi colocado nos slides e a vivência apresentada.

As professoras acharam bastante interessante essa maneira de se trabalhar com o gênero da esfera literária. Uma delas disse que gostava de ler história para os alunos e que usava apenas a mudança das vozes dos personagens para chamar atenção deles, mas da forma como apresentamos, utilizando de outros recursos, aguçando a imaginação, torna-se motivador e envolvente.

Outro ponto que chamou atenção das colaboradoras foi a forma de escolher os livros literários: a P.03 relatou que costumava fazer leitura deleite, mas não todo dia, devido a demanda da sala.

Por fim, apresentamos alguns livros da esfera literária como sugestões a serem utilizados com os alunos nas suas turmas. As professoras olharam a resenha do livro, as imagens e escolheram alguns destes dizendo que os levaria para planejar a leitura com seus respectivos alunos. Apresentando interesse de aplicar as estratégias de leitura apresentadas durante a oficina. A seguir alguns destes registros:

Figura 10: Apresentação da 1º oficina



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 11: Aplicação da mediação de leitura (1ª oficina)



Fonte: Acervo da pesquisadora

A segunda oficina ocorreu no dia 19 de outubro de 2024. Contamos com uma duração de 1 hora e 20 minutos. Iniciamos já com uma mediação de leitura com o livro literário “A ponte”, de Eliandro Rocha, ilustrado por Paulo Thomé e editado pela editora Callis. Utilizamos as seguintes estratégias:

Quadro: 02 - Transcrição do planejamento da mediação de leitura literária – Livro: A Ponte

A PONTE	
MOTIVAÇÃO	No centro da sala, foi colocado os elementos e questionando: Palito de picolé, prego, martelo, TNT azul (simbolizando a água). - O que simboliza estes elementos no chão? - Para que serve? - O que pode ser feito com os objetos representados: madeira, prego, martelo e água?
INTRODUÇÃO	Apresentação da capa: autor, ilustrador, questionando: - O que vocês veem? - O que vocês esperam encontrar nessa história? - Que lugar é esse? - Observem como está escrito o título da história, porque o livro se chama ponte? - Que ponte será essa?
LEITURA	A leitura foi pausada, a cada página que se lia, eram realizadas Perguntas para aguçar a curiosidade do ouvinte.
INTERPRETAÇÃO	- Quem morava em meio a tranquilidade? - Como era o nome dos personagens? - Quem tirou a paz de Nestor? - O que quer dizer “estava nascendo uma casa”? - Por que José construiu só a metade da ponte? - Se Nestor não tivesse feito a outra metade da ponte, o que poderia acontecer com José?
EXTRAPOLAÇÃO	Escrever seu nome nos palitos de picolé e construir uma ponte de amizade.

Fonte: Elaboração própria

Ao concluirmos a mediação de leitura, propusemos a seguinte pergunta: “Qual a relação entre a leitura de hoje e a do primeiro encontro?” As colaboradoras identificaram que ambas as histórias tratavam da temática da amizade. Após essa reflexão e discussão sobre o desenvolvimento da mediação, prosseguimos com a apresentação dos slides, nos quais abordamos as diferentes modalidades de leitura. O objetivo foi destacar como essas modalidades podem ser utilizadas para diferenciar os momentos de leitura literária, oferecendo uma atividade diária que não seja enfadonha, mas sim prazerosa, despertando nos alunos o desejo contínuo de conhecer mais.

Através dos estudos teóricos do texto e do discurso, apresentamos às colaboradoras diferentes maneiras de se trabalhar com a leitura na esfera literária. Foram propostas modalidades que articulam diferentes situações de leitura, como individual, coletiva, silenciosa e compartilhada, com o objetivo de promover a formação de leitores críticos, reflexivos, criativos e participativos. A leitura precisa ser ofertada todos os dias, como leitura deleite realizada individualmente nos diferentes espaços da escola, como na biblioteca, no pátio, embaixo de árvores, entre outros, despertando assim a formação do sujeito leitor, pois “o aluno traz, para a leitura, a sua experiência discursiva, que inclui sua relação com todas as formas de linguagem” (Orlandi, 2012, p. 50).

Na modalidade de leitura compartilhada, é possível utilizar uma obra mais longa,

dividindo a leitura por capítulos ou interrompendo-a em pontos estratégicos, previamente selecionados. Essas pausas criam momentos de antecipação, favorecendo a recapitulação do que foi lido e despertando nos alunos o desejo de descobrir o que acontecerá a seguir. Para isso, o professor precisa ter conhecimento de toda a história, ler com antecedência e demarcar os pontos estratégicos para pausar a leitura, quando esta não for por capítulos, e planejar as perguntas a serem dialogadas com os alunos. Essa estratégia pode ser aplicada semanalmente ou em uma sequência de dias, desde que o objetivo seja estimular a memória, o envolvimento com a história e o prazer da leitura.

Para a leitura individualizada, o aluno levará um livro a ser lido em família ou mesmo individual, mas em casa, apresentando aos colegas no retorno à escola, em forma de seminário. O livro deve ser escolhido pelo professor de acordo com o nível do aluno. Na apresentação, a criança deve mostrar se gostou ou não do livro e dizer o porquê, aqui ocorre a formação discursiva do leitor, apresentando para o texto o seu entendimento, encontrando os sentidos que este tem para sua vida.

Como nos afirma Orlandi (2012, p. 77) “A formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada (isto é, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada) determina o que se pode e deve ser dito”. Entendo assim que o sujeito busca, a partir da leitura, estabelecer conexões com sua realidade, construindo sentidos e externando seus pensamentos e emoções.

Com a estratégia de leitura mediada, buscamos espaço para a formação do leitor crítico e reflexivo, proporcionando através de questionamentos previamente planejados, a participação ativa do aluno, respondendo o que está implícito e explícito no texto. Para tanto, utilizamos da estratégia numa perspectiva interativa, vista por Solé (1998 p. 75) “que o estudo da leitura pode e deve ocorrer em todas as suas etapas (antes, durante e depois)”. Para o antes, recorremos aos conhecimentos prévios dos alunos, incentivando a formulação de hipóteses, antecedendo o que trata a leitura, por meio da motivação; momento de relacionar elementos que estimulam a imaginação do sujeito leitor, introduzindo, em seguida, a capa do texto para que novas hipóteses sejam criadas e, ao longo da leitura, confirmadas ou contestada.

A leitura pode seguir de forma corrida ou pausada, com momentos de questionamentos que promovem a interação dos educandos com o texto. Após a leitura, ocorre a elaboração de síntese semântica do texto, momento em que os alunos trocam opiniões, compreendem melhor o conteúdo e respondem a perguntas tanto implícitas quanto explícitas. Contamos também com as contribuições dos estudos de Cosson (2021a) que parte de um trabalho de sequência expandida, promovendo o letramento literário, utilizando as estratégias do antes, durante e depois, porém com os termos de Motivação, Introdução, Leitura, Interpretação e expansão,

sendo este último visto como “extrapolação dentro do processo de leitura, quer visto como intertextualidade no campo literário, que denominamos de expansão” Cosson (2021a, p. 94). E ainda, dentro da estratégia da motivação, trazemos Girotto e Souza (2010) complementando o estudo dos textos em conexão com a vivência do estudante, onde os leitores fazem naturalmente conexões entre os livros e fatos de suas vidas.

Quando escutam ou leem uma história, começam a conectar temas, personagens e problemas de um livro com outro. No momento em que as crianças entendem o processo da conexão, não param mais de praticar essa estratégia, incorporando fatos da história com a sua vida. Isto as leva a pensar sobre situações maiores, mais expansivas, além do universo da escola, da casa e da vizinhança. (Girotto e Souza, 2010, p.67).

Sendo assim, a estratégia mediada através dos estudos de Solé (1998), Cosson (2021 a, b) e Girotto e Souza (2010) faz parte da formação do leitor, buscando envolver o sujeito com os aspectos relevantes do texto de forma crítica, criativa e significativa.

