



KEILA MONTES PEREIRA RODRIGUES

**LEITURA LITERÁRIA NA ALFABETIZAÇÃO:
ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS ENTRE AS ESTRATÉGIAS E AS
FASES DE LEITURA**

LAVRAS-MG

2024

KEILA MONTES PEREIRA RODRIGUES

**LEITURA LITERÁRIA NA ALFABETIZAÇÃO: ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS
ENTRE AS ESTRATÉGIAS E AS FASES DE LEITURA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Prof(a). Dr(a). Ilsa do Carmo Vieira Goulart

Orientadora

LAVRAS-MG

2024

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Rodrigues, Keila Montes Pereira.

Leitura literária na alfabetização: articulações possíveis entre
as estratégias e as fases de leitura / Keila Montes Pereira

Rodrigues. - 2024.

115 p. : il.

Orientador(a): Ilsa do Carmo Vieira Goulart.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal
de Lavras, 2024.

Bibliografia.

1. Estratégias de leitura. 2. Leitura literária. 3. Fases da
leitura. I. Goulart, Ilsa do Carmo Vieira. II. Título.

KEILA MONTES PEREIRA RODRIGUES

**LEITURA LITERÁRIA NA ALFABETIZAÇÃO: ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS
ENTRE AS ESTRATÉGIAS E AS FASES DE LEITURA**

**LITERARY READING IN LITERACY: POSSIBLE ARTICULATIONS BETWEEN
READING STRATEGIES AND PHASES**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 12 de março de 2024.

Dra. Helena Maria Ferreira

UFLA

Dra. Renata Junqueira de Souza

UNESP

Prof(a). Dr(a). Ilsa do Carmo Vieira Goulart

Orientadora

LAVRAS-MG

2024

*À Deus, meu Pai e Rei soberano, meu Fiel ajudador, e quem
sempre me guia, ilumina e abençoa em tudo que eu faço.*

*Aos meus pais, irmãos e esposo, que são verdadeiros anjos em minha
vida, que sempre oram por mim, me ajudam e me incentivam em tudo.*

*À querida Profa. e orientadora Ilsa do Carmo Vieira Goulart, por
todo o acolhimento, apoio e carinho.*

Dedico

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por estar sempre comigo e por ter iluminado a minha mente e me ajudado a percorrer toda minha trajetória acadêmica, com dedicação e persistência.

Agradeço aos meus pais, Margarida Ziná Montes Pereira, mulher guerreira e honrada e Wanderlei do Carmo Primo Pereira, homem trabalhador e honesto, minha base e os grandes amores da minha vida, pelo incentivo, amor incondicional e orações a meu favor.

Agradeço aos meus irmãos, Leandro Montes Pereira e João Lucas Montes Pereira, que sempre fazem de tudo para que eu alcance e concretize todos os meus objetivos.

Agradeço ao meu esposo, Willian Rodrigues Junior, que é meu amigo e o amor da minha vida, por sempre estar ao meu lado e me apoiar a prosseguir com o meu sonho, de ser Mestre em Educação.

Agradeço a minha prezada e querida orientadora Ilsa do Carmo Vieira Goulart pelas orientações, afeto, amizade e atenção.

Agradeço à UFLA, pela oportunidade de participar da Docência Voluntária na disciplina GPE 118 - Linguagem Oral e Escrita e de experienciar a docência no Ensino Superior.

Agradeço a todos os amigos e professores do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, por toda a parceria e aprendizado compartilhado.

Agradeço a minha banca avaliadora por estarem presentes nesse momento tão especial em minha vida.

A todos estes, minha gratidão.

“Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p. 25).

RESUMO

Partimos da premissa de que a leitura é um processo permanente de interação entre leitor e texto, em que os sujeitos se apoiam tanto em determinadas finalidades que guiam a leitura como em seus conhecimentos e experiências prévias, com a finalidade de produzir sentidos e compreender efetivamente os textos. Nessa perspectiva, a pesquisa tem como objetivo identificar como a leitura literária, a partir da proposta das estratégias de leitura, pode contribuir para o avanço das fases de leitura de crianças em processo de alfabetização. Para isso, a investigação proposta configura-se em uma pesquisa participante, de abordagem qualitativa e de caráter descritivo, tomando como procedimento técnico e investigativo a observação sistemática, a partir da aplicação de atividades de leitura, durante o ano letivo de 2022, em uma turma do 1º ano do ensino fundamental, de uma escola da rede municipal, localizada no Campo das Vertentes, Minas Gerais. Como base teórica destacamos os estudos de Solé (1998) referentes às estratégias de leitura, de Girotto e Souza (2010) no que concerne às estratégias direcionadas especificamente a leitura literária e os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) sobre as fases da leitura. A análise desta investigação mostra que as ações e estratégias de leitura realizadas com o texto literário contribuíram para o avanço das fases de leitura e para o processo de letramento literário de crianças do 1º ano do ensino fundamental, em processo de alfabetização. Tais observações permitem ressaltar a importância do planejamento de ações pedagógicas, que favoreçam as estratégias de leitura, pois tais estímulos contribuem significativamente para o desenvolvimento cognitivo das fases da leitura das crianças, para o processo de compreensão leitora e para o processo de formação de leitores. Além disso, esta pesquisa apresenta como produto educacional a realização de um minicurso de extensão, intitulado Estratégias de leitura: reflexões sobre as contribuições para a formação de mediadores de leitura na educação básica, com carga horária de 40 horas, direcionado a comunidade, a graduandos, a pós-graduandos e aos profissionais da educação, em especial, a professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. O minicurso, vinculado ao Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE) da UFLA, contemplou atividades virtuais, via Google Meet e campus virtual e encontros presenciais, no período matutino no departamento de educação da UFLA, no ano de 2023.

Palavras-chave: estratégias de leitura; leitura literária; fases da leitura; alfabetização.

ABSTRACT

We start from the premise that reading is a permanent process of interaction between reader and text, in which subjects rely on certain purposes that guide reading as well as on their previous knowledge and experiences, in order to produce meanings and effectively understand texts. From this perspective, the research aims to identify how literary reading, based on the proposal of reading strategies, can contribute to the advancement of the reading phases of children in the literacy process. For this, the proposed investigation is configured in a participant research, with a qualitative and descriptive approach, taking as a technical and investigative procedure the systematic observation, from the application of reading activities, during the school year of 2022, in a class of the 1st year of elementary school, of a municipal school, located in Campo das Vertentes, Minas Gerais. As a theoretical basis, we highlight the studies of Solé (1998) regarding reading strategies, of Girotto and Souza (2010) regarding strategies specifically directed to literary reading and the studies of Ferreiro and Teberosky (1999) on the phases of reading. The analysis of this investigation shows that the reading actions and strategies carried out with the literary text contributed to the advancement of the reading phases and to the process of literary literacy of children in the 1st year of elementary school, in the process of literacy. Such observations allow us to emphasize the importance of planning pedagogical actions that favor reading strategies, as such stimuli contribute significantly to the cognitive development of children's reading phases, to the process of reading comprehension and to the process of reader formation. In addition, this research presents as an educational product the realization of an extension mini-course, entitled Reading strategies: reflections on the contributions to the training of reading mediators in basic education, with a workload of 40 hours, aimed at the community, undergraduates, graduate students and education professionals, especially teachers of early childhood education and the early years of elementary school. The mini-course, linked to the Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE) of UFLA, included virtual activities, through Google Meet and virtual campus and face-to-face meetings, in the morning at the UFLA education department, in the year 2023.

