

## O ENSINO DAS ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA: UMA PROPOSTA COM LIVROS DE LITERATURA INFANTIL

*\*Joice Ribeiro Machado da Silva*

*\*\*Renata Junqueira de Souza*

**RESUMO:** O presente artigo objetiva apresentar os resultados da tese defendida em 2014 na UNESP – Presidente Prudente. O problema central da pesquisa consistiu em mostrar como um trabalho sistematizado sobre o ensino das estratégias de leitura contribuiu para o avanço na compreensão do texto literário. A metodologia utilizada constou de pesquisa teórica e pesquisa-ação, aplicada em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal da cidade de Marília/SP em 2011, na qual atuei como professora da turma. Os resultados revelam que a incorporação adequada das estratégias de compreensão contribuiu para a formação do leitor estratégico. Dentre as sete estratégias ensinadas destacam-se as apropriadas pelas crianças: conhecimento prévio, conexões, inferências e questões ao texto. A pesquisa colaborou também com a ampliação do acervo literário das crianças e com o desenvolvimento do gosto pela leitura de literatura infantil.

**PALAVRAS – CHAVE:** Ensino da Leitura. Estratégia de Leitura. Literatura Infantil.

### INTRODUÇÃO

No atual contexto da educação brasileira buscar maneiras de garantir a formação do leitor se faz urgente. Deflagrada pelas atuais avaliações externas, tanto as nacionais como as internacionais, é notório que a formação do leitor ainda não é eficaz como apontam Zilberman (2010) e Cosson (2007). Apesar de diversos estudos na área, ainda há falta de clareza para os professores sobre o ensino da leitura, da literatura e da necessidade da sua escolarização.

Dado esse panorama, é comum no ambiente escolar, atividades baseadas na interpretação de textos do livro didático feita com fragmentos de textos, debates, fichas de leitura e resumos, bem como a leitura de literatura centrada na figura do professor. Espera-se que com tais atitudes os alunos aprendam a ler. Cosson (2007) aponta que tais práticas são equívocos e que estão distantes de um trabalho realmente voltado para o ensino da leitura via literatura.

---

\*Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1995), mestrado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2007) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2014). É docente do colégio de aplicação (ESEBA) da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: [joice.rbr@gmail.com](mailto:joice.rbr@gmail.com)

\*\*Graduação em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1987), mestrado em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1990), doutorado em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2000) e é livre-docente pela mesma Instituição (2012) no conjunto das disciplinas Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa I e II e Leitura, Literatura e Interpretação de Textos no Processo de Formação de Professores. E-mail: [recellij@gmail.com](mailto:recellij@gmail.com)

Da mesma forma, Chiappini (1997, p. 10) acredita que os educadores têm uma concepção de linguagem equivocada, considerando-a puramente instrumental. A escola acabou por burocratizá-la, realizando tradicionais rituais: “[...] a cópia, o ditado, a redação como atividade isolada ou, quando muito, produto final de um processo deslanchado pela leitura, a própria leitura como simples verbalização oral de textos cuja compreensão deixa muito a desejar”.

Esse contexto nos levou a buscar alternativas para o trabalho com o ensino da leitura que contribuísse com a formação do leitor literário e apoiando-nos principalmente em Harvey e Goudvis (2007) que embasam a proposta das estratégias de leitura estadunidense, propomos uma intervenção numa turma de 5º ano do ensino fundamental que contribuísse com a formação do leitor, ensinando as estratégias de compreensão para a leitura de literatura infantil.

Optamos por priorizar o uso das estratégias com livros de literatura infantil. A escolha pela utilização de literatura infantil ocorreu por várias razões: pelo fato de a literatura infantil enquanto objeto cultural e artístico ter todo um potencial enriquecedor e de formação humana, importante nesse processo de aquisição da leitura pela criança; por considerar uma ação necessária da escola a de propiciar momentos em que a criança amplie seu acervo literário, uma vez que os textos presentes nos livros didáticos não são suficientes para promoção desse encontro e também porque a literatura infantil é amplamente utilizada nas instituições escolares como pretexto para o ensino de várias outras aprendizagens que nada têm a ver com a especificidade desse tipo de texto, e nessa pesquisa, o desejo era a de utilizar a literatura por ela mesma, com todo o encantatório, prazeroso, mobilizador de diferentes emoções que lhe é característico, auxiliando os estudantes em seu processo de aquisição da leitura enquanto compreensão. Considere-se, também, que nos últimos anos há uma grande oferta de livros de literatura nas escolas, seja por compras federais, seja por compras municipais e esse trabalho poderia desempenhar um importante papel no sentido de auxiliar as crianças a selecionar o que ler e como proceder.