Em todas as modalidades, buscamos a compreensão leitora, a qual faz a diferença do trabalho com o aprender a ler e aprender ler literatura, realizando através dos estudos da Análise do Discurso, o envolvimento do leitor com o desenvolvimento de habilidades de inferências, em busca dos sentidos estabelecidos entre o que está implícito e explícito no texto. Como nos lembra Girotto e Souza (2010, p. 51) “a atribuição consciente de significados ao texto faz parte do movimento de formar o leitor autônomo”.

Após toda explanação dos slides, que estão disponíveis em anexo, abrimos para discussão e dúvidas se assim surgissem. Foi quando a P. 07 ressaltou que devido ao cumprimento do sistema que rege o município ao exigir a fluência de leitura do aluno, vem realizando uma leitura mais mecânica. E nos diz ainda, que de acordo com essas modalidades vivenciadas durante as oficinas, a leitura tende a fluir melhor pelas crianças. A P. 06 diz que faz uma vez ou outra uma leitura, mas confessa que geralmente traz para fins mais didáticos, associando o texto literário com algum conteúdo, ou seja, como pretexto, pois utiliza texto do gênero literário para ensinar algo.

A supervisora que estava presente na oficina, falou sobre a satisfação de ver os alunos da turma em que lecionamos, já motivados pelo gosto da leitura, sendo exemplos de serem leitores, pois sempre os vê, no final do expediente, lendo enquanto esperam seus pais chegarem. Disse, ainda, que percebe neles o prazer de ler, não sendo por obrigação. Isso mostra que o trabalho com a leitura não pode ser feito com pressões, com um caráter estritamente disciplinador ou que priorize, erroneamente, a quantidade de livros e não a qualidade da leitura. Problematizamos estes aspectos entendendo que os professores, enquanto sujeitos que respondem por um lugar social, têm também sua subjetividade e buscam cumprir com a ordem discursiva da escola, mas são

conscientes de seu papel na formação cidadã dos alunos. A P. 03 informou que percebe a necessidade de aplicar estes tipos de modalidades nas aulas, com o intuito de despertar maior interesse e vontade de ler entre seus alunos. Percebemos então, nos relatos das professoras, a motivação em replicar o que estava sendo proposto nas oficinas, como apresentado nos registros seguintes:

Figura 12: Aplicação da 2^a oficina



Fonte: Acervo da pesquisadora

A terceira oficina ocorreu no dia 09 de novembro de 2024, realizamos em 1 hora e 30 minutos. Esta oficina foi totalmente prática com a elaboração de estratégia de leitura mediada. Organizamos a sala disponibilizando os livros com uma minibiblioteca, para que os colaboradores pudessem escolher qual livro seria ideal a ser mediado com a sua turma. Como no mês de novembro temos a luta da consciência negra, propomos trabalhar com livros contendo o protagonismo negro. As professoras se organizaram por duplas de acordo com suas turmas, pois na escola temos duas turmas de cada ano.

Durante a elaboração, fomos dando o suporte necessário, colaborando com as ideias das motivações e nas elaborações das perguntas objetivas e subjetivas. Para isso, dispusemos uma folha com o planejamento da mediação, com foco no antes, durante e após a leitura, conforme está no anexo do trabalho. Em seguida, as duplas apresentaram ao grupo como foi planejada a mediação de leitura. Ficou acordado que a atividade seria realizada em sala de aula e, na semana da consciência negra, promovido um desfile com as crianças, com a realização de penteados afrodescendentes, valorizando a cultura negra de nosso país.

As professoras dos 1º e 3º anos ficaram com o livro “Meu cabelo é de rainha”, de Bell Hooks, ilustrado por Chris Raschka, editado pela editora Boitatá. Trouxeram para a motivação elementos que compõem um salão de beleza, como: pente, várias ligas de cabelo, espelho, lenços coloridos. Para após a leitura e compreensão, ser realizado um momento de penteados com as meninas e o uso de turbantes para os meninos, além do uso de acessórios, como colares coloridos.

As professoras dos 2º anos, escolheram “Amor de cabelo” de Mattheus A Cherry e Tashti Harrison (autor e ilustrador), traduzido por Nina Rizzi, editado pela Galerinha, também pensaram em enfeites de cabelos e finalizarem com penteados afrodescendentes com o uso de turbantes para os meninos. As turmas dos 4º anos, ficaram com “O Pequeno Príncipe Preto” de Rodrigo França, ilustrado por Juliana Barbosa Pereira, editado por Nova Fronteira. Por ser um livro mais volumoso, as professoras levaram o livro para ler e elaborar uma estratégia com o uso da leitura compartilhada, mas trazendo como motivação uma coroa e elementos de viagens.

As professoras dos 5º anos, escolheram “Letras de carvão”, escrito por Irene Vasco, ilustrado por Juan Palomino, traduzido por Márcia Leite, editado pela Pulo de Gato. Pensaram em levar pedaços de carvão, papel e folhas. Para o após a leitura, planejaram fazer a conexão com o gênero carta e a lembrança de como as crianças foram alfabetizadas, podendo, cada uma, escrever uma carta de agradecimento a seu professor alfabetizador.

Concluímos este momento refletindo acerca do quanto esse trabalho com o gênero literário traz em benefício ao educando, refletindo que é possível incluir em suas práticas uma leitura todo dia, planejando de formas diferentes. A seguir apresentamos alguns registros da nossa terceira oficina:

Figura 13: Aplicação da 3ª oficina



Fonte: Acervo da pesquisadora

A aproximação das obras literárias ao leitor proporciona o desenvolvimento cognitivo das crianças, ampliando seu vocabulário, estimulando ao raciocínio lógico. Por fim, foi enviado aos professores, um outro questionário via Google Forms, buscando compreender as contribuições destas oficinas para a prática pedagógica na formação do leitor.

No tópico a seguir, abordaremos as questões levantadas após as aplicações das oficinas colaborativas, com o objetivo de perceber se elas foram, ou não, relevantes às práticas pedagógicas no que se diz respeito à formação do leitor.

4.2 Qualificação dos dados: o trabalho de escuta

No presente tópico apresentamos e discutimos os dados obtidos a partir das respostas do questionário enviado via *Google Forms*, após as aplicações das oficinas colaborativas, com o intuito de perceber a colaboração da prática docente ao trabalhar com as estratégias de leitura literária. O instrumento, questionário, comprehende mais um lugar de escuta ativa, a fim de interagirmos melhor com nossas colaboradoras. Ressaltamos, porém, que a escuta prevaleceu durante todo nosso planejamento, desde o primeiro momento de contato com as partícipes da pesquisa.

O questionário foi composto por seis perguntas abertas, a primeira questão nos forneceu dados de qual turma lecionam. Obtivemos respostas de 7 (sete) professores. Como podemos perceber na tabela seguinte:

Quadro 3: Resposta da 1^a pergunta, questionário 2.

TURMA QUE LECIONA:	
PROFESSOR	TURMA
P. 02 e P. 03	1º ano
P. 01 e P. 05	2º ano
P. 07	3º ano
P. 04 e P. 06	5º ano

Fonte: Resposta no Google Form.

Fizemos a seguinte pergunta, “Como você descreve sua turma em relação ao nível de leitor antes de aplicar as estratégias de leitura?”. Lembrando que as oficinas só foram possíveis de serem aplicadas no segundo semestre do ano de 2024. Obtivemos as seguintes respostas:

- P. 01:** Considero que a turma tem um nível de leitura bem heterogêneo. Algumas crianças se lançam nas mais diversas possibilidades de leitura de forma bem intensa, ao ponto de compreender e interagir com o texto de maneira bem satisfatória, enquanto que outras, necessitam de estímulos e auxílios frequentes
- P. 02:** Alguns alunos leitores de pequenos textos sem dificuldade outros leitores de frases com dificuldade e outros leitores com autonomia e compreensão.
- P. 03:** leitores de palavras, frases, textos sem fluência.
- P. 04:** Bom nível de leitura.
- P. 05:** Muitas crianças apresentaram dificuldade na leitura.
- P. 06:** Em relação à leitura já tínhamos os níveis a partir da diagnóstica que é feita pela supervisora.
- P. 07:** Pré-leitores.