Keywords: reading strategies; literary reading; phases of reading; literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capa do livro “A cesta de dona Maricota”	43
Figura 2 - Degustação das frutas	49
Figura 3 - Fichas de nomes de frutas e de imagens	50
Figura 4 - Atividade de ligar o desenho da fruta ao seu nome	55
Figura 5 - Diagnóstico dos estágios de leitura.....	58
Figura 6 - Capa do livro “O Pega-pega”.....	59
Figura 7 - Professora pesquisadora lendo o livro “O Pega-pega”	62
Figura 8 - Criança fazendo a leitura de imagem do livro “O Pega-pega”.....	64
Figura 9 - Reconto produzido pelas crianças.....	67
Figura 10 - Crianças fazendo a leitura das fichas	68
Figura 11 - Atividade de ligar o desenho da brincadeira ao seu nome.....	71
Figura 12 - Estágios de leitura das crianças	72
Figura 13 - Capa do livro “Um belo sorriso”	73
Figura 14 - Criança lendo orações do livro “Um belo sorriso”.....	77
Figura 15 - Reconto produzido oralmente pelas crianças.....	80
Figura 16 - Crianças fazendo a leitura da oração	81
Figura 17 - Estágio de leitura das crianças ao final das intervenções	84

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estratégias de leitura	31
Quadro 2 - Procedimento de coleta de dados com estratégias de leitura	38
Quadro 3 - Síntese das atividades realizadas	39
Quadro 4 - Leitura de palavras e de frases (fases da leitura).....	41
Quadro 5 - Síntese da atividade que antecedeu a leitura	44
Quadro 6 - Mediações durante a leitura.....	46
Quadro 7 - Diálogos após a leitura	47
Quadro 8 - Atividade de relacionar fichas de imagens com fichas de palavras	51
Quadro 9 - Respostas das crianças a partir da atividade de ligar a imagem da fruta ao nome. 55	
Quadro 10 - Síntese da atividade antecedente a leitura	60
Quadro 11 - Diálogos durante a leitura	63
Quadro 12 - Diálogos depois do momento de leitura.....	65
Quadro 13 - Atividade com fichas com nomes de brincadeiras (criança 7).....	69
Quadro 14 - Atividade com fichas com nomes de brincadeiras (criança 1).....	70
Quadro 15 - Atividade com fichas com nomes de brincadeiras (criança 11).....	70
Quadro 16 - Síntese da atividade que antecedeu a leitura do livro “Um belo sorriso”	74
Quadro 17 - Diálogos durante a leitura do livro “Um belo sorriso”	76
Quadro 18 - Diálogos depois da leitura com as crianças.....	78

SUMÁRIO

Preâmbulo	12
1 INTRODUÇÃO	15
2 O PROCESSO DE LEITURA NA ALFABETIZAÇÃO	20
2.1 Ato de leitura: como esse processo ocorre?.....	20
2.2 As fases da leitura segundo Ferreiro e Teberosky (1999).....	24
3 ESTRATÉGIAS DE LEITURA E LEITURA LITERÁRIA: ASPECTOS CONCEITUAIS.....	27
3.1 Conceituação de leitura.....	27
3.2 Estratégias de leitura sugeridas por Solé (1998).....	28
3.3 Estratégias de leitura e o processo de compreensão leitora.....	30
3.4 Estratégias para potencializar o letramento literário na escola.....	33
4 PERCURSO METODOLÓGICO	35
4.1 Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	36
4.2 Instrumentos de coleta de dados	38
5 APLICAÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES	42
5.1 Primeira sequência de atividades a partir do livro “A cesta de dona Maricota”...42	
5.1.1 Atividades para verificação das fases de leitura	49
5.2 Segunda sequência de atividades com o livro “O Pega-pega”	59
5.2.1 Atividade de leitura de palavras sem imagem.....	68
5.3 Terceira sequência de atividades a partir do livro “Um belo sorriso”	72
5.3.1 Atividade de leitura de imagem e oração	80
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
REFERÊNCIAS	89
APÊNDICE A - PRODUTO EDUCACIONAL.....	93

Preâmbulo

Considerando a complexidade das discussões referentes às práticas de leitura no processo de alfabetização, na minha experiência como docente em uma escola da rede particular de ensino, desenvolvi o planejamento das aulas com a finalidade de mediar as propostas de leitura, propondo aos educandos a exploração e o manuseio das obras de literatura infantil, com vistas a estimular o gosto pela leitura literária. Estas ações pedagógicas me estimularam a qualificar e a ampliar os meus conhecimentos teóricos e práticos sobre o processo de mediação e acerca das estratégias e ações de leitura, em que busquei compreender como desenvolver práticas pedagógicas com a leitura literária com educandos em fase de alfabetização. Essa foi a principal razão da elaboração de um projeto de pesquisa para concorrer ao Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras (PPGE-UFLA).

Diante do exposto, é válido destacar que, durante a graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras - UFLA (2017-2021) participei de vários projetos da universidade, que abrangeram como temática de estudo as práticas de leitura e de escrita no processo de ensino e aprendizagem, a saber: Programa Institucional de Bolsas para as Licenciaturas do Turno Noturno (PIBLIC); Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES); Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica (PIVIC); Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e do Programa de Aprendizado Técnico (PROAT). A partir da realização desses projetos, por meio dos resultados obtidos, foi possível apresentar trabalhos acadêmicos, em forma de comunicação oral e de pôsteres, em congressos na universidade e localizados em outras cidades¹. A participação nestes projetos foi imprescindível para a minha formação acadêmica e profissional, uma vez que por intermédio da constante articulação entre teoria e prática, iniciei o processo de constituição identitária da minha profissionalidade docente e passei a me reconhecer enquanto professora pesquisadora.