Dalvi (2013) aponta que a literatura deveria estar no centro do ensino, local onde nunca esteve e de onde nunca deveria ter saído. Desse modo, assim como defende a autora, procuramos dar um espaço de destaque em sala de aula para os livros de literatura infantil.

As estratégias de leitura estadunidenses escolhidas estão embasadas na metacognição e nos autores como: Harvey e Goudvis (2007), Pearson (2009), Keene e

Zimmermann (1997), Pressley (2002), Athans e Devine (2008). As estratégias foram ensinadas às crianças em atividades específicas e de maneira didática para que, ao longo do trabalho educativo, elas aprendessem a utilizá-las, incorporando-as e conseqüentemente melhorando sua capacidade leitora estabelecida a partir de conhecimento prévio, conexões, inferência, visualização, questões ao texto, sumarização e síntese.

Os referenciais de literatura infantil utilizados basearam-se nos trabalhos de Lajolo e Zilberman (1991), Coelho (2000), Candido (2002). Eles entendem que a literatura infantil deve ser tratada como arte, contribuindo assim com a formação humana, uma vez que possui a característica de transformar a consciência do leitor, humanizá-lo. O conhecimento de tais pressupostos teóricos foi importante para a seleção dos livros infantis que compuseram as aulas pautadas nas estratégias de leitura.

## **ESTRATÉGIAS DE LEITURA: COMPREENDENDO O TEXTO LITERÁRIO**

A leitura é um processo que, segundo Bajard (2002), deve ser silencioso, mas que pode e deve ser compartilhado. As práticas apontadas por Silva e Carbonari (1997), porém, evidenciam que na escola estão presentes atividades, nas quais, o ato de ler fica reduzido à decodificação a fim de que se retire do texto elementos de sua camada superficial, informativa. São comuns atividades de leitura de textos didáticos, paradidáticos e questionários na expectativa de que o estudante aprenda, mas a pesquisa da autora mostra que essas práticas nada contribuem para o ensino efetivo da leitura. A cópia, por exemplo, chega ao extremo de substituir o “precário trabalho de leitura, incluindo aquele caracterizado pela emissão de voz [...] e o ato de ler acaba, muitas vezes, restringindo-se ao bom desempenho na emissão sonora dos signos escritos” (SILVA; CARBONARI, 1997, p. 109). Dentro deste parâmetro, o estudante alfabetizado é aquele que consegue realizar bem a habilidade de sonorizar os signos, e conseqüentemente ao realizar essa habilidade já estará pronto para compreender e interpretar os textos.

Nesse sentido, ocorre a “falência do ensino da leitura”, que não está sendo ensinada para garantir a função essencial de “construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (COSSON, 2007, p. 23). A literatura é dada na escola apenas como conteúdo de um conhecimento literário, porém o que se deve trazer ao aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada.

Nas práticas que observamos ao longo de nossa experiência, a maioria dos professores partem do princípio de que para aprender a ler, deve-se falar o texto em voz alta.

Além, disso, as crianças que apresentam dificuldade em seu processo de alfabetização, são colocadas em situações de atividades nas quais elas vão declamar em voz alta letras, sílabas e palavras para que então tomem consciência do que falam, pois seus professores acreditam que dessa maneira se aprende a ler. Somente depois desse processo de decodificação, os alunos estariam prontos para ler textos, porém, os docentes infelizmente entendem que o educando aprenderá esse processo sozinho.