As professoras não abordaram de forma quantitativa os níveis de leitura de seus alunos, mas podemos perceber que apontam como pré-leitores a bons leitores, entendendo que pré-leitores sejam aqueles que não dominam a leitura de texto e os bons leitores, que dominam, pois seguimos, de acordo com a Secretaria de Educação do Município, uma tabela de leitores que vai desde o não leitor ao leitor fluente, como podemos visualizar no quadro abaixo:

Quadro 04 – Tabela de avaliação de leitura Educar pra valer

0	Não avaliado
1	Não leitor
2	Leitor de sílabas
3	Leitor de palavras
4	Leitor de frases
5	Leitor de texto sem fluência
6	Leitor de texto com fluência

Fonte: Oliveira, Rossi (2021, p.103)

A rigor, a avaliação segundo estes parâmetros segue o critério de retirar o aluno da sala e, de forma individual, fazer a escuta contando cronologicamente o tempo de leitura. Aos que não conseguem ler o texto, investiga-se em qual nível ele se encontra descendo os níveis de leitura de texto para frase, palavras, sílabas, letras ou não leem, no objetivo de monitorar o desenvolvimento do aluno, conforme explica nas orientações do programa descrito por Oliveira e Rossi:

Elaboramos um produto de avaliação para que os professores, escolas e redes de ensino possam monitorar o desenvolvimento da fluência dos seus alunos. Ele consiste em medir o tempo de leitura das crianças, analisar os erros cometidos e verificar a precisão e a prosódia apresentadas (Oliveira, Rossi, 2021, p. 103).

Os processos de avaliação também configuram um desafio constante que vigora em nossa prática pedagógica porque somos cobrados a produzir resultados positivos que se traduzirão em números e alimentarão os bancos de dados das instituições governamentais, abandonando assim, a função qualitativa da aprendizagem. Todavia, ainda há muitos equívocos em relação ao que se entende por ser leitor e não leitor, sobretudo quando nos deparamos com os estudos linguísticos que estão diluídos nos documentos oficiais, mas que ainda não são vistos de forma concreta em nossa prática pedagógica.

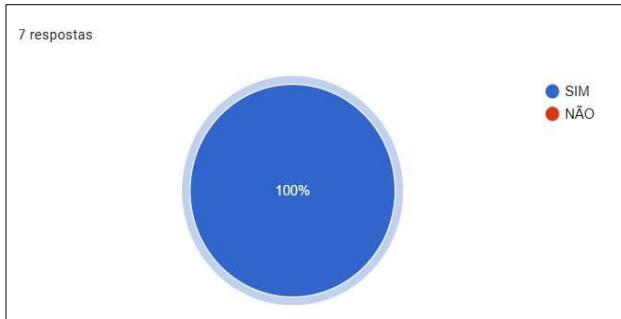
Para tanto, é preciso investir em práticas significativas, envolvendo os alunos em uma aprendizagem dinâmica, criativa e motivada, priorizando o compromisso com a aprendizagem efetiva, respeitando suas diferenças e a valorização de seus conhecimentos e vivências como sujeitos em potencial construção.

Como abordamos durante as oficinas, o ensino de leitura vai além da técnica de decodificação, pois comprehende um exercício de produção de sentido e estímulo ao senso crítico. É importante que o professor identifique em seus alunos o nível de leitor em que as crianças se encontram, para assim, oferecer os livros das esferas literárias de acordo com cada nível. O incentivo para a formação do leitor passa primeiramente pelo acesso aos livros literários e requer do professor o conhecimento destes livros para assim, oferecê-los, partindo de um trabalho planejado e oportunizando um diálogo entre o leitor e o texto de acordo com

seus níveis.

Aplicamos a terceira pergunta: “Você conseguiu realizar alguma das estratégias apresentadas nas oficinas?” 100% respondeu que sim, o que consideramos com algo positivo.

Figura 14: Resposta da 3^a pergunta, questionário 2



Fonte: Respostas no *Google Forms*.

De acordo com a resposta anterior, questionamos: “Se sim, quais contribuições as estratégias de leitura com o texto literário tiveram para o desenvolvimento de seus alunos?” Tivemos as seguintes respostas:

- P.01:** As contribuições foram bem significativas. Destaco a presença de mais empolgação diante do ato de ler, e consequentemente, mais autonomia e compreensão perante o texto lido, ao ponto de fazer inferências pertinentes.
- P. 02:** As contribuições se deram principalmente na compreensão do texto literário.
- P. 03:** Despertou o interesse pela leitura e o prazer de ler.
- P. 04:** Melhoraram quanto a interpretação de textos.
- P. 05:** Contribuiu para tomarem gosto pela leitura
- P.06:** Maior participação e interação durante a leitura do texto. Melhor compreensão nas narrativas.
- P.07:** Curiosidade, imaginação, compreender melhor seus sentimentos, entender seu espaço na sociedade e opiniões críticas.

Com as respectivas respostas das professoras, podemos entender que as oficinas proporcionaram uma mudança em seus alunos e consequentemente em suas práticas. Comparando as respostas das questão dois, em que os professores descrevem o nível de leitura de seus alunos antes de aplicarem as estratégias de leitura com a questão 3.1, que descrevem as contribuições das estratégias de leitura desenvolvidas com os alunos, percebemos uma “contribuição significativa”, pela fala da professora P. 01 apontando a empolgação de seus alunos no ato de ler. As demais professoras descrevem que houve melhora na compreensão leitora de seus alunos, havendo avanço pelo gosto da leitura a partir de práticas enriquecedoras.

Como nosso objetivo estava em desenvolver as oficinas para replicar nas práticas docentes através do incentivo com a prática leitora, acreditamos ter atingido dados positivos, pois os relatos mostraram a satisfação com o avanço de seus alunos. A formação de leitores ocorre justamente na interação entre autor, texto e leitor mediados pelas condições de produção.

Para a quinta questão, “Quais os livros escolhidos você aplicou nas motivações de

leitura?” as professoras responderam que utilizaram, além dos textos planejados com elas na última oficina, outros do gênero literário infantil, deixando claro que foram motivadas a integrarem em seus planejamentos. Vejamos o que elas responderam:

- P. 01:** Letras de carvão
P. 02: Marcelo, marmelo, martelo; Na casa da minha avó; Por um mundo mais bacana; A felicidade das borboletas, dentre outros.
P. 03: Procura-se! Carlinhos o coelho ladrão de livros; Meu crespo é de rainha; O secador de livros; Esperando a chuva.
P. 04: Não respondeu.
P. 05: Meu cabelo é de rainha; O grande rabanete; A casa dorminhoca; Menina bonita do laço de fita; Chapeuzinho Amarelo; Hoje eu não quero banana.
P. 06: Amor de cabelo.
P.07: O menino que não sabia ler; Pretinho, meu boneco querido; Sapo comilão; O que tem nessa venda? Marcelo, marmelo, martelo. Ou isto ou aquilo; O pequeno príncipe preto; O patinho feio; A tartaruga e a lebre.

Na sexta questão, solicitamos: “Descreva uma vivência na qual você considera que houve maior engajamento de sua turma:” Eis as respostas:

P.01: Destaco duas:

A primeira se refere ao livro Marcelo, marmelo, martelo, da autora Ruth Rocha, que foi escolhido para fazer uma leitura compartilhada, dividida em três momentos distintos, que ocorreu em dias diferentes. A primeira parte foi lida em uma sexta-feira, e na segunda-feira seguinte algumas crianças perguntaram?

– Cadê o livro, vai continuar hoje? E
uma outra criança ressaltou:

– eu não aguentei esperar e baixei o livro completo na internet.

A outra vivência, foi com o livro O menino e o vento, de Manu Coutinho, escolhido para fazer uma leitura mediada. Exploramos a capa do livro e suas possibilidades e após a leitura, cada criança foi pensando sobre as potencialidades do vento, que são perceptíveis em nosso cotidiano, e produzimos em uma folha avulsa. Ao concluir, houve uma apresentação individual e formamos um outro livro coletivamente. Em seguida, tivemos a visita da autora, na qual tivemos a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre ela e sua obra, e finalizamos com a apresentação do livro construído coletivamente, com a participação de toda turma.

P.02: A vivência mais significativa foi a compreensão das questões referentes ao tipo de cabelo de cada pessoa e como todos são bonitos e devem ser valorizados da mesma forma. A turma gostou muito da história (Meu crespo é de rainha), pois muitas crianças da turma tem o cabelo crespo e se identificaram com a história e contaram sobre suas vivências referentes ao tema.

