

## LEITURA LITERÁRIA EM SALA DE AULA: A PRÁTICA COLABORATIVA NO ENSINO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Vanessa Bataus<sup>1</sup>  
Cynthia Graziella Guizelin Simões Giroto<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo é fruto de reflexões oriundas de uma pesquisa, em andamento, a partir de observação acerca do trabalho pedagógico relacionado à literatura infantil nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola pública, municipal, do Estado de São Paulo. Compreendemos que aprender a ler não é uma prática natural, espontânea, mas uma prática cultural criada pelo homem e, por isso, deve ser conteúdo escolar. Neste sentido, cabe ao professor ensinar a seus alunos atitudes, escolhas, ou seja, ações intelectuais que permitam ao leitor mirar colocar a compreensão como objetivo de sua leitura e que aprenda a mobilizar várias estratégias de leitura para atingir esse objetivo, uma vez que os dados revelados pela pesquisa “A Literatura na escola: espaços e contextos – a realidade brasileira e portuguesa” mostram que, apesar dos investimentos em programas de fomento à leitura, como, por exemplo, o Programa Nacional de Biblioteca na Escola – PNBE, nossas escolas, em sua grande maioria, não conseguem formar leitores qualitativamente melhores. Visto a necessidade de (re) pensarmos as práticas relacionadas à leitura e, especificamente, à leitura literária, nossa discussão se dirige a questões referentes ao modo como a leitura e o livro de literatura infantil são trabalhados, por professores e seus alunos, em sala de aula, e a influência dessas práticas no processo de atribuição de sentido das crianças ao que seja o ato de ler, bem como em relação a sua própria identidade de leitores em formação. O debate gerado pela pesquisa que deu origem a este texto evidencia o quanto as crianças sentem-se capazes e ativas em seu processo de apropriação da leitura literária decorrente do trabalho pedagógico relacionado à literatura infantil por meio da abordagem do ensino de estratégias de leitura.

**Palavras-chave:** Literatura Infantil; Letramento Literário; Estratégias de Leitura.

### Introdução

<sup>1</sup> Pedagoga pela Faculdade de Filosofia e Ciências (F.F.C.) – UNESP – Marília, Mestranda pela mesma instituição, no Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE. É membro do Grupo de Pesquisa PROLEAO (Processos de leitura e escrita-apropriação e objetivação) e do Grupo Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico Cultural. [nessa.bataus@bol.com.br](mailto:nessa.bataus@bol.com.br)

<sup>2</sup> Pedagoga pela Faculdade de Filosofia e Ciências (F.F.C.) – UNESP – Marília – SP(Brasil). Mestre pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Doutora pela F.F.C. – UNESP – Marília. Professora Assistente junto ao Departamento de Didática – UNESP – Marília e Programa de Pós-Graduação em Educação. Atua na coliderança do Grupo de Pesquisa: Processos de leitura e escrita-apropriação e objetivação; bem como é membro do Grupo de Pesquisa: Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico Cultural. [cynthia@marilia.unesp.br](mailto:cynthia@marilia.unesp.br)

Este texto parte de resultados das reflexões de uma pesquisa, em andamento, por meio da qual fazemos a problematização do trabalho pedagógico relacionado à literatura infantil nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola pública, municipal, do Estado de São Paulo.

A pesquisa surgiu a partir dos estudos que vimos realizando no projeto “As estratégias de leitura com livros do Programa Nacional de Biblioteca na Escola – uma política pública para formação de leitores autônomos (Rede Universidade Leitoras)”, bem como de outro projeto, em interface com o primeiro, “Literatura e Primeira Infância: dois municípios em cena e o PNBE (Programa Nacional de Biblioteca na Escola) na formação de crianças leitoras (FAPESP)”, ambos vinculados ao grupo de pesquisa PROLEAO: “Processos de leitura e escrita: apropriação e objetivação”, bem como dos dados gerados, num primeiro momento, pela pesquisa “A Literatura na escola: espaços e contextos – a realidade brasileira e portuguesa” (2006 – 2010), que evidenciou que apesar de uma grande parcela da produção científica afirmar a importância da literatura infantil para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança e os investimentos de políticas públicas na distribuição de livros literários às escolas de todos os níveis de ensino, ainda não conseguimos formar leitores qualitativamente melhores.