¹ Cf. RODRIGUES, K. M. P.; OLIVEIRA, V. E. P.; GOULART, I. C. V. A elaboração de sequências didáticas como atividade vivencial na formação inicial para a alfabetização. *In*: CONBALF - Congresso Brasileiro de Alfabetização - políticas, práticas e resistências, 5., 2021, Florianópolis. Anais [...]. Florianópolis: ABAIf, 2021. p. 1-9. PEREIRA, K. M.; GOULART, I. C. V. A concepção de leitura evidenciada por meio da linguagem da criança. *In*: Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil - tradição, (r)evolução e (re)invenção: a literatura do século XXI, 6., 2020, Presidente Prudente. Anais eletrônicos [...]. Presidente Prudente: UNESP, 2020. p. 1593-1604. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/congresso/cellij/vicilij/index.html>. Acesso em: 12 ago. 2022.

Durante a realização do curso de Pedagogia, pesquisei e estudei diversos materiais que pudessem auxiliar na minha compreensão entre a teoria e a prática pedagógica. O curso de licenciatura possibilitou uma ampliação e um enriquecimento da minha bagagem de conhecimentos, por meio das interações e das trocas de saberes com diversos docentes. Juntos promovemos reflexões críticas sobre o processo de ensino e aprendizagem, bem como acerca da motivação da profissão docente e da necessidade de um olhar sensível para o ato de lecionar, o que contribuiu efetivamente para a minha formação pessoal e profissional.

Além disso, é importante destacar que, por meio do ingresso na equipe do PIBID, tive a oportunidade de visitar semanalmente escolas da rede municipal de ensino, de uma cidade do Campo das Vertentes, Minas Gerais, em que observei procedimentos interessantes e eficazes, mas também lacunas e limitações no que concerne às estratégias de leitura e intervenções antes, durante e depois da leitura literária. Essas vivências me provocaram algumas inquietações que me motivaram substancialmente a desenvolver a respectiva pesquisa.

Ademais, por intermédio da participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, vinculado a Pró-reitoria de Pesquisa da UFLA, sob a orientação da professora doutora Ilsa do Carmo Vieira Goulart, tive a oportunidade de conhecer e integrar o Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita - NELLE. Em que estudamos e refletimos sobre a temática de leitura literária, contação de histórias, mediação pedagógica e a respeito do processo de alfabetização e letramento.

Tais estudos oportunizaram a apreensão e a produção de novos saberes no que tange a temática da leitura e da escrita, em que me foi dada a oportunidade de desenvolver produções muito significativas, como a monografia defendida como trabalho de conclusão de curso na graduação em 2021, bem como dois artigos, em parceria com a professora doutora Ilsa Goulart, publicados em revistas renomadas na área de leitura. O primeiro artigo intitula-se “A mediação da leitura no processo de formação de leitores: o que orientam os documentos oficiais?”, em que refletimos sobre as concepções teóricas que versam acerca do processo de mediação da leitura na formação de leitores, em especial, as orientações dispostas nos documentos oficiais (Goulart; Pereira, 2020). O segundo artigo tem como título “Intervenção literária: a estratégia de reconto na formação de leitores”, em que analisamos práticas de intervenção pedagógica, considerando as estratégias de leitura indicadas por Solé (1998), para antes, durante e depois da leitura e verificamos o modo como repercutem no processo de compreensão leitora das crianças (Rodrigues; Goulart, 2022).

Diante deste percurso de estudos realizados, percebo a necessidade de aprofundar as discussões sobre as estratégias de leitura e as fases da leitura, de modo a ampliar os

conhecimentos sobre essas duas esferas, bem como evidenciar possíveis contribuições de um trabalho pedagógico desenvolvido com ambas no processo de alfabetização de crianças.

1 INTRODUÇÃO

A atividade de leitura se faz presente em diversas ações do nosso cotidiano, podendo ocorrer de modo espontâneo, quando lemos recados colados na porta da geladeira, escritos dispostos em painéis publicitários, em placas, em livros, em telas de celulares e/ou em outros dispositivos. Para além disso, o ato de ler pode ser promovido de forma sistematizada, por intermédio de práticas pedagógicas contextualizadas e planejadas, desenvolvidas por professores em âmbitos educativos.

A leitura engloba diferentes formas de ler e pode ser utilizada para diversificados objetivos, como: informação, diversão, localização, instrução, dentre outros. Em relação a isso, Solé (1998) aborda que os textos possuem um leque de finalidades, amplas e variadas, que possibilitam que o leitor se situe no contexto da narrativa e compreenda efetivamente seus objetivos e função social.

Nessa perspectiva, podemos compreender a leitura como um processo permanente de interação entre leitor e texto, em que os sujeitos se apoiam tanto em determinados objetivos que guiam a leitura como em seus conhecimentos e experiências prévias, com vistas a poderem produzir sentidos e compreender efetivamente os textos (Solé, 1998).

Sendo assim, neste trabalho, dispomos como direcionamento os aspectos cognitivos das práticas e atividades de leitura. Smith (2003) discorre sobre isso, afirmando que a leitura envolve fatores linguísticos, perceptivos, cognitivos e sociais, que estão envoltos não somente ao ato de ler, mas no processo de ensino e aprendizagem em geral. Dessa forma, torna-se compreensível que, desde que as ambiências sejam adequadas, as crianças têm potencial para realizar todo o proposto, o que torna possível a apreensão de que a leitura e a escrita são processos e que se faz necessário o ensino de ambas as atividades nos mais diversos âmbitos.

À vista disso, cabe destacar que por envolver díspares aspectos como a linguagem, a percepção, a cognição e as relações sociais, a leitura é vista como uma atividade complexa e desafiadora. Conforme assegura Solé (1998), o ato de ler está relacionado à compreensão e a interpretação de textos escritos, de diversificados tipos e com diferentes objetivos e intenções. Nesse processo, a leitura é considerada como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento da autonomia e para o manejo de determinadas situações em uma sociedade letrada (Solé, 1998).

Diante do postulado, é fundamental mencionar que a escola enquanto instituição promotora de conhecimentos e como *locus* privilegiado de acesso à leitura, tem a função de desenvolver e formar leitores. Dessa forma, faz-se imprescindível que o professor, como

mediador do processo de apreensão e de produção de saberes, reflita criticamente sobre seu desempenho nas práticas formativas de competência leitora, com vistas a atualizar e a qualificar suas ações e estratégias de leitura.