P.03: O grande rabanete. Primeiro porque conheciam o que era um rabanete (levei imagens impressas de rabanete), depois porque fizeram uma dramatização da história e foi muito divertido.

P. 04: Na predição de textos lidos.

P.05: Os alunos gostaram muito de participar da vivência.

P.06: A participação deles fazendo perguntas e comentários durante a leitura do livro.

P. 07: Leitura diária, coletiva e compartilhada.

Gostaríamos de destacar que durante as oficinas foram vivenciadas duas leituras com mediação e apresentamos às colaboradoras, como ocorrem outras estratégias de leitura, além de disponibilizarmos várias obras da esfera literária pertencentes às pesquisadoras e materiais da biblioteca da escola, para que fossem utilizadas junto a seus respectivos alunos. Percebemos,

portanto, na fala da P.01, que foi possível a realização da leitura mediada e compartilhada com o objetivo de envolver seus alunos a não só participarem do momento, mas, precisamente instigassem neles o gosto de ler. As professoras deixando transparecer a empolgação de seus alunos em querer conhecer o final da história e o outro aluno, conforme relatado, foi muito mais além, não conseguiu resistir a ansiedade de descobrir o final. Para a segunda proposta citada por ela, percebemos todo envolvimento da vivência, proporcionando a leitura para além da interpretação. Houve, ainda, uma releitura com a produção de escrita. Segundo esta professora fica evidente a importância do uso de estratégias, desenvolvendo práticas diferentes e planejamentos conforme o nível de sua turma.

Com a P.02 vemos também que houve todo engajamento da proposta, ao envolver seus alunos com tema relevante trazendo o universo deles na conexão com a história, como planejado durante a terceira oficina, possibilitando a compreensão significativa. O relato da P. 03 mostra que ela já envolve seus alunos em dar um significado maior para os elementos da história, ampliando seu repertório de conhecimentos - algo que não é tão corriqueiro na realidade diária deles, além de envolver as crianças em uma atividade interpretativa com dramatização com vistas ao trabalho mais lúdico e dinâmico.

As demais colaboradoras não relataram nenhuma vivência, mas deixaram a entender que realizaram alguma vivência, despertando o gosto pela leitura de seus alunos. A P. 04 apresentou o relato mostrando que sua turma ficou entusiasmada ao conhecer a história de “Carlinhos Coelho” destacando como “foi também positiva”, subtende-se que houve mais desenvolvimentos com a leitura literária.

Na sexta questão, “Gostaria de destacar mais algum aspecto que não contemplamos nas questões anteriores?”, obtivemos as seguintes respostas:

P. 01: Não

P. 02: Não, fiquei satisfeita

P. 03: Não. Fiquei satisfeita. Mas destaco a importância e a pertinência das oficinas para sensibilizar e também oportunizar para o corpo docente, mais estratégias didáticas envolvendo a leitura.

P. 04: Na história de Carlinhos Coelho a turma ficou entusiasmada e também concordou com o final da história. Foi também uma vivência bem positiva.

P. 05: Está tudo ok.

P. 06: Foi contemplado tudo.

P. 07: Trabalhar as estratégias de leitura e planejar o antes, durante e as ações para depois da leitura me fez perceber que os alunos se envolvem muito mais. Se encantam com a história, ficam curiosos e com vontade de ler o livro.

Embora, em sua maioria, revelarem já terem sido contempladas, as professoras P. 03 e P. 07 deixam transparecer a importância das oficinas colaborativas, mostrando o quanto foi positivo desenvolver atividades através das estratégias de leitura. Para atingirmos o gosto de leitura em nossos alunos, é necessário que ocorra a partir da motivação do professor. Ele é

modelo de leitor, não basta apenas dizer que gosta de ler, mas demonstre esse gosto com propriedade ao falar sobre as obras literárias. É criar situações em que as crianças experienciem a leitura de qualidade a partir de planejamentos que estabeleçam um diálogo entre o leitor e o texto, percebendo quais as inferências do texto. Enfim, proporcionando práticas de leituras que despertem toda potencialidade dos seus alunos.

Destacamos, assim, a importância de produzirmos um trabalho voltado para o incentivo à leitura. Precisamos gerar uma cultura de leitores em nossos estudantes. Para isso, devemos implantar desde cedo, no âmbito educacional, o fazer pensar, questionar, responder, argumentar, contestar, buscar as mínimas soberanias das ideias com o uso de obras literárias. Isso porque não adianta apenas aprender a ler, mas entender as nuances do que está escrito nos textos. Mas não podemos deixar de considerar a necessidade de partilhar o conhecimento de modo que mais pessoas tenham acesso às pesquisas desenvolvidas que tanto contribuem na formação educacional.

No próximo tópico apresentamos uma iniciativa que consolida nossos estudos através de um produto em forma de *e-book*.

4.3 Muito mais do que um produto

Entendemos que a ciência serve justamente para otimizar a vivência da sociedade, sobretudo quando falamos sobre práticas educacionais consolidadas. Nesta seção, apresentamos uma proposta de *ebook* que detalhará as oficinas aplicadas no decorrer do trabalho que desenvolvemos. O livro tem o objetivo de servir de subsídio aos docentes da educação básica.

Buscaremos contribuir com os professores do Ensino fundamental Anos Iniciais em momentos de estudos e trocas sobre estratégias de leitura por acreditar que a construção do saber docente “se dá de forma colaborativa, dialógica, participativa, isto é, analisar, testar, avaliar e modificar em grupo, propiciar uma aprendizagem da colegialidade participativa” (Imbernon, 2011, p. 61).

O *ebook* é composto de quatro capítulos. No primeiro, abordando a historicidade da literatura infantil no Brasil, desde o início do século XXI aos dias de hoje, e o que a lei brasileira nos traz sobre o direito à leitura. No segundo capítulo, trata das estratégias de leitura, abordando a diferença do ato de ler e da leitura literária, apresentando as modalidades de leitura, seguindo com uma reflexão sobre o porquê devemos ler o gênero da esfera literária. No terceiro capítulo, fazemos uma reflexão com o processo de ensino-aprendizagem da leitura na perspectiva discursiva para a formação do sujeito leitor, na relação com o texto e produção. No quarto capítulo, apresenta nosso relato de experiência em forma de oficinas como exemplos de mediações de leituras e propostas a desenvolver com turmas de 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos, apontando

o desenvolvimento do antes, durante e depois da leitura.

A escolha da modalidade *e-book* deve-se pela maior acessibilidade, distribuição e compartilhamento já que pode ser baixado pelos professores, bem como toda comunidade escolar e acadêmica. A seguir temos um possível modelo da estrutura do e-book:

Quadro 5: Proposta de e-book

Titulo	Estratégias de leitura por meio de gêneros literários: diálogos e experiências
Prefácio	
Apresentação	
Sumário	Em que estão descritos os capítulos
Capítulo 1	<p>* Por onde começar?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Literatura infantil no Brasil no século XIX; - Tendências contemporâneas para os alunos do século XXI. - O que diz a lei sobre os direitos à leitura?
Capítulo 2	<p>* Estratégia de leitura: (re)pensando nossa prática</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aprender a ler e aprender a ler literatura; - Modalidades de leitura; - Por que devemos ler o gênero literário?
Capítulo 3	<p>* A perspectiva discursiva da leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sujeito e sua relação com o texto - Sujeito e condições de leitura
Capítulo 4	<p>* Não existem fórmulas prontas: alguns procedimentos pedagógicos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oficina 01: Mediação de leitura para o 1º ano; - Oficina 02: Mediação de leitura para o 2º ano; - Oficina 03: Mediação de leitura para o 3º ano; - Oficina 04: Mediação de leitura para o 4º ano; - Oficina 05: Mediação de leitura para o 5º ano.
Considerações Finais	
Referências	

Fonte: Autoria própria da pesquisadora.