Compreendemos que aprender a ler não é uma prática natural, espontânea, mas uma prática cultural criada pelo homem e, por isso, deve ser conteúdo escolar. Neste sentido, cabe ao professor ensinar a seus alunos atitudes, escolhas, ou seja, ações intelectuais que permitam ao leitor mirim colocar a compreensão como objetivo de sua leitura e que aprenda a mobilizar várias estratégias de leitura para atingir esse objetivo.

Nesta oportunidade, nossa discussão se dirige a questões referentes ao modo como a leitura e o livro de literatura infantil são trabalhados, por professores e seus alunos, em sala de aula e a influência dessas práticas no processo de atribuição de sentido das crianças ao que seja o ato de ler, bem como em relação a sua própria identidade de leitores em formação, evidenciando, a partir do debate gerado pela pesquisa que deu origem a este texto, que há práticas educativas preocupadas em fazer com que o trabalho na/ para/ da/ sobre a literatura infantil se constitua como uma prática potencializadora da apropriação da leitura literária pelas crianças e que a leitura seja mais que mera decodificação de textos.

### **Reflexões acerca do trabalho com ensino das estratégias de leitura na atividade literária**

Diante das muitas definições e controvérsias que permeiam a natureza e a função da literatura infantil, principalmente quando esta é pensada no contexto escolar, é preciso questionar como a leitura e a própria literatura infantil estão sendo trabalhadas na escola, já que a leitura é, muitas vezes, concebida como um processo de decodificação, baseada na língua como sistema e não como interação entre os sujeitos, como forma de comunicação, como enunciados (BAKHTIN, 2003), como uma prática cultural e, ainda, a literatura utilizada como pretexto para ensinar conteúdos escolares diversos, apesar de um aparente consenso entre educadores sobre a importância da literatura infantil no processo de apropriação da leitura dos alunos.

Os dados revelados pela pesquisa “A Literatura na escola: espaços e contextos – a realidade brasileira e portuguesa” mostram que, apesar dos investimentos em programas de fomento à leitura, como, por exemplo, o Programa Nacional de Biblioteca na Escola – PNBE, nossas escolas, em sua grande maioria, não conseguem formar leitores qualitativamente melhores. Isso porque, muitas vezes, o livro literário não é oferecido à criança e os textos que geralmente são apresentados a elas nos livros didáticos, por exemplo, são textos pobres tanto de sentido quanto das relações complexas que envolvem a linguagem. O texto literário, na íntegra (não adaptado, ou falseado, recortado e didatizado), ao suprir essa lacuna, trabalha com elementos que ligam as palavras ao sentido, à interpretação, à realidade e à fantasia, proporcionando que a leitura seja um instrumento do pensamento e uma prática cultural, e que a literatura cumpra seu objetivo primordial de humanizar seus leitores e construir uma nova consciência de mundo, crítica e sem a imposição de valores de cunho moral ou ideológico. Assim:

Mais do que uma “educação social através de uma proposta de valores”, aos leitores pequenos é oferecida a oportunidade de inserir-se no mundo diversificado e plural da cultura humana; mais do que favorecer “uma interpretação ordenada do mundo”, à criança são propostas as múltiplas interpretações da construção social e do legado que a literatura infantil registra, mais do que “uma forma cultural codificada”, o leitor pequeno envereda pela aprendizagem de um milenar instrumento cultural, mais do que se apropriar de uma visão “estética do mundo e de um uso especial de linguagem”, a criança se apropria, pelos instrumentos simbólicos, entre eles a linguagem literária, dos modos de criação artística, pilares indestrutíveis da evolução intelectual e moral do homem. (ARENA, 2010, p. 28).

Portanto, é relevante a observação de como o livro de literatura infantil está sendo trabalhado em sala de aula, já que as atividades com relação ao livro literário propostas pelos

professores são permeadas por suas concepções de leitura e literatura infantil e influenciam a construção do sentido pela criança sobre o que é a leitura e literatura.