Vale ressaltar que, esta investigação dialoga com estudos precedentes desenvolvidos por integrantes do NELLE sobre a leitura em contexto educativo, que muito colaboraram para esta pesquisa. Um dos estudos relevantes foi a dissertação intitulada “A leitura como processo cognitivo: um estudo sobre as fases de leitura em crianças de 4 e 5 anos”, com autoria de Juliana Paula de Oliveira Gomes, que teve como objetivo compreender discussões teóricas acerca dos processos cognitivos da aquisição da leitura, bem como identificar as fases evolutivas da leitura e as características de cada etapa, a partir da aplicação de atividades de leitura desenvolvidas com crianças de 4 e 5 anos (Gomes, 2019). A investigação se apoiou, principalmente, nos estudos e discussões de Maranhe (2011) e de Monteiro e Soares (2014), na qual foi possível compreender três fases de leitura de palavras, a saber: logográfica, alfabética e ortográfica. Os resultados da pesquisa indicaram que durante as atividades de leitura de palavras houve uma reflexão sobre a leitura. Somado a isso, Gomes (2019) constatou em sua pesquisa que as crianças investigadas se encontravam na fase denominada logográfica, que apresenta como característica principal o reconhecimento de palavras por meio da memorização de padrões conhecidos socialmente.

Em relação às atividades interventivas, com base nas estratégias de leitura de Solé (1998), em pesquisa anterior, Rodrigues (2021) aplicou atividades antes, durante e depois da leitura literária, em contexto educativo, com crianças de cinco anos, da segunda etapa da Educação Infantil. A partir das ações realizadas, a pesquisa apontou os impactos significativos das atividades de leitura literária e das intervenções pedagógicas contextualizadas: (1) na potencialização da linguagem oral, na expressividade e na interação durante o desenvolvimento das atividades; (2) na evolução das fases da escrita, em que os resultados sinalizaram saltos qualitativos no processo de escrita e (3) no processo de letramento literário. Haja vista que a pesquisa contribuiu efetivamente para a promoção da leitura e para o despertar da fantasia e da imaginação das crianças (Rodrigues, 2021).

Nesse trabalho realizado com crianças da segunda etapa da Educação Infantil, Rodrigues (2021) ao pesquisar sobre estratégias e práticas de leitura literária no processo de aquisição da linguagem escrita, constatou que os estudos apontaram duas observações sobre o trabalho pedagógico com a leitura e com a linguagem escrita na Educação Infantil. A primeira compreende a importância do desenvolvimento de ações pedagógicas com crianças, utilizando palavras e textos narrativos, de modo contextualizado, que possibilitem reflexões sobre o

sistema de escrita alfabética. A segunda observação diz respeito à necessidade de se criar propostas de atividades de intervenções a partir de textos literários, considerando as estratégias de leitura indicadas por Solé (1998), uma vez que, as atividades de escrita por intermédio dos recontos foram ações que favoreceram efetivamente o processo de letramento literário das crianças (Rodrigues, 2021).

Diante do exposto, é possível notar que as investigações desenvolvidas no âmbito do NELLE demonstraram que as atividades pedagógicas e as estratégias e práticas de leitura em contexto educativo merecem atenção e estudos aprofundados por parte do professor. Uma vez que, por intermédio do desenvolvimento de ações pedagógicas, de forma contextualizadas, embasadas e criativas com os educandos, pode-se promover a ampliação dos seus conhecimentos, o gosto pela leitura e favorecer o processo de ensino e aprendizagem.

Sendo assim, sabendo da necessidade de estudos e discussões teóricas e metodológicas que se direcionem ao ensino da leitura e da escrita, esta pesquisa busca refletir sobre as ações de leitura literária desenvolvidas em contexto educativo, especificamente com crianças de seis anos, em processo de alfabetização. Dessa forma, visamos aprofundar os estudos sobre o modo como as intervenções de estratégias de leitura, considerando o antes, o durante e o depois da leitura sugeridas por Solé (1998) e por Girotto e Souza (2010) repercutem no processo de compreensão leitora e nas fases da leitura.

Quanto à relevância social deste estudo, destacamos que os conhecimentos compartilhados poderão contribuir com o desenvolvimento das crianças, pois a pesquisa conduzirá os profissionais docentes a realização de práticas mais qualitativas, embasadas nas estratégias de leitura indicadas por Solé (1998) e por Girotto e Souza (2010), que são consideradas como ferramentas essenciais para o desenvolvimento da leitura proficiente, para a compreensão leitora e para a formação do leitor independente, crítico e reflexivo.

De acordo com Solé (1998), para que a aprendizagem das estratégias promova situações de interações, a criança deve integrá-las a atividades de leitura que sejam significativas para ela. Nessa perspectiva, é necessário que a partir da atualização e busca constante por novos saberes e práticas, o educador desenvolva situações de ensino de leitura em que se promova qualitativamente o processo de ensino e de aprendizagem e a formação de leitores perenes, autônomos e competentes.

O processo de evolução da escrita apresenta proeminência nos estudos referentes ao processo de alfabetização, no entanto, o processo de evolução da leitura é um assunto igualmente importante e merece destaque. Isso pode ocorrer a partir do desenvolvimento de mais pesquisas referentes às fases da leitura, tendo em vista que, possibilitam compreender em

quais fases as crianças se encontram e formas de contribuir para que avancem efetivamente na leitura e no processo de compreensão leitora de diversificados textos. À luz do exposto, a pesquisa justifica-se pela relevância que o tema possui, tanto na dimensão teórica quanto na dimensão das práticas sociais.

Em face do exposto, esta pesquisa parte da premissa de que a leitura, principalmente, de livros de literatura infantil, apresenta-se como uma ação formativa desde a mais tenra idade, considerando que pode favorecer o desenvolvimento da linguagem, da socialização, da imaginação e da criatividade das crianças, contribuindo, dessa forma, para o processo de formação das crianças e para a ampliação das fronteiras do saber, do sentir e do conviver.

Diante de tais argumentações sobre leitura, esta pesquisa aponta as seguintes questões norteadoras: Até que ponto é possível identificar como a leitura literária de livros de literatura infantil, com base nas propostas de estratégias, pode contribuir para o avanço das fases de leitura? De que modo as estratégias para antes, durante e depois da leitura sugeridas por Solé (1998) e por Girotto e Souza (2010) podem contribuir para o desenvolvimento das fases da leitura e para a formação literária das crianças? Quais as contribuições do trabalho com estratégias de leitura no processo de alfabetização?

Em busca de respostas, neste trabalho elegemos como objetivo geral identificar como a leitura literária, a partir da proposta das estratégias, pode contribuir para o avanço das fases de leitura de crianças em processo de alfabetização.