É papel da escola ensinar, romper com esse ciclo vicioso e para isso deve oferecer aos estudantes os gêneros secundários que são “[...] altamente elaborados, próprios dos ambientes acadêmicos, jurídicos, jornalísticos e literários [...] de construção laboriosa e artística” (ARENA, 2009, p. 6). Podemos também abordar na escola, os gêneros primários, mas estes não apresentam uma estrutura elaborada, como os gêneros secundários. Dentro desse contexto, temos que priorizar atividades com os gêneros secundários, pois são eles que permitirão um salto qualitativo na maneira de pensar dos alunos. Por sua vez, devemos introduzir o gênero literário, mais especificamente a literatura infantil, pois é desta maneira que incentivamos o letramento no país, além disso,

[...] porque não basta apenas oferecer o livro para as crianças ou ler histórias no início das aulas ou nas horas dos contos. A abordagem para a formação do leitor e de suas atitudes, quais sejam a de saber antecipar, a de saber fazer inferências, a de estabelecer conexões entre o que conhece e o que desconhecem a de apreciar o modo como o tema foi abordado e o arranjo estético das palavras (porque lidar com a literatura é lidar com a arquitetura das palavras) (ARENA, 2009, p. 6-7, parênteses do autor).

Dalvi (2013) destaca que o que mais se enfatiza no ambiente escolar é apenas a manipulação de livros e realização de leituras ora feita pelo professor, ora pelo aluno, ao longo do ano. O que se espera com essa prática é que o gosto pela literatura seja despertado, porém, para autora, esse é mais um equívoco que precisa ser superado se adotado acriticamente. A expectativa é que com esse tratamento com a literatura as crianças aprendam a ler livros literários e as demais leituras, mas ao avançarem nas séries seguintes, elas perdem a vontade de ler e apresentam muita dificuldade na interpretação de textos.

O Parâmetro Curricular Nacional de Língua Portuguesa (PCN), ao fazer a definição de leitura e escrita, aponta que o texto é a unidade de sentido para se ensinar a ler e escrever, portanto, como afirma Bajard (2002), na escola precisa-se de livros. Assim, devemos ensinar a criança a ler através de livros, apresentando o texto em sua totalidade.

O aprofundamento teórico da pesquisa nos levou a refletir sobre o processo de letramento literário, que segundo Cosson (2007), possui uma configuração especial, pois

esse processo se faz via textos literários. Abrange não apenas o uso social da escrita, mas uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Assim, a grande contribuição dessa pesquisa foi a de aplicar uma metodologia específica que possibilitou a didatização ou escolarização da literatura, mais especificamente a literatura infantil.

Pudemos ainda compreender como elaborar uma maneira de ensinar a leitura através da literatura infantil visto que a literatura é um ato social, portanto, imprescindível para se formar o leitor e romper com práticas antigas de leituras baseadas em atividades fragmentadas de leitura de textos, da qual a literatura perde sua função primordial nesse processo, a de garantir a sua função humanizadora como aponta Candido (2002) e Coelho (2000).

Saraiva (2001) defende que a leitura deve ser atividade imperiosa, ou seja, necessária e fundamental em nossa vida, assim, cabe ao professor desenvolver essa necessidade em seus alunos, tornando a criança letrada e para isso podemos utilizar a literatura infantil introduzindo-a à criança o mais cedo possível.

A literatura infantil somente ganha destaque a partir da década de 1980, pois a partir desse período, e em razão da difusão dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1986), estreitou-se uma relação entre literatura infantil e processo de alfabetização e letramento. Substituíram-se as antigas cartilhas vistas até então como material impresso para se ensinar a ler e escrever, pelos contos infantis e a incorporação do livro de literatura infantil passa a ganhar espaço nos meios editoriais de qualidade. Essa mudança gerou uma nova maneira de pensar a alfabetização e os processos de ensino da leitura e da literatura infantil que até então eram vistas com um caráter moralizante e pedagogizante para se definir como gênero próprio (ARENA, 2010).

Apesar de a literatura infantil continuar buscando seu espaço, ela é vista por vários especialistas como Coelho (2000), Zilberman e Magalhães (1984), Zilberman (2005) com a mesma função essencial da literatura.

Desde as origens, a literatura aparece ligada a essa função essencial: *atuar sobre as mentes*, nas quais se decidem as vontades ou as ações; e sobre os espíritos, nos quais se expandem as emoções, paixões, desejos, sentimentos de toda ordem... No encontro com a literatura (ou com a arte em geral) os homens têm a oportunidade de ampliar, *transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida*, em um grau de intensidade não igualada por nenhuma outra atividade. (COELHO, 2000, p. 29, grifo do autor).