Neste sentido, se o professor não concebe a literatura infantil “(...) como objeto que provoca emoções, dá prazer ou diverte e, acima de tudo, modifica a consciência do mundo de seu leitor (...)” (COELHO, 2000, p. 46), irá didatizá-la, o que a descaracteriza e a afasta do leitor, tendo o poder de tirar seu encantamento, tornando-a objeto para adornar outros aprendizados e fazer com que o aluno encare a leitura da literatura infantil (e suas atividades seguintes) apenas como mais uma tarefa exigida pela escola, sem que ele experimente toda a força humanizadora da literatura.

Do mesmo modo, se o professor concebe a leitura como um processo de decodificação, essa concepção permeará suas práticas, garantindo apenas à criança conhecer os elementos que constituem as unidades de nossa língua como sistema, em que a palavra é somente um sinal que, para Bakhtin (1995), é apenas uma entidade de conteúdo imutável e se constitui como um instrumento técnico para designar um objeto ou um acontecimento. Arena (2010), ao tecer uma análise acerca do conceito de palavras em Bakhtin, afirma que:

[...] a palavra está ensopada de cultura e seria dessa forma que deveria ser compreendida pelo aluno leitor. Oferecer a palavra como código acarreta duas situações impensáveis para a lógica bakhtiniana. A primeira, por afastar a palavra do outro, como se esta pertencesse ao sistema abstrato da língua, sem a presença humana. Neste caso, a apropriação não se refere à palavra do outro, mas de uma palavra fora das relações humanas, portanto, afastada da língua como produto cultural dessas relações. O segundo, porque traz implícita a separação entre palavra e cultura, entre enunciado e cultura, entre palavra e ideologia, como se o código fosse uma produção espontânea, sem produtores e acima dos homens [...]. (ARENA, 2010, p. 20).

A partir de tais pressupostos, é preciso que o professor se preocupe com a inserção dos alunos no universo da leitura e da escrita, concebendo estas como práticas sociais, transformando-as em aprendizagens significativas, de modo que essas aprendizagens correspondam às necessidades de seus alunos criadas nas relações estabelecidas intencionalmente em sala de aula. Vigotski (2000) ao criticar o ensino da escrita, cujo mecanismo prevalece sobre a sua função social, afirma que “à criança se ensina a traçar letras e a formar com elas palavras, mas não se ensina a linguagem escrita” (VIGOTSKI, 2000, p. 133) e que “nosso ensino ainda não se baseia no desenvolvimento natural das necessidades da criança, nem em sua própria iniciativa: lhe chega de fora, das mãos do professor e lembra a aquisição de um hábito técnico” (idem). Do mesmo modo, ao trabalharmos a leitura em sala

de aula priorizando a correspondência grafema-fonema, desconsiderando-a como prática cultural, ou ainda utilizando o texto literário como pretexto para ensinar gramática ou normas de conduta, não estamos falando de leitura (como sinônimo de compreensão), mas do domínio de uma técnica esvaziada de sentido para a criança e que nada tem a ver com suas necessidades e interesses (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 52).

É a partir dessa relação entre leitura e necessidade que surge a importância de se criar condições para que as crianças manifestem o desejo e a necessidade de ler, mostrando a elas a relevância da leitura e suas várias funções como:

[...] responder à necessidade de viver com os outros, na sala de aula e na escola; comunicar com o exterior; descobrir informações das quais se necessita; fazer (brincar, construir, levar o termo um projeto-emprego), alimentar e estimular o imaginário [...] (JOLIBERT, 1994, p.31).

E a literatura infantil pode contribuir para a criação da necessidade de leitura na criança, desde que ela não perca seu caráter estético, lúdico, o que possibilita o potencial educativo inerente à leitura literária.