Como objetivos específicos propomos: (1) estudar conceitos relacionados às fases da leitura, as estratégias de leitura e à leitura literária, por meio de um levantamento de produções científicas, para a compreensão sobre as influências no desenvolvimento das crianças e na formação de leitores; (2) desenvolver, aplicar e acompanhar atividades pedagógicas a partir de livros de literatura infantil com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental; (3) identificar e descrever possíveis contribuições da leitura literária, com base nas estratégias, para o avanço das crianças nas fases da leitura e no processo de compreensão leitora; (4) desenvolver como produto educacional um minicurso de extensão, com carga horária de 40 horas, intitulado “Estratégias de leitura: reflexões sobre as contribuições para a formação de mediadores de leitura na educação básica”, vinculado ao NELLE, direcionado a comunidade, a graduandos, a pós-graduandos e aos profissionais da educação, em especial, a professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

Para isso, assumimos como proposta metodológica uma pesquisa de abordagem qualitativa e de caráter descritivo. Para desenvolver a pesquisa participante, tomamos como procedimento técnico e investigativo a aplicação de atividades de intervenção a partir da leitura

de livros de literatura infantil, seguidas da observação sistemática e do registro em diário de campo. A pesquisa foi desenvolvida com uma turma de 20 crianças de seis anos, em fase de alfabetização, de uma escola da rede municipal de uma cidade do Campo das Vertentes, Minas Gerais, durante o ano letivo de 2022. Como subsídio teórico, apoiamos, principalmente, nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) acerca das fases da leitura, de Koch (2013), Solé (1998) e Smith (2003) sobre a leitura como processo cognitivo, e a respeito das estratégias de leitura utilizamos os estudos de Solé (1998) e de Girotto e Souza (2010).

Para melhor organização das discussões, este estudo está dividido em seções. Sendo assim, na primeira seção discutimos sobre o conceito de leitura, bem como refletimos sobre as fases da leitura e o modo que elas se concretizam no processo de alfabetização. Em outra seção discorremos sobre as estratégias metacognitivas de compreensão leitora, com base na utilização do texto literário e tecemos reflexões acerca das contribuições ao processo de compreensão leitora e de formação de leitores. Na seção seguinte descrevemos o percurso metodológico percorrido na investigação e na quinta seção apresentamos os dados coletados e as análises realizadas.

2 O PROCESSO DE LEITURA NA ALFABETIZAÇÃO

Este capítulo tem como propósito apresentar conceitos relacionados às fases da leitura segundo Ferreiro e Teberosky (1999), para a apreensão sobre as influências no desenvolvimento de crianças em processo de alfabetização e no processo de compreensão leitora.

No tocante à questão da compreensão leitora, Koch (2013) aborda que o sentido não se encontra especificamente no texto, nem mesmo está restrito ao leitor, mas é construído a partir de interações entre leitor e texto. Esta mesma vertente teórica é defendida por Solé (1998), ao definir leitura como um processo de interação do leitor com o texto que possibilita a construção de sentidos.

Nessa direção, a leitura pode ser compreendida como uma habilidade que potencializa o desenvolvimento da comunicação na dimensão oral e escrita dos sujeitos, sendo essencial para que possam pensar, refletir e agir com autonomia nas diversas ambiências.

Apesar do conceito de leitura ser abordado em um sentido amplo e impreciso na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), o documento propõe, especificamente no eixo leitura/escuta (compartilhada e autônoma) que, nos anos iniciais do ensino fundamental os discentes devem ser oportunizados a participarem de atividades orais e escritas e de estratégias de leitura estimulantes, criativas e diversificadas em contexto educativo, de modo que se promova ações de leitura e o processo de formação de leitores.

2.1 Ato de leitura: como esse processo ocorre?

No Brasil, a partir dos anos de 1980, foram divulgadas pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita, de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, na qual a centralidade das discussões sobre o processo de alfabetização deixava de ser no método e passava a ser o sujeito que aprende. Dessa forma, os estudos das autoras tomaram como centralidade a criança como sujeito cognoscente, capaz de conhecer e de assimilar diversificados conhecimentos.

Com base na teoria dos processos de aquisição do conhecimento de Jean William Fritz Piaget, as autoras Ferreiro e Teberosky (1999) destacam a perspectiva psicogenética da aprendizagem da leitura. Considerando o sujeito como construtor ativo do conhecimento e, demonstraram em seus estudos que as crianças podem desenvolver seus saberes em relação ao processo de leitura e de escrita antes de adentrarem o âmbito escolar. Nesse sentido, é importante salientar que a teoria psicogenética enfatiza o processo de aquisição da leitura e da

escrita da criança, na qual processualmente faz descobertas e constrói novos conhecimentos a respeito da linguagem oral e da língua escrita por intermédio de suas hipóteses.

Nessa direção, Ferreiro e Teberosky (1999) apresentam a perspectiva psicogenética considerando a suposição das interações estabelecidas entre os sujeitos que pensam e que criam hipóteses e o objeto de conhecimento, que propõe questões a serem solucionadas a partir da utilização do pensamento. Sendo assim, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 105) abordam que “[...] as crianças possuem conceitualizações sobre a natureza da escrita muito antes da intervenção de um ensino sistemático”. Desse modo, podemos dizer que, o processo de pensar sobre a escrita antecede o ingresso da criança no âmbito escolar haja vista que, na sociedade grafocêntrica a qual vivemos, as crianças desde muito cedo têm contato com escritos, e devido a isso, sentem a curiosidade em entender sobre suas características e, nesse processo criam hipóteses sobre os escritos à sua volta.

Nesse contexto, cabe destacar os escritos de Ferreiro e Teberosky (1999, p. 43) a respeito das “[...] características formais que deve possuir um texto para permitir um ato de leitura”, em que as autoras ressaltam que, uma criança ainda não saber ler, não é um obstáculo para que esta entenda sobre as características que os textos escritos possuem, bem como estabeleça critérios para a identificação do que pode ser lido. Nesse sentido, Ferreiro e Teberosky (1999) mencionam alguns desses critérios, a saber: 1 - a) quantidade suficiente de caracteres; b) variedade de caracteres; c) outros critérios de classificação utilizados, como o uso de índices, os tipos de letras (caracteres), a diferenciação de letras e numerais; 2 - relações entre letras e números e o reconhecimento de letras individuais; a) distinção entre desenho e texto; b) reconhecimento e nomeação das letras; c) números e letras; 3 - distinção entre letras e sinais de pontuação; 4 - orientação espacial da leitura.

Ferreiro e Teberosky (1999) explicam a partir de estudos feitos com crianças sobre a existência de um critério de quantidade suficiente de caracteres para que se possa realizar a leitura. Sendo assim, as autoras sugerem inicialmente o trabalho utilizando cartões, contendo escritas em imprensa maiúscula ou em cursiva, podendo ser representado por uma letra somente, duas letras (formando sílabas ou palavras), três letras ou números, com um mínimo de 15 caracteres e um máximo de 20. Nesse processo, as crianças são possibilitadas a realizarem classificações a partir de suas ideias, com vistas a definir, por meio da observação, se todos os cartões servem ou não para ler, efetuando assim, discriminações gráficas entre letras e números (Ferreiro; Teberosky, 1999).