Nosso produto é inspirado em nossa vivência tanto como mestrandas do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino da UFPB, como nas participações do nosso grupo de pesquisa Discurso, Ensino e suas interfaces, e mais que tudo, nossa experiência em sala de aula. Inicialmente, lançaremos a proposta à escola como também aos órgãos competentes para um possível apoio e parceria. Pensaremos numa arte de capa e diagramação com um visual que estimule o interesse pela leitura de nosso livro. Frisamos que até sua publicação podemos fazer ajustes necessários e discutidos com o editor e nossas partícipes da pesquisa, sobretudo quanto ao uso da imagem. Faremos ainda, um lançamento com nossa comunidade escolar e outros agentes envolvidos na pesquisa. O livro ficará disponível em plataformas gratuitas pensando em compartilhar o conhecimento.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso trabalho procurou refletir sobre as contribuições da linguística voltada para a formação leitora e seu entrelaçamento com os documentos oficiais. Propomos uma formação continuada dos docentes com vistas aos desenvolvimentos de seus alunos.

Destacamos que nosso trabalho não seria possível sem aceitação da escola que propiciou diálogos profícuos desenvolvidos nas oficinas colaborativas desde o momento de planejamentos pedagógicos à aplicação das atividades. Nesse contexto, exploramos as estratégias de leitura como processo colaborativo de formação continuada e, conforme os resultados obtidos, acreditamos ter proporcionado ao corpo docente uma reflexão diante de suas práticas didático-pedagógicas relacionadas à leitura dos gêneros da esfera literária. Assim, contribuímos com a formação do sujeito leitor, permitindo aos estudantes momentos de profunda aprendizagem e troca de conhecimentos, fundamentados nas estratégias discursivas, na concepção de que o sujeito é capaz de analisar, comparar, interpretar, e acima de tudo, encontrar novas de formas de interagir socialmente.

Os encontros compreenderam espaços de colaboração em que se permitiu perceber a importância de ativar o olhar interpretativo do sujeito leitor, a partir das vozes dos professores, despertando para o desenvolvimento das competências leitoras, buscando com a motivação da prática cultural, a valorização do discurso social. Acreditamos ser por meio das práticas leitoras que se estrutura o pensamento dos educandos no sentido de avançar na solução dos desafios que se afiguram no cotidiano de uma sala de aula. A escola de hoje deve ser um lugar de partilha de sentidos e da construção plural de significados.

Assim, diante das especificidades da nossa proposta, observamos que grande parte dos objetivos foram alcançados, principalmente, por repercutir nas vozes das professoras, suas práticas transformadas ao que se refere à ação leitora, organizando através dos planejamentos e das mediações uma prática docente consistente e ressignificada. Ademais, estimulou-se a imaginação e a sensibilidade, o que promoveu reflexões e ampliou o fomento da cultura com um ensino crítico, refinando a interdisciplinaridade entre os gêneros da esfera literária, a história e a memória, realizando conexões com o mundo da imaginação e as experiências da vida de cada leitor.

Constatamos diante das estratégias de leitura com os gêneros de esfera literária, a importância de ampliar as diversas linguagens através do encontro das crianças com o livro numa dimensão curricular, apresentadas na BNCC diante do eixo de leitura, destacando-se a habilidade (EF15LP15) “que reconhece que os textos literários fazem parte do mundo do

imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade” (Brasil, 2018, p. 97).

Além disso, podemos esperar que, com o desenvolvimento das estratégias de leitura, ao apresentar os livros com os gêneros da esfera literária, a forma de mediar aguça as competências interpretativas, e possibilite, aos educandos, o avanço nas competências leitoras/interpretativas das avaliações nacionais, como é o caso do SAEB.

Por fim, ressaltamos que há outros aspectos a serem explorados no tocante ao nosso trabalho, principalmente, pelo fato de que a escola nos oferece uma gama de possibilidades pedagógicas associadas com o trabalho docente no aspecto da linguagem, discurso e leitura, que devem encaminhar o pesquisador a analisar, refletir, confrontar e caminhar sempre em busca de novos conhecimentos. Nosso trabalho não propõe uma receita, nem simples dicas que devem ser seguidas pelas professoras. Mas se conseguirmos mudar ou, pelo menos, dirimir os problemas envolvidos na leitura, já consideramos pertinentes cada ação realizada por nós.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In.: **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Matrizes de referência de linguagens Língua Portuguesa do Saeb – BNCC**. Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/matriz-de-referencia-de-lingua-portuguesa-saeb> Acesso em: 16 de maio de 2025.

BRASIL. **Base Legislação da Presidência da República** – Lei N° 10.753/2003 de 30 de outubro de 2003. Brasília-DF. Disponível em: [Base Legislação da Presidência da República - Lei nº 10.753 de 30 de outubro de 2003](#). Acesso em 17 de março de 2025

BRASIL. **Base Legislação da Presidência da República** – Lei N° 13.696 de 12 de julho de 2018. Brasília. DF Disponível em: [Base Legislação da Presidência da República - Lei nº 13.696 de 12 de julho de 2018](#). Acesso em 17 de março de 2025.

BRASIL. **Base Legislação da Presidência da República** - Lei N° 14.407 de 12 de julho de 2022. Brasília. DF Disponível em:
<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=14407&ano=2022&data=12/07/2022&ato=f37QzZE5kMZpWT777> Acesso em 17 de março de 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)**, edição 2019/2021
<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb> Acesso em 17 de mar. de 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em: [Base Legislação da Presidência da República - Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996](#). Acesso em 17 de março de 2025.

BRASIL. **Pró-Letramento: alfabetização e linguagem**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2008.

BRASIL. **Retratos da Leitura no Brasil**. 6ª edição. Instituto Pró- Livro – IPL. Ministério da Cultura MINC – Governo Federal, 2024. Disponível em:
<https://www.prolivro.org.br/pesquisas-retratos-da-leitura/as-pesquisas-2/> Acesso em 18 mai. 2025

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na idade Certa**: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Secretaria da Educação Fundamental – Brasília, 1998.

CHERRY, Mathew Alexander. **Amor de cabelo**. Ilustrações Vashti Harrison; tradução: Nina Rizzi. 1. ed. Rio de Janeiro: Galerinha Record, 2020.

COLOMER, Tereza. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

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

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1. ed., 5^a reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021b.

FARIA, Franceneza Santos de Lima. **Mediação de Leitura Literária e prática docente na formação do jovem leitor**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás. Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE). Programa de Pós- Graduação em Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia, 2017.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (coordenadora) **Práticas interdisciplinares na escola**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FOUCAULT, Michel. A **ordem do discurso**: Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de setembro de 1970. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo, Edições Loyola, 2000.

FRANÇA, Odila Amélia Veiga. In: **Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar, intervir/** Ivani Catarina Arantes Fazenda (Org); Hermínia Godoy (Coordenadora técnica) São Paulo: Cortez, 2014.

FRANÇA, Rodrigo. **O Pequeno Príncipe Preto**. Ilustrações Juliana Barbosa Pereira. 1. ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler**: Em três artigos que se completam. 47 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GIROTTTO, Cynthia; SOUZA, Renata Junqueira. **Estratégias de leitura**: para ensinar alunos a compreenderem o que leem. In: SOUZA, Renata (Org.). *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

HOOKS, Bell. **Meu crespo é de rainha**. Ilustração Chris Raschka. Tradução: Nina Rizzi. 1. ed. São Paulo: Boitatá, 2018.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011 (Coleção questões da nossa época; v. 14)

KATO, Mary Aizwa. **O aprendizado da leitura**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KLEIMAN, Ângela B. **Oficina de Leitura**: Teoria e Prática. 9^a edição, Campinas, SP: Pontes.

2002.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber**: a teoria na prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise do Discurso**: Princípios e Procedimentos. 6. ed. Campinas: Pontes, 2015.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: As formas do Discurso. 7^a ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.

OLIVEIRA, Joan Edesson de, Rossi, Regina Duarte. **Orientações Gerais – Língua Portuguesa e Matemática** – 3º ano/ Sobral: Lyceun Consultoria Educacional LTDA, 2021.

PÊCHEUX. Michel. In: **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Organizadores Françoise Gadet; Tony. Hak; tradutores Bethânia S. Mariani. [et. Al.] – 3. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROCHA, Eliandro. **A ponte**. Ilustrações Paulo Thumé. [1. ed.]- São Paulo: Callis Ed., 2013.