Ao se referirem à Literatura Infantil, Girotto e Souza (2009) a concebem como uma arte capaz de motivar a expressão do imaginário, do real, dos sonhos, das fantasias e dos conhecimentos já apropriados. Tendo por base as ideias de Leontiev, as autoras afirmam que “os momentos do desenvolvimento cultural são motivados por atividades que façam avançar a formação e o aperfeiçoamento das capacidades psíquicas” (p. 20) e neste sentido, “é possível um novo olhar em relação à literatura infantil como fundamental para a formação da humanidade no ser humano, em suas máximas possibilidades” (idem). Daí a importância da presença da literatura infantil em sala de aula, ressaltando que a adequada escolarização da literatura é aquela que conduz às práticas de leitura que ocorrem no contexto social (SOARES, 2001) e, por isso, as atividades de leitura literária devem ser planejadas de maneira a contemplar tal afirmativa. Assim, cabe ao professor, como parceiro mais experiente da cultura humana, proporcionar à criança atividades que envolvam a finalidade para a qual o livro literário foi criado, ou seja, atividades de leitura literária, de modo que o texto literário seja instrumento para a formação do leitor autônomo e não um pretexto para o ensino da gramática, normas de conduta ou qualquer outro conteúdo que não seja a própria atividade literária. Segundo Arena (2010), a importância do ensino da leitura de literatura infantil justifica-se por duas questões:

A primeira, por entender que a literatura medeia a relação da criança com a cultura de sua época, mas transcende a ela, tanto para o passado, quanto para o futuro; a segunda, porque a criança, imersa em um contexto cultural, necessita desse contexto para se apropriar da cultura que encharca o gênero literário a que tem acesso. (ARENA, 2010, p. 15).

Muitos professores, por se sentirem despreparados para abordar o texto literário em sala de aula, por falta de uma teoria que o embasem, ou por ausência de domínio sobre questões referentes à leitura e, especificamente, à leitura literária, não ofertam a seus alunos a literatura infantil e, assim, deixam de lado a necessidade de se estabelecer um diálogo entre literatura e prática pedagógica. Essa é uma prática equivocada, uma vez que:

o fato de a literatura infantil não ser subsidiária da escola e do ensino não quer dizer que, como medida de precaução, ela deve ser afastada da sala de aula. Sendo agente de conhecimento porque propicia questionamento dos valores em circulação na sociedade, seu emprego em aula ou em qualquer outro cenário desencadeia o alargamento dos horizontes cognitivos do leitor, o que justifica e demanda seu consumo escolar. (ZILBERMAN, 1987, p. 10).

Para que o texto literário seja utilizado como um objeto mediador do conhecimento, ele necessita ser tratado como arte, objeto estético e de fruição, além de ser uma experiência, e não um conteúdo a ser avaliado (COSSON, 2006). Nas palavras de Soares (2001, p.21):

o que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o.

Ao considerar a assertiva de Libâneo (2004, p. 06) de que “a característica mais destacada do trabalho do professor é a mediação docente pela qual ele se põe entre o aluno e o conhecimento para possibilitar as condições e os meios de aprendizagem (...)”, é possível afirmar, no que diz respeito à leitura, que o professor deve se constituir como mediador no diálogo entre o texto e o aluno, já que seu papel não é ensiná-lo o deciframento de códigos como sinônimo de leitura, mas o de ensinar a leitura como compreensão, formando nos alunos uma conduta ativa diante do escrito, de forma que eles lancem mão de estratégias que melhor conduzam sua leitura.

Por isso, optamos por observar as aulas de uma professora que realiza seu trabalho pedagógico relacionado às atividades de leitura literária por meio da abordagem do ensino de

estratégias de leitura. Nesse trabalho com as estratégias, a professora teve como base Girotto e Souza (2010), que denominam de *Oficina de leitura* momentos específicos em sala de aula em que o docente planeja o ensino das estratégias de leitura, como uma adequada mediação pedagógica no processo do letramento literário, de modo a formar leitores autônomos e proficientes.