Ferreiro e Teberosky (1999) enfatizam o critério de variedade de caracteres, uma vez que, para que um escrito possa ser lido, segundo a criança, não basta apenas possuir caracteres

reconhecidos como letras, mas de uma determinada quantidade de caracteres, variando entre dois, três ou quatro caracteres, para oportunizar um ato de leitura.

Além dos critérios de quantidade mínima de caracteres e de variedade de caracteres, Ferreiro e Teberosky (1999) ressaltam outras possibilidades, como por meio da utilização de índices, da distinção entre determinados caracteres de imprensa e cursivos e, somado a isso, o critério da diferenciação entre letras e números. Conforme abordado por Ferreiro e Teberosky (1999), este último critério exige uma distinção clara entre os grafismos específicos às letras e os grafismos característicos aos números.

O estudo desenvolvido aponta que o processo de reconhecimento e de diferenciação de letras e numerais é essencial para o estabelecimento de critérios de possibilidade do que pode ou não ser lido. Nessa perspectiva, Ferreiro e Teberosky (1999) evidenciam que a problemática das relações entre números e letras apresentam três momentos relevantes: a) letras e números são confundidos não apenas porque apresentam semelhanças gráficas, mas porque em muitos materiais impressos ambos aparecem em contextos similares; b) compreensão da função distinta sobre letras e números, isto é, de que as letras servem para ler e os números para contar; c) descoberta de que a leitura de palavras e a leitura de números são diferentes, uma vez que os números são escritos em um sistema de escrita distinto do sistema alfabético utilizado para a escrita das palavras.

Para alguns adultos, a indiferenciação entre letras e números é tratada como uma confusão realizada pela criança. Mas, cabe ressaltar que “[...] não há confusão, mas sim uma sistematização diferente da do adulto” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 47), que deve ser respeitada e validada no processo de construção de conhecimentos e de aprendizagem da leitura e da escrita.

Ademais, Ferreiro e Teberosky (1999) ponderam que, processualmente, as crianças conseguem fazer uma distinção entre desenho e texto, tendo em vista que começam a entender que o desenho serve para ver ou apreciar, enquanto o texto serve para ler. Nessa perspectiva, passam a compreender que é possível ler onde existem letras e que a imagem também pode ser lida em determinadas situações como um elemento de apoio.

Ferreiro e Teberosky (1999) pontuam acerca da relevância das crianças saberem nomear e reconhecerem as letras. Quando ainda estão no nível mais elementar, as crianças reconhecem no máximo uma ou duas letras, e, geralmente uma destas é a letra inicial do próprio nome. Além disso, algumas crianças costumam utilizar nomes de números para as letras, mesmo sem existir semelhança gráfica entre a letra e o número. Nessa perspectiva, Ferreiro e Teberosky (1999) abordam que, próximas às crianças que estão no nível elementar, estão aquelas que conhecem

determinados nomes de letras, no entanto, realizam a aplicação na escrita de forma inconsistente, uma vez que, costumam alternar, de forma frequente, nomes de vogais e nomes de números.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), quando as crianças avançam para um nível superior, conseguem reconhecer e nomear pelo menos três vogais de uma maneira estável. Além disso, começam a identificar algumas consoantes e a fazerem atribuições de valor silábico a determinado nome a que se faz referência. No nível seguinte, as crianças passam a nomear corretamente todas as vogais e determinadas consoantes. Em muitas situações, ainda mencionam o nome que começa com a vogal ou com a consoante escolhida. O nível posterior, segundo Ferreiro e Teberosky (1999), é constituído por crianças que conhecem todos os nomes das letras do abecedário e, somado a isso, que conseguem processualmente fazer correspondência entre letra e som.

Conforme os escritos de Ferreiro e Teberosky (1999), os números e as letras, enquanto elementos gráficos são comumente reconhecidos pelas crianças como sendo de alguém, na qual a criança faz referências a nomes de pessoas, como também a números de residências. Nessa perspectiva, as autoras evidenciam que esses conhecimentos compartilhados pelas crianças são socialmente transmitidos e contribuem qualitativamente para a aprendizagem da leitura e da escrita no processo educativo.

Além de reconhecer e distinguir letras e números, Ferreiro e Teberosky (1999) assinalam que é importante que a criança também conheça outros elementos, como os sinais de pontuação. Os primeiros a aparecerem no ensino escolar “[...] são o ponto e os sinais de interrogação e de exclamação” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 61), e posteriormente, as crianças conhecem os demais.

Os sinais que globalmente chamamos de pontuação acompanham as letras e possuem nomes específicos, bem como funções diferentes, dependendo do contexto da oração. As crianças aprendem a diferenciá-los, conforme Ferreiro e Teberosky (1999) a partir da participação em atividades e práticas voltadas ao incentivo da leitura e a exploração de textos, que corroboram também para o reconhecimento e compreensão da criança sobre a orientação espacial convencional da leitura, isto é, que se lê “da esquerda à direita e de cima para baixo” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 64). Dessa forma, é possível compreender a imprescindibilidade das crianças participarem de práticas de leitura, pois à medida que observam o professor lendo, para além de ampliarem seus conhecimentos, despertam o gosto e a curiosidade em realizar atos de leitura, tendo o professor como referência.

Além disso, Ferreiro e Teberosky (1999) afirmam que o contato das crianças com o sistema de escrita e com objetos e materiais de leitura desde a mais tenra idade, influenciam, de forma direta, no processo de aquisição da leitura e da escrita. Desse modo, a partir da inserção em práticas de leitura provocativas e qualitativas, antes mesmo de ingressar na escola, a criança começa a compreender o que se lê e como se lê, na qual constrói hipóteses sobre a função social e cultural da leitura em nossa sociedade.

2.2 As fases da leitura segundo Ferreiro e Teberosky (1999)

Nas discussões de Ferreiro e Teberosky (1999) no tocante às fases da leitura, as autoras abordam, a priori, sobre a leitura com imagens gráficas. Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), para crianças ainda não alfabetizadas, as imagens são recursos habituais muito importantes para a compreensão do contexto da narrativa, seja em livros infantis, histórias em quadrinhos, cartazes de propaganda, *outdoors*, dentre outros.

Nessa direção, Ferreiro e Teberosky (1999) afirmam a partir do desenvolvimento de atividades de leitura de palavras e de orações com crianças que, na fase da leitura com imagens gráficas: a) desenho e escrita são considerados pelas crianças como marcas indiferenciadas no papel; b) o texto é visto como uma etiqueta do desenho, isto é, como o nome do objeto desenhado; c) “as propriedades do texto fornecem indicadores que permitem sustentar a antecipação feita a partir da imagem” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 73), na qual o primeiro tipo de indicador refere-se ao comprimento da oração e o segundo à busca de letras que apresentam valor de índice. Nessa perspectiva, evidencia-se que, nessa fase da leitura algumas crianças ainda reproduzem imitações dos caracteres que mais chamam atenção de determinada escrita e/ou até mesmo se baseiam no que a imagem retrata, a partir do reconhecimento visual do que já se conhece, isto é, por meio da memorização.