ROSSI, Maria Aparecida Lopes; PERES, Selma Martines; SILVA, Fernanda Siqueira da. **Estratégias de leitura e mediação do professor**: O desafio de formar leitores no ensino fundamental. Revista Ibero- Americana de Estudos em Educação, Araraquara, p 2414 – 2429, 2016. DOI: 1021723/riavee. V 11. N. esp 4.8906.

SILVA, Líssia Fernanda Ribeiro da. **Estratégia de leitura**: Uma alternativa para a formação leitora no PROEJA. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Maranhão, Campus São Luis/ Monte Castelo, 2021.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: Toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2021.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução Claudia Schilling. Revisão técnica Maria da Graça Souza Horn. Porto Alegre: Penso, 1998.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

VASCO, Irene. **Letras de carvão**. Ilustração: Juan Palomino. Tradução: Márcia Leite. 1^a ed. São Paulo: Editora: Pulo do Gato, 2016.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira.** 1ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A – SLIDE APRESENTAÇÃO – OFICINA 01



1ª Oficina Colaborativa:

Estratégias de Leitura por Meio de Gêneros Literários

Mestranda: Ana Maria Lima Pereira Dantas
Orientadora: Dra Edjane Gomes de Assis



RECONHECIMENTO DE TÍTULO UNIVERSITÁRIO, TÍTULO PROFISSIONAL E TÍTULO MELHORADO

Por onde começar?

LITERATURA INFANTIL NO BRASIL

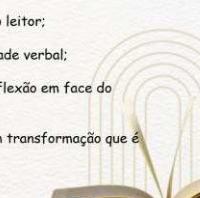
Século XIX

- ✓ Carl Jansen, jornalista alemão traduziu Robison Crusoe, As aventuras de Gulliver e Dom Quixote de La Mancha;
- ✓ Figueiredo Pimentel (1915), jornalista brasileiro traduziu contos da tradição oral e escreveu os contos da carochinha entre outros;
- ✓ - Monteiro Lobato (1920), escritor e editor brasileiro escreveu "A menina do Nariz arrebitado" que em 1934 foi reescrito e se tornou Reinações de Narizinho



Literatura infantil nos dias atuais

- ✓ Intenção de estimular a consciência crítica do leitor;
- ✓ Levá-lo a desenvolver sua própria expressividade verbal;
- ✓ Dinamizar sua capacidade de observação e reflexão em face do mundo que o rodeia;
- ✓ Torná-lo consciente da complexa realidade em transformação que é a sociedade.



O que nos diz a lei sobre o direito à leitura?

- LEI 13. N° 10.753, DE 30 DE OUTUBRO DE 2003
(Política Nacional do livro)
- LEI 13.696, DE 12 DE JULHO DE 2018
(Política Nacional da Leitura e Escrita)
- Lei N° 14407/22, que altera a Lei N° 9.394/96 , Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, BRASIL, 1996) para estabelecer o compromisso da educação básica com a formação do leitor e o estímulo à leitura.

 <h1>O que nos diz a BNCC - Base Nacional Comum Curricular?</h1>	
CÂMPUS ARTÍSTICO (LITERÁRIO) - Campos de atuação relativos à participação em encontros de leitura, criação e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns exemplos desse campo: versões, máscaras, máscaras, cenas, crônicas, canções, poemas, poemas escritos, contos, quadrinhos, histórias, chargements, dentre outros.	
Literatura infantil (compartilhada e autônoma)	Formação do leitor literário EF15ALPT05 Descrever que os textos literários podem ser de mundo ou de imaginação e apresentar uma dimensão lúrica, de encantamento, de misteriozo, em seu desenvolvimento cultural, como patrimônio artístico da cultura.
Literatura infantil e juvenil	EF15ALPT06 Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, em carteira, de maneira autônoma, textos narrativos de maior nível para temas contos, quadrinhos, de fadas, acumulativos, de adivinhação etc e crônicas.
Apreiação estética crítica	EF15ALPT07 Aprender a prender atenção e compreender, observando e comentando, textos produzidos pelo professor ou na página, distribuição e diagramação do texto, pelas ilustrações e por outros efeitos gráficos.
Formação do leitor literário Literatura multimedial	
Oralidade	EF15ALPT08 Relacionar texto com ilustrações e outros efeitos gráficos.
Contagem de histórias	
EF15ALPT09 Recitar oralmente, com e sem apoio de imagens, textos literários lidos pelo professor.	

APRENDER A LER

X

APRENDER A LER LITERATURA

Guia de Leitura		APRENDER A LER		
Leitura: capacidades, conhecimentos e atitudes				
Capacidades, conhecimentos e atitudes		1º ano 2º ano 3º ano		
Desenvolver atitudes e disposições		UTC	T/C	T/C
Desenvolver capacidades de delecção		UTC	T/C	T/C
(a) saber decodificar palavras		UTC	T/C	T/C
(b) saber ler reconhecendo globalmente os polítons		UTC	T/C	T/C
Desenvolver fluência em leitura		UTC	T/C	T/C
(c) desenvolver metacognição		UTC	T/C	T/C
(d) identificar frustulações e fobias do leitor, em função dos necessitamentos do suporte, do gênero e de conhecimento do leitor		UTC	T/C	T/C
(e) desenvolver a capacidade de ler os textos idiomáticos de seu suporte, seu gênero e sua contextualização		UTC	T/C	T/C
(f) desenvolver e confirmar impasses relativos ao leitor, ao suporte e ao gênero de leitura		UTC	T/C	T/C
(g) buscar plástica lexicográfica e contextualizada para ler nos entrelaçados (dispositivos de leitura e de compreensão)		UTC	T/C	T/C
(h) construir compreendendo global do texto lido, se utilizando e inter-relacionando referências entre o texto e a língua/cultura		UTC	T/C	T/C
(i) analisar efeitos a objetivamente o texto, fazer extrapolações		UTC	T/C	T/C
I = INTRODUZIR				
T = TRABALHAR				
C = CONSOLIDAR				

Nesse sentido, por que ensinar as estratégias de leitura?

De acordo com Solé, (1998, p. 72):

[...]porque queremos formar leitores autônomos, capazes de enfrentar de forma inteligente textos de índole muito diversa, na maioria das vezes diferentes dos utilizados durante a instrução. [...] capazes de aprender a partir de textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes.

Para tanto, o processo de ensino-aprendizagem dessas estratégias de leitura em sala de aula, é descrito por Solé (1998) em três etapas cronologicamente estabelecidas por meio de atividades em contato com o texto: O antes, o durante e o depois da leitura.

Nas escolhas dos livros

- ✓ Sem critérios de escolha bem definidos, a leitura se torna uma exploração casual, espontânea e mais pobre do que poderia ser.
- ✓ Observar as fontes de indicação literária.
- ✓ É preciso ler para si antes de ler para o grupo de alunos.
- ✓ Separar livros para-didáticos dos de literatura infantil.
- ✓ Preferir livros que tenham um projeto gráfico atraente e bom cuidado. Aspecto relacionando diretamente com a editora e ilustrações.
- ✓ Adequados à idade dos alunos, observando especialmente os níveis de leitor que compõe a turma (pré-leitor, leitor iniciante, leitor em processo, leitor fluente, leitor crítico).

Diante de um livro infantil é importante se questionar...

- ✓ O texto leva o leitor a construir sentidos ou os sentidos estão prontos, dados no texto?
- ✓ Para qual leitor foi escrito?
- ✓ Que tipo de leitura vai se privilegiar?

Assim,

PARA SER CONSIDERADO LEITOR DO GÊNERO LITERÁRIO...