De acordo com Pressley (2002), são sete as estratégias no ato de ler: o *conhecimento prévio*, que é o momento em que o leitor ativa conhecimentos que já possui em relação ao que está sendo lido, a *conexão*, que permite à criança ativar seu conhecimento prévio fazendo conexões com aquilo que está lendo, a *inferência*, compreendida como a conclusão ou interpretação de uma informação que não está explícita no texto, a *visualização*, onde podemos criar imagens pessoais, o que mantém nossa atenção e permite que a leitura se torne significativa, as *perguntas ao texto*, que podem ser respondidas no decorrer da leitura com base no texto ou com o conhecimento do próprio leitor, a *sumarização*, que parte do pressuposto de que precisamos sintetizar aquilo que lemos e, por fim, a estratégia de *síntese*, que ocorre quando articulamos o que lemos com nossas impressões pessoais, reconstruindo o próprio texto, elencando as informações essenciais e modelando-as com o nosso conhecimento.

É claro que, ao ler, todas essas habilidades são colocadas em ação sem uma ordem específica, mas, em nome da tomada de consciência da estratégia em foco, pensa-se na introdução de estratégias específicas com uma sequência contextualizada, a fim de ensinarmos tais estratégias de compreensão. O que importa é que as crianças se apropriem e usem essas operações intelectuais flexivelmente de acordo com as exigências dos textos e aprendam a ler tendo a compreensão como base e não como consequência da leitura.

Nessa perspectiva, a professora da turma observada realiza sua leitura, num primeiro momento, em voz alta e faz interrupções ao perceber uma estratégia de leitura para exemplificar aos alunos, como mostra, a seguir, o trecho em que a professora Ana (todos os nomes de crianças e professores aqui apresentados são fictícios) utiliza a estratégia de inferência:

*Ana: Minha vida é um livro aberto! Mas quem se esconde do mundo enterrando o focinho pelos buracos que encontra? Coruja: Uh uh uh! Já vou ter com...” hum acho que é o tamanduá. Bom, estou percebendo que nessa história tem rimas e a coruja deu uma dica quando falou uh uh uh... então não pode ser o tamanduá, ah... deve ser o tatu. Acertei... olha lá!” (...)* “Mas quem mais poderia sumir com a lagarta sem ter um bico notável? Coruja: Meu plano então é procurar...” Bom deixa eu ver... tem um bico notável...

*será que é o pica-pau? Ah, errei, é o tucano! Puxa, acho que não prestei atenção em todas as dicas do texto... Vamos continuar... “ O tucano: só pelo bico longo acham que sou o culpado? Ledo engano! Às vezes a solução está a um passo! Pense dona coruja, no nome de uma gravata, pois a lagarta agora tem asas! Coruja: essa eu tiro de letra: a lagarta cresceu, cresceu e virou...” Ah... uma gravata... e a lagarta cresceu... ela só pode ter virado borboleta! Essa é fácil! Vamos confirmar... aí, acertei!*

Esse primeiro momento é importante quando nos referimos ao ensino das estratégias de leitura, uma vez que o professor torna visível o que passa em sua mente na hora da leitura, pois:

ler em voz alta e mostrar como leitores pensam enquanto leem é o ponto central para a instrução que partilhamos [...]. Quando nós lemos, pensamentos preenchem nossa mente. Nós podemos fazer conexões com nossas vidas [...]. Nós podemos fazer uma pergunta ou uma inferência. Todavia, não é suficiente ter esses pensamentos. Leitores estratégicos utilizam seus pensamentos em uma conversa interior que os ajudam a criar sentido para o que leem. Eles procuram respostas para as suas perguntas. Tentam entender melhor o texto por meio de suas conexões com os personagens, situações e problemas. [...] Leitores tomam a palavra escrita e constroem significados baseados em seus próprios pensamentos, conhecimentos e experiências. O leitor é em parte escritor. (HARVEY & GOUDIVS, 2007, p.12-13).