Quando a literatura infantil “provoca emoções, dá prazer ou diverte, ela é vista como arte, porém, ao assumir seu caráter transformador e direcionador, ela torna-se

necessariamente formadora” (ZILBERMAN, 1984, p. 134). Isto não significa dizer que sua função seja apenas educativa no sentido do termo escolar, no entanto, quando a produção é literária, este equívoco deixa de ocorrer.

Para aplicar a pesquisa nos apoiamos no tema estratégias de leitura que é conhecido e estudado por vários pesquisadores e autores, dos quais destacamos os estudos de Solé (1998) e Kleiman (2002). Nessa pesquisa utilizamos as estratégias de compreensão pesquisada e desenvolvida por estudiosos norte-americanos, nova na realidade brasileira. A intenção era de tentar ensinar as crianças como a leitura se processa em um leitor fluente e como esse utiliza dessas estratégias para compreende o texto literário.

Os autores que fundamentaram a pesquisa, como já assinalamos, foram Harvey e Goudvis (2008), Pearson (2009), Keene e Zimmerman (1997) e Souza (2010). Eles definem estratégia como tudo aquilo que colocamos em jogo antes, durante e depois da leitura. Então, precisamos ensinar ao aluno como ativar as estratégias que estão ao seu alcance quando esse for ler. Elas são denominadas de: conhecimento prévio, conexões, visualização, inferência, questões ao texto, sumarização e síntese.

O leitor ao ler utiliza essas estratégias, porém as faz inconscientemente. Assim, buscamos ensinar o que se processava em nossa mente no momento em que atuamos com um livro de literatura. O que pensamos, o que imaginamos, o que sentimos, o que enxergamos, pois tudo isso precisa ser ensinado para a criança. É um processo de fazer a criança tomar consciência daquilo que nós, leitores fluentes, fazemos inconscientemente conforme lemos alguma coisa.

A pesquisa inicialmente teórica, seguida de pesquisa-ação, foi dividida propositadamente em fases, a fim de que, gradativamente, as estratégias de leitura fossem ensinadas às crianças. Como primeira ação, realizamos uma avaliação diagnóstica para identificar como as crianças estavam compreendendo os textos lidos. Foram dados dois textos literários com questões de cunho explícitos e implícito, e foi possível constatar que elas não compreendiam o que liam; na segunda etapa, as estratégias foram ensinadas uma a uma de modo que os alunos as conhecessem; assim, a cada semana era apresentada aos estudantes uma estratégia; num terceiro momento, as estratégias foram retomadas para que os discentes tirassem as dúvidas e esclarecessem conceitos quando necessário; e por fim, foram solicitadas três leituras literárias para que as crianças utilizassem todas as estratégias que achassem necessárias para a compreensão do texto. Na segunda e terceira etapas da pesquisa, seguimos

a metodologia proposta composta de uma sequência didática definida por três momentos: moldar, prática guiada e prática individual, sempre com a leitura de livros literários.

Para desenvolver essas estratégias com os alunos, em primeiro lugar, as planejamos e as definimos, tornando-as cada vez mais complexas. Seguimos a sequência didática proposta pelos norte-americanos e utilizamos os gráficos organizadores, ou seja, mapas conceituais que auxiliaram no processo de aplicação da metodologia.

Essa proposta metodológica parte da ideia de organizar o trabalho pedagógico de uma forma que primeiro a criança observa o que o professor faz, diz e pensa ao ler um livro de literatura infantil, no sentido de moldar (modelar) aquilo que esperávamos que a criança fizesse futuramente sozinha ao realizar as atividades propostas. Depois, as propostas das atividades eram realizadas com a sala toda, geralmente com outro livro de literatura, denominada de prática guiada. Em seguida, o processo se repetia em pequenos grupos ou duplas e por fim, a criança realizava determinada estratégia individualmente, chamada de prática individual que contempla inclusive uma breve avaliação das aprendizagens.

Para cada estratégia utilizada, essa sequência didática era seguida. Assim, por exemplo, ao ensinarmos a conexão texto-texto e depois de proceder a escolha do livro, íamos realizando paradas ao longo da leitura de modo que pudéssemos dizer em qual outro livro essa leitura nos fez recordar. O que está por trás dessa atividade é que dessa forma, a criança perceba que quanto mais ampliamos nossos conhecimentos, maiores as chances de entendermos e compreendermos a leitura.