- ✓ É preciso experientiar situações de leitura.
- ✓ É preciso aprender a **ler e compreender** o que lê

Onde? **Na escola, mesmo que já tenha em casa.**

Quando? **Diariamente, em diferentes modalidades de leitura.**

Como? **Pelas diversas práticas de leitura.**

Por que? **Porque deve ser estimulado a formação do leitor.**

Vamos vivenciar?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Pró-Letramento: alfabetização e linguagem. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2008.
- COLOMER, Tercez. *Ander entre livros: A leitura literária na escola.* (Tradução: Laura Sandroni) - São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, Reilo. *Letramento literário: teoria e prática.* 2 ed. São Paulo: Contexto, 2021.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura.* 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- ZILBERMAN, Regina. *A literatura Infantil na escola.* 11^a ed. rev. Atual e ampli. São Paulo, 2003.
- ZILBERMAN, Regina. *A leitura Infantil Brasileira.* 1^a ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014

APÊNDICE B – SLIDE APRESENTAÇÃO – OFICINA 02

 2ª Oficina Colaborativa: 

Estratégias de Leitura por Meio de Gêneros Literários

Mestranda: Ana Maria Lima Pereira Dantas
Orientadora: Dra Edjane Gomes de Assis

O QUE VIMOS NO PRIMEIRO ENCONTRO?

- ✓ O início da literatura infantil no Brasil;
- ✓ A leitura literária antes e na contemporaneidade;
- ✓ As leis LEI 13. N° 10.753, LEI 13.696 e Lei N° 14407/22;
- ✓ O que nos diz a BNCC;
- ✓ A diferença do **Aprender Ler e Ler Literatura**
- ✓ As estratégias de Solé: **O Antes, Durante e Depois da Leitura**

MODALIDADE DE LEITURA

01. Leitura deleite



- ✓ Relacionada a biblioteca da escola e a mini biblioteca da sala de aula.
- ✓ Regularidade: Todos os dias.
- ✓ Alunos têm livre escolha de títulos.
- ✓ Professora deve ficar atenta ao gosto leitor dos estudantes e suas preferências.
- ✓ O tempo dedicado para essa leitura varia de acordo com o nível de atenção das crianças.
- ✓ O acervo disponível deve ser variado.

02. Leitura compartilhada



- ✓ A professora deve gostar do texto antes de levar para turma.
- ✓ Textos em um nível além do que os alunos tem capacidade, preferencialmente com planejamento coletivo escolar.
- ✓ Leitura em Capítulos: anteriormente selecionados para criar expectativa nos alunos para a próxima leitura.
- ✓ Regularidade conforme o tamanho do título, podendo ser mensal, bimestral ou trimestral. Precurar fazer a leitura sem interrupções e tirar as dúvidas dos alunos ao final.
- ✓ Contextualizar, se necessário, em mapas, atlas, imagens, em outros livros e etc.
- ✓ Não há um produto final!

03. Leitura individualizada



- ✓ Principal característica: leitura autônoma.
- ✓ Períodicidade: 30/45 dias, com intervalo entre elas.
- ✓ Conhecer os alunos e suas habilidades de leitura já construídas.
- ✓ O grande objetivo é a **Fruição**.
- ✓ Oportuniza uma relação mais próxima entre o leitor e o livro.
- ✓ Professora deve conhecer as obras indicadas.
- ✓ Professora sendo o endereço da leitura.
- ✓ Acessar a leitura individualizada, ajudando os alunos no plano de leitura. Seminário.
- ✓ Confeção de mural de indicações literárias.
- ✓ Estímulo do compartilhamento de impressões entre turmas.
- ✓ Pode ser em casa ou na escola.
- ✓ Pais devem ser orientados a fazer uma leitura em conjunto com alunos de 1º ano. Nos demais anos a orientação é de que estimulam a leitura autônoma dos títulos em casa.
- ✓ Há um produto final Seminário e mural de indicações, propagandas entre turmas

04. Leitura mediada



✓ Essa prática incentiva os alunos a exercerem níveis superiores de pensamento a partir de perguntas; comparações; busca por justificativas ou argumentos para fatos narrados; Professor deve conhecer as obras indicadas.

✓ Abrir diálogo sobre inferências da própria capa.

✓ Fazer a leitura e voltar ao texto e imagens quantas vezes for necessário para interpretar e discutir.

✓ Realizar exercício de resumo oral.

✓ Podem vir sequências didáticas para interpretação e exposição dos pensamentos, mas não serão como "fiche de leitura".

✓ Busca garantir um trabalho sistematizado: ampliar a capacidade de compreensão; estabelecer relações entre textos e a realidade; fazer análise e reflexão de aspectos formais do texto; aguçar a atenção para detalhes entre texto e imagem.

✓ Periodicidade: pelo menos uma vez por semana.

✓ A cada mês, bimestre ou trimestre colocar o foco em um assunto, gênero de leitura.

O QUE É POSSÍVEL PARA MEDIAR?



```

graph TD
    A[O QUE É POSSÍVEL PARA MEDIAR?] --> B[ANTES DA LEITURA]
    A --> C[DURANTE A LEITURA]
    A --> D[APÓS A LEITURA]
    B --> E[MOTIVAÇÃO]
    B --> F[INTRODUÇÃO]
    C --> G[LEITURA]
    C --> H[COM PAUSA]
    C --> I[SEM PAUSA]
    D --> J[INTERPRETAÇÃO]
    D --> K[EXTRAPOLAÇÃO]
  
```

MOTIVAÇÃO:

- Organização do ambiente;
- Introduzir o assunto e esclarecer vocábulos através de diálogo;
- Fazer perguntas de ativação de conhecimentos prévios.

"A motivação exerce uma influência sobre as expectativas do leitor, mas não tem o poder de determinar sua leitura." *Cosson (2021,56)*

Introdução:

- Apresentar aos alunos o livro;
- Explorar o livro (autores, ilustrados, editora, capa, quarta capa, folha de guarda, folha de rosto, etc.);
- Fazer perguntas de previsão sobre o texto;
- Fazer perguntas inferenciais.

"Eles são em geral objetos de atividades específicas de confronto de expectativas do leitor e fornecem elementos para debates e outras atividades que se desenvolverão antes e/ou depois da leitura." *Cosson (2021, 61)*

Leitura:

- Orientar para a escuta de forma atenta;
- Solicitar que observem as ilustrações como complemento do texto;
- Pedir que verifiquem se suas previsões acontecerão.



Interpretação:

- Ouvir as impressões dos alunos;
- Tirar dúvidas e responder perguntas;
- Elaborar junto dos alunos os sentimentos causados pelo texto;
- Fazer perguntas literais ou objetivas: Visam chamar a atenção do leitor para informações explícitas no texto, que podem ser localizadas numa releitura ou lembradas na situação de retomada oral do que foi lido.
- Fazer perguntas subjetivas: Solicitar do leitor um posicionamento, que confronte o que foi lido com a sua posição.

E assim:

Saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente. *(Orlandi, 2012, p.13.)*

O importante é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de uma forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar. *Cosson (2021, 68).*

O ensino de estratégias de compreensão contribui para dotar os alunos dos recursos necessários para aprender a aprender. *Solé (1998, 73)*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Préd-Letramento: alfabetização e linguagem. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.
 COLOMER, Tereza. *Andar entre livros: A leitura literária na escola.* (tradução: Lauro Sandroni) - São Paulo: Global, 2007.
 ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e Leitura.* 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.
 COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática.* 2 ed. São Paulo: Contexto, 2021.
 SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura.* 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
 ZILBERMAN, Regina. *A Literatura Infantil na escola.* 11ª ed. rev. Atual e ampl. São Paulo, 2003.
 ZILBERMAN, Regina. *A leitura Infantil Brasileira.* 1ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014

APÊNDICE C – SLIDE APRESENTAÇÃO – OFICINA 03



APÊNDICE D: FOLHA DO PLANEJAMENTO DAS MEDIAÇÕES DE LEITURA –
OFICINA 3

MEDIAÇÃO DE LEITURA:	
AUTOR:	_____
ILUSTRADOR:	_____
EDITORIA:	_____
MOTIVAÇÃO:	
INTRODUÇÃO:	
LEITURA:	
INTERPRETAÇÃO:	
EXTRAPOLAÇÃO:	

APÊNDICE E: CARTA DE ANUÊNCIA

SECRETARIA DE
EDUCAÇÃO E
CULTURACADA VEZ
MELHOR

PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DIRETORIA DE ENSINO, GESTÃO E ESCOLA DE FORMAÇÃO

CARTA DE ANUÊNCIA

Declararmos para os devidos fins que, concordamos que a pesquisadora **Ana Maria Lima Pereira Dantas** desenvolva na Escola Municipal Aruanda, pesquisa necessária ao seu projeto a nível de Mestrado intitulado: **“PROPOSTA DE LEITURA COM TEXTOS LITERÁRIOS PARA CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS): DIÁLOGOS E EXPERIÊNCIAS”**. O projeto tem como objetivo geral: Investigar as práticas de leitura direcionadas pelo corpo docente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da rede municipal de João Pessoa-PB e propor oficinas colaborativas que explorem as estratégias de leitura e assim, possam contribuir para a formação do aluno leitor. Os objetivos específicos: Identificar as lacunas relacionadas ao eixo de leitura no cotidiano escolar; Contribuir com a formação dos professores por meio de oficinas envolvendo gêneros narrativos que possam proporcionar aos educandos a criticidade, a criatividade e o gosto pela leitura; Analisar as contribuições do trabalho articulado com a leitura narrativa em prol do desenvolvimento das competências leitoras. A autorização está condicionada ao comprometimento do(a) pesquisador(a) em utilizar os dados e materiais coletados exclusivamente para fins da pesquisa.