Posteriormente, a professora, realizando a prática guiada, faz uma leitura em voz alta, mas deixa que os alunos interrompam e façam, por exemplo, suas próprias conexões, inferências e visualizações. As crianças conversam entre si, dialogam com o texto, deixam pistas de seus pensamentos, questionando, fazendo conexões, inferindo, discutindo, debatendo, como ilustra o trecho a seguir:

Ana: *O que vocês acham que é balela? Pela capa, pelo desenho...*  
 Diego: *é o nome do bichinho da capa.*  
 Ana: *O personagem não é?! E por que você inferiu que é o nome dele?*  
 Diego: *Pelo desenho da capa...*  
 Ana: *Então vou ler a história (...). “Perdi meu querido zimulis”. O que será zimulis?*  
 Alunos: *Lápis!*  
 Ana: *Vocês acham que é lápis? Como descobriram?*  
 Alunos: *Pelo desenho...*  
 Ana: *É lápis? Ah, acertaram... “ Então eu... hã... vi que ele estava na minha deski”. E deski? O que é?*  
 Alunos: *É mesa.*  
 Bianca: *É... porque o lápis está em cima da mesa dele!*  
 Ana: *É mesa mesmo! “ Mas... alguém tinha posto minha deski dentro de um toraku.” Toraku? O que é isso?*  
 Pedro: *É carro...*

Maria: *Não. É um metro...*

Ana: *E aí? O que é?*

Alunos: *Trem...*

Ana: *É caminhão... então erramos, nossa inferência não se confirmou. “O toraku me trouxe até a szkola”.*

Alunos: *É escola!*

Diego: *Essa é fácil, a palavra é parecida...*

Ana: *Então dessa vez vocês não descobriram a palavra pelo desenho, foi pela palavra mesmo?*

Alunos: *É... pela palavra...*

Esses momentos coletivos são de extrema importância para que o aluno se aproprie dessas estratégias, pois, ao tecer uma análise sobre o conceito de aprendizagem presente em Vigotski, Libâneo (2004) aponta que ela é uma articulação entre processos externos e internos, ou seja, a aprendizagem se dá, inicialmente, pela interação entre os sujeitos (momento em que a professora realiza a leitura para todos e mostra como ela recorre às estratégias para melhorar sua leitura e permite a participação dos alunos), visando a sua internalização (momento onde o aluno se apropria das estratégias e é capaz de utilizá-las em suas leituras).

Desse modo, pensamos que as estratégias de leitura podem contribuir para uma prática pedagógica voltada à humanização do sujeito, na qual se considere e se valorize todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que a professora mostra ao aluno um caminho que ele pode utilizar em sua leitura e permite a ele um momento para a sua prática de leitura, já que o processo de apropriação (nesse caso a apropriação da leitura literária) pressupõe a atividade do sujeito:

devemos sublinhar que este processo [de apropriação] é sempre ativo do ponto de vista do homem. Para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto (LEONTIEV, 1978, p. 268).

Assim, a observação dos momentos em que as estratégias de leitura são articuladas à literatura infantil nos permite afirmar que essa prática busca evidenciar aos alunos procedimentos para o desenvolvimento da leitura literária, possibilitando uma atitude ativa do aluno frente ao escrito e pautando-se em utilizar o texto literário de acordo com a finalidade social para a qual ele foi criado e não, como geralmente acontece, com a pretensão de pedagogizar a obra literária, pois como afirma Mello (2000), os objetos da cultura só fazem sentido quando aprendemos o seu uso social, ou seja, para se apropriar de um objeto, o

aprendiz deve saber reproduzir, com o objeto, o uso social para o qual ele foi criado, que, neste caso, é a leitura literária.

Outro dado importante oriundo das observações do trabalho com as estratégias a ser ressaltado é o envolvimento e a participação das crianças nessa atividade, o que afirma o caráter colaborativo do processo de aprendizagem, ou seja, um processo que “[...] resulta da ação conjunta entre o educador ou parceiro mais experiente e aquele que aprende” (MELLO, 2000, p.145) e esse trabalho colaborativo “[...] possibilita a atuação do aprendiz em níveis cada vez mais elevados e a internalização de aptidões, habilidades e capacidades humanas cada vez mais elaboradas” (MELLO, 2000, p.149). Isso porque, o professor – parceiro mais experiente que atua em colaboração, mas não em lugar da criança – ao planejar situações de ensino que atuem sobre a zona de desenvolvimento próximo da criança, oferece-lhe atividades que superam seu nível de desenvolvimento e a criança, por sua vez, se prepara para realizá-las sozinha, uma vez que o aprendizado desperta processos de desenvolvimento que, aos poucos, vão se tornando parte das possibilidades reais da criança. As crianças se percebem como sujeitos que têm voz e vez, se mostram interessadas em participar dos momentos colaborativos das oficinas de leitura e se empenham em utilizar o que aprenderam em sua leitura individual, num esforço de melhor compreender o que estão lendo.