Os dados dessa pesquisa-ação foram gerados através de gravador de voz, documentos escritos das crianças e diário de bordo elaborado por mim. Todos os dados analisados puderam contribuir para atingir o objetivo da pesquisa, ou seja, mostrar que as estratégias de leitura auxiliam a compreensão do texto literário.

Junto a isso, utilizamos os gráficos organizadores, como apontamos acima, que podem ser definidos segundo *Flare* (2007) como mapas conceituais. Esse material permite que o professor tenha em mãos o que as crianças pensaram enquanto liam, pelo menos de modo parcial, visto que trata-se de uma ato complexo de ser registrado e analisado. Além disso, os gráficos organizadores auxiliam os alunos a monitorarem a compreensão na medida em que podem rever o que escreveram e comparar suas respostas com os demais colegas da sala.

Nesse sentido, apresentamos um exemplo com a estratégia de conexão texto-mundo ensinadas às crianças. Tratava-se da prática individual e utilizamos a história “O

caso dos ovos”, narrativa em que as reivindicações trabalhistas estão em pauta. Ou seja, um tema que as crianças são capazes de discutir, pois é veiculado pelos meios de comunicação:

As galinhas começaram a cacarejar todas ao mesmo tempo.  
— Tou fraca, tou fraca, tou fraca, de tanto aguentar exploração!, queixava-se a Galinha-d’Angola, muito aflita.  
— Nós não vamos mais trabalhar desse jeito, declarou a Galinha Caipira, decidida (BELINKY, 1986, p. 5).

Depois de procederem à leitura individual, tinham a incumbência de preencher o gráfico organizador escolhido. Como é possível notar no gráfico abaixo, elas realizaram diversas conexões texto-mundo.

Quadro 1: Gráfico organizador utilizado na estratégia de conexão texto-mundo.

Criança	Palavra ou trecho do texto:	Lembrei sobre:
JV	Exploração	Exploração ilegal de madeira.
V	Greve	Greve dos trabalhadores.
LU	Greve	No jornal vi índios em greve.
MR	Justiça	Justiça eleitoral
JÁ	Greve	Quando os professores entraram em greve.
MO	Páscoa	Eu me lembrei que já está chegando a Páscoa no Brasil.
PD	Greve	Dos médicos que estão em greve.

Fonte: MCLAUGHLIN, M. Guided comprehension in the primary grade, 2003, p. 245.

As crianças, ao fazerem sozinhas suas conexões, eram orientadas sobre como preencher o gráfico organizador, de modo que, ao final da atividade, elas pudessem visualizar seus escritos, ouvir as respostas dos demais e compará-las com as suas. Esta ação permitiu ampliar as possibilidades de sentido não só do texto, mas também de seus próprios repertórios, contribuindo assim para uma leitura compreensiva.

Avaliar o que foi desenvolvido e demonstrar como as estratégias colaboraram para a formação do leitor é uma tarefa complexa, pois é difícil captar exatamente o que as crianças pensam enquanto leem e como seus pensamentos se tornam mais elaborados nesse processo. A metodologia de pesquisa adotada permitiu confirmar a hipótese de que as estratégias podem colaborar de maneira significativa para formar crianças leitoras, pois possibilitam sua interação ativa com o texto e as colocam como sujeitos pensantes.

As análises realizadas nos permitiram afirmar que as estratégias em si não são capazes de garantir formação do leitor proficiente, pois, elas não se caracterizam como simples técnica ou receita a ser seguida. Os resultados da pesquisa indicaram, também, que para melhorar a leitura das crianças outros pontos precisaram ser considerados: 1) a atuação docente; 2) a seleção dos textos literários; e 3. a atividade da criança enquanto sujeito leitor. A intersecção destes três pontos pode resultar num trabalho significativo sobre as estratégias de leitura.