João Pessoa, 12 de junho de 2024.

P/ Cláudia Costa Duarte
Clévia Suyene Cunha de Carvalho
Diretora de Ensino, Gestão e Escola de Formação
Matrícula: 82.615-4

APÊNDICE F: PARECER CONSUSTANCIADO DO CONSELHO DE ÉTICA.

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PROPOSTAS DE LEITURA MEDIANTE TEXTOS DA ESFERA LITERÁRIA:
DIÁLOGOS COM PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS
INICIAIS)

Pesquisador: ANA MARIA LIMA PEREIRA DANTAS

Versão: 2

CAAE: 81044624.1.0000.5188

Instituição Proponente: Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante:

Patrocionador Principal: Financiamento Próprio

Informamos que o projeto PROPOSTAS DE LEITURA MEDIANTE TEXTOS DA ESFERA LITERÁRIA: DIÁLOGOS COM PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS) que tem como pesquisador responsável ANA MARIA LIMA PEREIRA DANTAS, foi recebido para análise ética no CEP Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba - CCS/UFPB em 21/07/2025 às 11:46.

APÊNDICE G: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES - CCHLA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO - MPLE



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA OS PROFESSORES

Prezado(a) PARTICIPANTE DE PESQUISA,

A pesquisadora **Ana Maria Lima Pereira Dantas**, Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Prof^a Dr^a **Edjane Gomes Assis**, convidam você a participar da pesquisa intitulada: **"Proposta de Leitura com textos literários para crianças do Ensino Fundamental Anos Iniciais: Compartilhando experiências, promovendo saberes"**. Para tanto você precisará assinar o TCLE que visa assegurar a proteção, a autonomia e o respeito aos participantes de pesquisa em todas as suas dimensões: física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e/ou espiritual – e que a estruturação, o conteúdo e forma de obtenção dele observam as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos preconizadas pela Resolução 466/2012 e/ou Resolução 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde e Ministério da Saúde.

Sua decisão de participar neste estudo deve ser voluntária e que ela não resultará em nenhum custo ou ônus financeiro para você (ou para o seu empregador, quando for este o caso) e que você não sofrerá nenhum tipo de prejuízo ou punição caso decida não participar desta pesquisa. Todos os dados e informações fornecidos por você serão tratados de forma anônima/sigilosa, não permitindo a sua identificação.

Esta pesquisa tem por objetivo geral investigar as práticas de leitura direcionadas pelo corpo docente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e propor oficinas colaborativas que explorem as estratégias de leitura e assim, possam contribuir para a formação do aluno leitor. E os objetivos específicos são: Identificar as lacunas relacionadas ao eixo de leitura no cotidiano escolar; contribuir com a formação dos professores por meio de oficinas envolvendo gêneros narrativos que possam proporcionar aos educandos a criticidade, a criatividade e o gosto pela leitura; analisar as contribuições do trabalho articulado com a leitura narrativa em prol do desenvolvimento das competências leitoras.

Nossa metodologia é de natureza quantitativa e qualitativa, referindo-se a uma pesquisa-ação que nos permitirá realizar um mapeamento das práticas docentes referentes ao eixo de leitura e oferecer-lhes um construto de atividades (oficinas colaborativas), que serão efetivadas durante os planejamentos pedagógicos da escola. Exploraremos, portanto, estratégias de leitura baseadas em Solé (2018), que devem ocorrer desde o processo do planejamento à aplicação das atividades com gêneros literários infantis. Para o levantamento de dados, serão aplicados questionários com o objetivo de verificar as posturas pedagógicas dos educadores antes e após o processo formativo. Nossas ações visam, deste modo, contribuir no aperfeiçoamento de práticas pedagógicas a fim de proporcionar aos alunos o interesse pela leitura, a melhoria da sua aprendizagem e sua transformação social.

De acordo com a Resolução 466/12, a pesquisa pode apresentar riscos de natureza intelectual, psíquica ou moral, que se referem aos possíveis constrangimentos referentes a abordagem durante a pesquisa. No tocante a pesquisa em questão, tais riscos podem acontecer diante dos questionários em achar que determinadas perguntas incomodam a você. Assim, você pode escolher não responder quaisquer perguntas que o façam sentir-se incomodado. Porém, a pesquisadora garante que os questionários da pesquisa serão codificados e arquivados em local seguro para que não haja quebra de sigilo ou violação dos mesmos.

Porém para minimizar tais riscos, a pesquisadora responsável solicita que informem sobre qualquer sinal de desmotivação ou outro tipo de dano não previsto, para que se tome medidas como suspender o estudo, pois sua participação é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo pesquisador. Caso decida não participar do estudo, ou resolver qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

Com relação aos benefícios oriundos da pesquisa, acreditamos que as estratégias de leituras proporcionadas nas oficinas colaborativas, além de ampliar o campo de conhecimentos, proporcionará aos docentes, enquanto mediador do conhecimento, conduzir os educandos a exercer seu protagonismo na transformação da sociedade, aguçando a curiosidade e despertando a imaginação desses na interação com o que está lendo.

Sendo assim, acreditamos que os resultados que serão alcançados com a efetivação da referida pesquisa, contribuirão para o melhoramento da qualidade do ensino, fortalecendo a qualidade da educação pública da rede municipal na qual o estudo será realizado.

Solicitamos a sua colaboração para preenchimento dos questionários e a sua autorização para que os resultados deste estudo possam ser apresentados e publicados em eventos e revistas científicas nacionais e internacionais, e por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto.

Informação de Contato do Responsável Principal

Pesquisadora responsável:

Ana Maria Lima Pereira Dantas
Email para contato: amld@academico.ufpb.br
Telefone para contato: (83) 991176578

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Orientadora responsável:

Profº Drº Edjane Gomes de Assis
Email para contato: edjane.assis@academico.ufpb.br
Telefone para contato: (83) 98822 7238

Assinatura da Orientadora Responsável

Endereço e Informações de Contato MPLE/UFPB

Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA) - Campus Universitário
CEP.: 58051-900 - João Pessoa - Paraíba /
Contato: mple@cchla.ufpb.br / mple.ufpb@gmail.com / Tel: (83) 3216.7059

Endereço e Informações de Contato do Comitê de Ética em Pesquisa (CEB)/CCS/UFPB

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)
Centro de Ciências da Saúde (1º andar) da Universidade Federal da Paraíba Campus I -
Cidade Universitária / CEP: 58.051-900 – João Pessoa-PB
Telefone: +55 (83) 3216-7791
E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br
Horário de Funcionamento: de 07h às 12h e de 13h às 16h.
Homepage: <http://www.ccs.ufpb.br/eticaccesufpb>

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Ao colocar sua assinatura ao final deste documento, VOCÊ, de forma voluntária, na qualidade de PARTICIPANTE da pesquisa, expressa o seu consentimento livre e esclarecido para participar deste estudo e declara que está suficientemente informado(a), de maneira clara e objetiva, acerca da presente investigação. E receberá uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinada pelo(a) Pesquisador(a) Responsável.

João Pessoa, PB _____ de _____ de 2024

Assinatura do(a) Participante da Pesquisa

Assinatura do(a) Pesquisador(a) Responsável pela pesquisa