No que se tange a fase da leitura de orações, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 78) apontam que, algumas crianças ainda “[...] pensam que se pode passar do texto à imagem e desta àquele sem necessidade de diferenciar os dois sistemas de simbolização”, isto é, que seja possível começar lendo a imagem e continuar a leitura no texto e vice-versa. Para as autoras, esta passagem não modifica substancialmente o ato de interpretação, uma vez que, imagem e texto formam um todo complementar, fundamental para a interpretação e para a construção de sentidos. Ademais, nessa fase da leitura, à medida que as crianças compreendem algumas propriedades gráficas do texto, começam a diferenciar desenho e escrita e a estabelecer

correspondência entre os elementos gráficos e as segmentações sonoras, mas ainda acreditam que “a escrita continua sendo predizível a partir da imagem” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 81).

Em níveis posteriores, a partir da compreensão das propriedades gráficas e de algumas características do texto, a saber: quantidade de linhas e de pedaços de palavras, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 84) abordam que as crianças começam a identificar que “[...] a simples presença do desenho não é suficiente para antecipar o texto”. Assim, a partir de intervenções educativas, processualmente as crianças passam a compreender que a escrita representa orações que podem possuir ou não uma associação com as imagens dispostas nos materiais utilizados.

Conforme Ferreiro e Teberosky (1999), nesse processo, algumas crianças fazem silabação sem correspondência, na qual realizam imitações de atos de leitura, desconsiderando as características específicas do texto. Enquanto outras podem conseguir avançar da correspondência global para a correspondência termo a termo, conseguindo estabelecer relação entre os segmentos silábicos sonoros e os fragmentos gráficos. “O recurso silábico mostra o começo de equilíbrio entre integridade significativa e a descontinuidade gráfica” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 98).

As autoras Ferreiro e Teberosky (1999) abordam sobre três estágios de leitura de orações, a saber: (I) Divórcio entre decifrado e sentido; (II) conflito entre decifrado e sentido; (III) coordenação entre decifrado e sentido. Esses estágios são subdivididos em categorias, considerando os avanços das crianças em cada etapa.

O estágio *Divórcio entre decifrado e sentido* se subdivide em: (a) *sentido sem decifrado*, quando a criança não recorre ao decifrado para predizer o sentido do texto, mas busca-o por intermédio da imagem. Assim, quando indagada sobre o que vê, responde com apenas um nome ou com diversos nomes justapostos, formando uma oração. Segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p. 108), algumas crianças podem chegar a conseguir neste estágio, “[...] no melhor dos casos, considerar algumas das propriedades quantitativas do texto (a quantidade de fragmentos que este apresenta)”; (b) *decifrado sem sentido*: quando a criança não usa nem a imagem e nem o texto para buscar sentido, limitando-se assim, a decifração de elementos isolados, seja por meio da identificação de letras soltas ou pela construção de sílabas sem sentido; (c) *tentativa de relação entre decifrado e sentido*, na qual a criança busca o sentido a partir do que observa na imagem, mas rapidamente justifica sua resposta com base na busca de índices no texto que permitam a sustentação de sua interpretação inicial.

No que se tange ao estágio intitulado *Conflito entre decifrado e sentido*, cabe ressaltar que contempla: (a) *primazia do decifrado*, quando a criança consegue antecipar o sentido do texto por meio da imagem, mas compreende que o texto não pode ser inteiramente previsível

somente a partir da leitura da imagem. Conforme descrito por Ferreiro e Teberosky (1999, p. 109), neste estágio, muitas crianças “[...] parecem ler corretamente, já que não cometem erros no decifrado”, no entanto, podem não possuir a menor ideia acerca do sentido do texto; (b) *primazia do sentido*, processo em que a criança centra-se na busca do sentido, apesar de ainda se prender aos fragmentos decifrados; (c) *oscilações entre o decifrado e o sentido*, em que as crianças ainda não conseguem integrar verdadeiramente sentido ao decifrado, logo, ocorrem oscilações, resultando em partes de textos decifradas e compreensíveis e outras decifradas, mas incompreensíveis.

Em suma, no que concerne ao estágio *Coordenação entre decifrado e sentido*, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 111) abordam que, por meio de processos lentos de autocorreções, de eliminação e de reintegração de fragmentos e de modificações de sua leitura, processualmente, as crianças conseguem “[...] coordenar o decifrado com a busca de sentido sem renunciar a um às custas do outro”. Dessa forma, conseguem finalmente atribuir sentido ao decifrado.

Na próxima seção discutiremos sobre as estratégias metacognitivas de compreensão leitora, com base na utilização do texto literário e teceremos reflexões acerca das contribuições ao processo de compreensão leitora e de formação de leitores. Partimos da concepção de que as atividades de leitura literária e as estratégias de leitura permitem às crianças uma formação aprazível, por meio da vivência e participação em um processo repleto de sentidos e significados.

3 ESTRATÉGIAS DE LEITURA E LEITURA LITERÁRIA: ASPECTOS CONCEITUAIS

Este capítulo se propõe a discutir conceitos relacionados às estratégias de leitura e à leitura literária para a compreensão sobre as influências no desenvolvimento das crianças e na formação de leitores. Considerando que, o ato de ler, conforme Solé (1998), refere-se a um processo de compreensão e de interpretação de diversificados textos escritos, com diferentes objetivos e intenções, que contribuem efetivamente para o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos. Nessa perspectiva, é possível compreender a importância de as crianças participarem de práticas e de mediações de leitura desde a mais tenra idade.

Nesse sentido, Ferreiro e Teberosky (1999) afirmam que é importante começar com ações contextualizadas, que trabalhem unidades significativas para as crianças. Desse modo, visando possibilitar que a aprendizagem da leitura se torne em um momento marcante, é essencial, segundo as autoras, que o educando compreenda o que está buscando, bem como o que está fazendo para concretizar determinado objetivo. Sendo necessário assim que o professor desenvolva ações que tenham temáticas e assuntos interessantes, tendo em vista que, a leitura é uma atividade em que o leitor tem participação ativa, na qual realiza a leitura por intermédio da utilização de estratégias, em prol da compreensão do que está escrito.

3.1 Conceituação de leitura

Ao discutir sobre leitura, Solé (1998, p. 18) aborda que “na leitura, o leitor é um sujeito ativo que processa o texto [...]”, podendo inclusive atribuir sentido e significado ao texto, a partir de seus saberes, do contexto e da realidade a qual está inserido. Mas, para esse processo se consolidar de forma efetiva, é imprescindível que os educadores, enquanto mediadores do processo educacional, desenvolvam estratégias e intervenções de leitura adequadas ao processo de compreensão leitora, de modo a possibilitar que o leitor aprendiz se sinta motivado e instigado a ler.