Nessa perspectiva, as categorias de análises eleitas foram:

1. as estratégias em uso, ou seja, as que foram incorporadas pelas crianças: na última fase da pesquisa, foi ofertada a leitura de três histórias, até então não lidas pelas crianças. O objetivo foi o de analisar quais estratégias seriam utilizadas por elas durante a leitura dos textos. Pudemos concluir que as incorporadas foram: conexões, questões ao texto, inferências e visualizações. Os gráficos organizadores (*FLARE*, 2007) utilizados foram pertinentes à medida que auxiliaram o resgate de como se deu a interação entre o texto e o leitor.

2. a escolha literária dos materiais e o planejamento das atividades que constituíram ações importantes para a formação dos pequenos leitores: os livros de literatura infantil eleitos para a pesquisa levaram em consideração a diversidade de temas presentes na literatura. Rouxel (2013) e Dalvi (2013) afirmam da necessidade de sistematizar a literatura nos espaços escolares. E isto não significa descaracterizá-la, mas encontrar maneiras adequadas de permitir que o estudante seja incentivado a entrar em contato com “formas, textos, estéticas mais sofisticadas” (DALVI, 2013, p. 74), de modo que a literatura na escola “seja recolocada no lugar em que nunca esteve (a centralidade no ensino da língua), mas de onde nunca deveria ter saído” (DALVI, 2013, p.76, parênteses no original). Para Dalvi (2013, p.77), a literatura “nunca esteve no centro da educação escolar”, e dar-lhe essa dimensão torna-se urgente, pois sua contribuição para a formação do sujeito leitor é determinante, segundo os autores nos quais nos apoiamos (BAJARD, 2002; COELHO, 2000; CANDIDO, 2002).

3. as relações dialógicas entre professor-estudante, estudante-estudante e estudante-texto e sua importância para a compreensão leitora: nossa atuação como professora da sala foi determinante para alcançar os objetivos da pesquisa, visto que toda ação docente é intencional, partimos do vínculo afetivo para ampliar as leituras de literatura na sala de aula, priorizando-a. Não menos importante foi a troca entre os próprios alunos, pois a dinâmica de

trabalho proposta por esta metodologia, põe em evidência o papel do outro na relação de ensino, ora assumido por uma criança, ora pelo próprio texto literário.

4. as ações docentes para fora da sala de aula, que englobam as práticas de leitura, e para além das aulas de língua portuguesa, que demonstram como o leitor estratégico aprende a se relacionar com o conhecimento: construída uma mentalidade estratégica, esta passou a fazer dos modos de ler desses pequenos leitores. Ampliamos o uso das estratégias de compreensão para as demais áreas do conhecimento.

Foi possível, portanto, reafirmar que as estratégias de leitura contribuíram de maneira eficaz para a formação do leitor estratégico, ou seja, aquele que consegue encontrar meios para resolver seus problemas de leitura quando se deparam com algum.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A expectativa e todo o trabalho tecido ao longo do desenvolvimento desta pesquisa levou-nos a refletir sobre o ensino da leitura e sobre a urgência de repensar questões referentes a ela, gerando mudanças significativas na nossa prática e contribuindo com nossa formação. Essas transformações ocorreram porque, ao atingir os objetivos traçados para este estudo, pudemos perceber como essa proposta metodológica pode ampliar a forma de entender os processos de ensino da leitura, permitindo um desdobramento do trabalho como um todo. Aprimorar a nossa prática enquanto professora foi fundamental para superar equívocos ainda presentes no cotidiano escolar, relacionados ao processo de ensino da leitura, tais como a leitura oral e os questionários ora dados pelo livro, ora criados pelo professor, exemplos concretos daquilo que se modificou.

A escolha metodológica centrada na pesquisa-ação, que contempla a intervenção na realidade vivida, mostrou-se acertada. Pudemos assumir ao mesmo tempo o papel de pesquisadora e de professora da sala durante um ano letivo, com vinte e cinco estudantes de 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal da cidade de Marília/SP. Desta maneira, foi possível durante a pesquisa redirecionar e ajustar nossa prática, em vários momentos, visto que era a professora da turma estudada.