Como já afirmamos neste texto, a prática dos professores são influenciadas por suas concepções. Por isso a importância, no que diz respeito ao trabalho com as estratégias de leitura, de uma concepção de leitura como prática cultural, instrumento do pensamento e que tenha como base a compreensão, pois se o professor concebe a leitura como técnica, ensinará a seus alunos as estratégias de leitura também como técnicas. É preciso que o professor partilhe de concepções que lhe proporcionem as bases para pensar a leitura como compreensão, a literatura infantil como arte e não como pretexto que tenha outros objetivos que não seja a atividade literária, o aluno como um sujeito ativo diante de seu processo de aprendizagem e de compreensão, seu próprio papel de mediador, as estratégias de leitura como um modo de pensar e o leitor como um atribuidor de significados que leva à leitura suas experiências e conhecimentos anteriores, interpretando o escrito mediante a influência de sua bagagem cultural.

Quando nos referimos à leitura, partilhamos da concepção de que “[...] longe de aprender uma técnica, o leitor pequeno de literatura infantil aprende a pensar por e com signos articulados em um discurso” (ARENA, 2010, p. 37). Do mesmo modo, quando o leitor mirim participa das oficinas de leitura e se apropria paulatinamente das estratégias de leitura, não

está aprendendo apenas técnicas para utilizar em suas leituras, mas está aprendendo a mobilizar operações intelectuais e a tomar consciência delas no momento da leitura. Vale ressaltar que todas as estratégias têm em comum o propósito de usar nossa experiência pessoal e coletiva para construir significados (HARVEY & GOUDVIS, 2007, p. 92).

Portanto, a partir dos dados gerados até o momento e dos estudos teóricos acerca das estratégias, podemos afirmar que orientar o processo de aprendizagem e desenvolvimento das estratégias de leitura, articulando-as à literatura infantil, nos possibilita a formação de leitores cuja competência vai além da mera decodificação de textos, mas de um leitor que “se aproprie de forma autônoma das obras e do próprio processo de leitura, de um leitor literário, enfim” (COSSON, 2006).

## Referências

ARENA, D. B. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: SOUZA, Renata J. de. (Org.). *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas, Mercado de Letras, 2010. p. 13-44.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

COELHO, N. N. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

GIROTTI, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de. A Hora do Conto na biblioteca escolar: o diálogo entre a leitura literária e outras linguagens. In: SOUZA, R. J. de. (Org.). *Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação*. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p.19-47.

\_\_\_\_\_. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que leem. In: SOUZA, R. J. de. (Org.). *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas, Mercado de Letras, 2010. p. 45-114.

HARVEY, S. & GOUDVIS, A. *Strategies that work. Teaching comprehension for understanding and engagement*. USA: Stenhouse Publishers & Pembroke Publishers, 2007.

JOLIBERT, J. *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre: Artmed. 1994.

LEONTIEV, A. N. O homem e a cultura. In: *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. *Revista Brasileira de Educação*. [online]. 2004, n.27, p.5-24.

MELLO, S. A. A escola de Vygotsky. In: CARRARA, K. *Introdução à psicologia da Educação*. SP: Ed. Unesp. 2000. p. 135-155.

PRESSLEY, M. *Reading instruction that works: the case for balance teaching*. New York, Gilford, 2002.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 17-48.

YIGOTSKI, L. S. La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. In: \_\_\_\_\_. *Obras escogidas III*. 2. ed. Madrid: Visor, 2000. p. 183-206.

ZILBERMAN, R. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 1987.

REVISTA  
PROFISSÃO  
DOCENTE ON  
LINE