O ensino da leitura deveria ser um dos objetivos primordiais da escola. É necessário repensar esse processo para que, de fato, a leitura seja efetivamente ensinada. Para que isso se consolide, a leitura precisa ser vista como um processo dialógico: interação de um leitor ativo junto a um texto escrito e a busca de sua compreensão. A literatura, por sua vez, pode e deve ter um papel de destaque nesse processo, pois amplia e contribui para a formação

dos indivíduos, humanizando-os, como afirma Candido (2002). Assim, o letramento literário poderá ocorrer, pois não basta oferecer livros literários para as crianças e considerar essa ação como uma prática do letramento. Enfim, esta acontecerá somente quando os estudantes compreendam o que estão lendo.

A pesquisa mostrou que o uso das estratégias de compreensão é um campo fértil, apresentando-se como uma proposta metodológica eficaz para se ensinar a criança a se tornar uma leitora crítica que compreende o texto literário. A leitura que era vista como difícil, passou a ser compreendida e desejada pelas crianças.

As estratégias de compreensão leitora que se baseiam no processo de metacognição, contribuíram na medida em que apresentam uma possibilidade, bastante eficaz, de se ensinar habilidades para a compreensão textual que auxiliam no processo de aprendizagem da leitura. Uma metodologia específica que considerou três momentos distintos: o moldar, a prática guiada e prática individual, que incluiu os gráficos organizadores e o material de apoio, propiciou uma alternativa metodológica viável para o trabalho com a leitura, como mostramos nessa pesquisa.

Gradativamente as estratégias foram aprendidas pelas crianças, mas as incorporadas foram as de conhecimento prévio, conexões, questões ao texto e inferências. As crianças passaram a usá-las nas leituras literárias e nas demais leituras. Dessa forma, ampliou-se o acervo literário das crianças bem como a compreensão dos demais tipos de texto, melhorando assim, o desempenho nas diversas áreas do conhecimento.

A metodologia não ficou restrita às aulas de leitura e passou a fazer parte das demais disciplinas, pois formado o leitor estratégico, este passa a atuar dessa forma na escola e fora dela. Portanto, em pouco tempo, as estratégias de leitura contribuíram para um avanço significativo dos conteúdos relacionados à matemática, principalmente ao que se a compreensão dos problemas. Está é uma queixa comum entre os professores, ou seja, a de que as crianças têm dificuldades de compreenderem os problemas apresentados a elas. Outra contribuição importante foi garantir semanalmente espaço para aulas planejadas de leitura, necessidade urgente atualmente nas salas de aulas.

O ato de ler ocorre através da compreensão, um processo dialógico que requer um sujeito leitor ativo que interage com um texto desconhecido. A alternativa metodológica utilizada nesta pesquisa permitiu realizar uma prática diferenciada. Rompemos com os tradicionais exercícios geralmente utilizados na escola para se ensinar a ler, tais como a leitura oral e os questionários dos livros didáticos que estão presentes em todas as

disciplinas do currículo. Dessa forma, os gráficos organizadores serviram de suporte, tornando-se materiais de registro importantes. Através da sua utilização alteramos a forma de encaminhamento dada no trabalho com a leitura, que se baseava na sequência de atividades leitura/questões de compreensão/produção de texto, fortemente presentes na escola, tanto na que atuamos, como em muitas outras. Foi possível oferecer às crianças um material que as ajudasse a se tornarem sujeitos de suas aprendizagens, visto que os gráficos mostravam a maneira como elas pensavam, no momento em que a leitura era processada por elas. Houve ainda uma diversidade de gráficos utilizados, que contribuiu para que as próprias crianças criassem outros, conforme a disciplina e a necessidade, modificando também a maneira de se relacionarem com o conhecimento.

Essa pesquisa conseguiu dessa forma, ampliar o debate acerca de uma temática importante e contribuiu para pensar alternativas possíveis para o ensino da leitura que precisa de uma revisão urgente no atual contexto da educação brasileira.

#### **THE TEACHING OF READING COMPREHENSION STRATEGIES: A PROPOSAL WITH CHILDREN'S LITERATURE BOOKS**

**ABSTRACT:** This article presents the results of the thesis defended in 2014 in the UNESP – Presidente Prudente. The central problem of the research was to show how a systematic work on the teaching of reading strategies helped to advance our understanding of the literary text. The methodology consisted of theoretical research and action research, applied in a class of 5th grade of elementary school to a public school in the city of Marília / SP in 2011, where I worked as a teacher of the class. The results show that the appropriate integration of comprehension strategies contributed to the formation of strategic reader. Among the seven strategies taught highlights are appropriate for children: prior knowledge, connections, inferences and questions to the text. The research also collaborated with the expansion of the literary collection of children and the development of the reading habits of children's literature.

**KEYWORDS:** Teaching Reading. Reading strategy. Children's literature.

#### **LA ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA: UNA PROPUESTA CON LOS LIBROS DE LITERATURA INFANTIL**

**RESUMEN:** Este artículo presenta los resultados de la tesis defendida en 2014 en el UNESP - Presidente Prudente. El problema central de la investigación es mostrar cómo un trabajo sistemático en la enseñanza de estrategias de lectura ayudó a avanzar en nuestra comprensión del texto literario. La metodología consistió en la investigación y la acción de investigación teórica, aplicada en una clase de quinto grado de la escuela primaria a una escuela pública en la ciudad de Marília / SP en 2011, donde trabajé como profesor de la clase. Los resultados muestran que la integración apropiada de estrategias de comprensión contribuyó a la formación del jugador estratégico. Entre las siete estrategias enseñadas destacados son

apropriados para los niños: conocimientos previos, las conexiones, las inferencias y preguntas al texto. La encuesta también colaboró con la ampliación de la colección literaria de los niños y el desarrollo de los hábitos de lectura de la literatura infantil.

**PALABRAS - CLAVE:** Educación lectura. La lectura de la estrategia. Literatura Infantil y Juvenil

## REFERÊNCIAS

ARENA, D. B. *Letramento e letramento literário*. 2009, mimeo.

ARENA, D. B. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: SOUZA, R. J. de. et al. *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2010. p. 13-44.

ATHANS, S. K.; DEVINE, D. A. *Quality Comprehension: a strategic of reading instruction using read-along guides grades 3-6*. Newark: IRA, 2008.

BAJARD, E. *Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2002.

BELINKY, T. *O caso dos ovos*. São Paulo: Ática, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC, 1997.

CANDIDO, A. *Textos de intervenção*. São Paulo: Duas Cidades. ed. 34, 2002. (Seleção e apresentação e notas de Vinícius Dantas).

CHIAPPINI, L. A circulação de textos na escola: um projeto de formação – pesquisa. In: CHIAPPINI, L. (org.) *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 7-15.

COELHO, N. N. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. 7.ed. rev. atual. São Paulo: Moderna, 2000.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2007.

DALVI, M. A. Literatura na escola: propostas didático-metodológica. In: DALVI, M. A; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (Org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 67-98.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FLARE:is a projectofjustread, Florida! Flórida, 2007. Disponível em: <<http://www.literacyleader.com/sites/default/files/Just%20Read%20Florida%20-%20Comprehension%20-%20Handouts.pdf>> Acesso em: 7 de maio 2013.

HARVEY, S.; GOUDVIS, A. *Strategies that work.teaching comprehension for understanding and engagement*. Portland: Stenhouse Publishers, 2007.

KEENE, E.; ZIMMERMAN, S. *Mosaic of thought: teaching comprehension in a readers' workshop*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1997.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes Editora, 2002.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *Literatura infantil brasileira: histórias e histórias*. 5 ed. São Paulo: Ática, 1991.

MCLAUGHLIN, M. *Guide comprehension in the primary grade*. International Reading Association, 2003.

PEARSON, D. P. The roots of reading comprehension instruction. In: ISRAEL, S. E.; DUFFY, G. G. *Handbook of research on reading comprehension*. New York: Taylor & Francis, 2009. p. 3-31.

PRESSLEY, M. Metacognition and self-regulated comprehension. In: FARSTRUP, A. E.; JAY SAMUELS, S. *What research has to say about reading instruction*. 3<sup>rd</sup> ed. Newark, DE:International Reading Association, 2002. cap.13.

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

SILVA, A. C.; CARBONARI, R. Cópia e leitura oral: estratégias para ensinar. In: CHIAPPINI, L. (org.) *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 95-116.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, R. J. de. et al. *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2010.

ZILBERMAN, R. *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

ZILBERMAN, R.; MAGALHÃES, L. C. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. 2.ed. São Paulo: Ática, 1984.

Recebido em agosto de 2015.

Aprovado em agosto de 2016.