Segundo nos aponta Solé (1998), mesmo que uma criança ainda não consiga ler convencionalmente, esta pode ter ideias tanto sobre a representação gráfica como acerca das finalidades do desenvolvimento de atividades de leitura e de escrita. Assim, é possível que a criança consiga verificar, de acordo com o seu estágio de conhecimento e de desenvolvimento que, com letras podemos escrever palavras e que os numerais auxiliam na representação das quantidades.

Ademais, é importante destacar que os estudos de Solé (1998) auxiliam no entendimento de que um bom leitor não é somente o que compreende melhor os textos que lê, mas o que sente gosto e prazer pela leitura. De acordo com Koch (2013), o texto é como um *iceberg*, à medida que deixa na superfície somente uma parte e o restante fica submerso, precisando-se de uma exploração e de um aprofundamento para se tornar compreensível. Mas, para o processo de compreensão leitora e de construção de sentidos se constituir de forma efetiva, faz-se necessário uma mediação atenta de um professor-leitor, a partir da utilização de estratégias de leitura e de práticas pedagógicas diversificadas e contextualizadas à realidade do leitor.

Mediante ao exposto, é essencial ressaltar que o processo de leitura deve possibilitar que o leitor compreenda e construa ideias sobre o texto. Para Solé (1998, p. 31-32), “isto só pode ser feito mediante uma leitura individual, precisa, que permita o avanço e o retrocesso, que permita parar, pensar, recapitular, relacionar a informação com o conhecimento prévio”. Nessa perspectiva, a autora afirma que esse processo interno deve ser ensinado pelos educadores, por intermédio de estratégias de leitura e de intervenções pedagógicas, que busquem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem e para a formação de leitores.

Diante disso, é possível compreender que no processo de alfabetização, conceituado por Soares (2004) como um processo de aquisição do sistema alfabético e de suas convenções, as práticas de leitura e de escrita devem ser desenvolvidas de forma criativa pelos professores. Seja por meio de atividades estimulantes, jogos pedagógicos e/ou brincadeiras lúdicas, com vistas assim, a alcançar uma maior eficiência no processo educacional.

À vista disso, consideramos que os professores podem atuar como leitores ativos e realizarem práticas literárias acolhedoras, diversificadas e provocativas com os alunos, de modo a estimulá-los a sentirem gosto pelo ato de ler, visando assim, a formação de leitores assíduos, competentes e reflexivos.

3.2 Estratégias de leitura sugeridas por Solé (1998)

As estratégias para antes, durante e depois da leitura, descritas por Solé (1998), mostram-se como imprescindíveis de serem desenvolvidas nos âmbitos educacionais, haja vista que, auxiliam os professores e profissionais da educação no que se tange a elaboração e a realização de práticas educativas reflexivas e criativas, que podem promover nos alunos o interesse em utilizar de forma autônoma as estratégias de compreensão leitora e despertar o prazer pela leitura de diversificados livros. Assim, a partir do desenvolvimento de práticas e de

estratégias de leitura de qualidade, torna-se possível formar leitores autônomos e competentes, capazes de compreender efetivamente os textos.

De acordo com Solé (1998), as estratégias de leitura são meios ou procedimentos de ordem elevada que abrangem o cognitivo e o metacognitivo. Segundo Valle (2006), o uso de estratégias de leitura é visto como um meio potencializador das habilidades leitoras de interpretação e de compreensão, por meio de narrativas carregadas de significado.

Ademais, Solé (1998) ressalta que as estratégias de leitura são ferramentas fundamentais para o desenvolvimento e para a consolidação da leitura proficiente, devendo, assim, “[...] estar presentes ao longo de toda a atividade” (Solé, 1998, p. 89), uma vez que, sua utilização pode favorecer a compreensão e a interpretação de modo autônomo dos textos lidos, contribuindo para a formação de leitores ativos, críticos e reflexivos.

Dessa maneira, Solé (1998) aponta que o trabalho com a leitura em sala de aula deve ocorrer em três etapas de atividades com o texto, a saber: antes, durante e depois da leitura, com vistas a desenvolver a prática na formação do leitor. Mas, para se alcançar esse estágio de proficiência leitora, é necessário que os sujeitos dominem os processamentos básicos que antecedem, acompanham e procedem o momento de realização da leitura.

Conforme os dizeres de Solé (1998), as estratégias de compreensão leitora antecedentes a leitura referem-se à antecipação do tema e/ou ideia central, valorando-se o trabalho com elementos paratextuais, como o título, o subtítulo e exame de imagens; motivação para a leitura; finalidades da leitura; levantamento, revisão e atualização dos conhecimentos prévios; expectativas em função do suporte, formatação ou objeto utilizado; organização de previsões a respeito do texto e formulação de indagações sobre ele e acerca da função do autor, do ilustrador e da instituição responsável pela publicação.

Ademais, Solé (1998) aponta como estratégias durante a leitura diversificadas ações do leitor com o texto, como a rejeição, a confirmação, a retificação ou expectativas desenvolvidas antes da leitura; localização ou produção da temática ou da ideia principal; compreensão de palavras desconhecidas por intermédio da inferência ou dos conhecimentos anteriores das crianças; elaboração de conclusões sobre o texto, tomando como base outras vivências, experiências, leituras, crenças e valores; a criação de hipóteses sobre o seguimento do enredo; a identificação e o reconhecimento de palavras-chave; a busca por informações contingentes, e somado a isso, a articulação de informações novas ao conhecimento prévio.

Já no que se tange às estratégias para depois da leitura, Solé (1998) destaca a elaboração de uma síntese sobre o texto; o uso do registro escrito para uma melhor compreensão; desenvolvimento de atividades orais e escritas; a socialização oral de impressões acerca do texto

lido e reflexões críticas a respeito das informações expostas ao longo da narrativa, com vistas a contribuir com a formação de leitores competentes, críticos e reflexivos.

3.3 Estratégias de leitura e o processo de compreensão leitora

O ato de ler extrapola a decodificação de palavras e a resposta de questões literais, uma vez que, o processo de leitura envolve estratégias, no plural, que devem ser desenvolvidas pelos profissionais docentes, com vistas a formar leitores independentes e proficientes, capazes de fazerem conexões com outros saberes, outras leituras e com o mundo a qual está inserido. No entanto, cabe ressaltar que para o processo de leitura se efetivar qualitativamente, os alunos precisam conhecer explicitamente as estratégias de compreensão textual e aplicá-las nos momentos de leitura, de modo a atingirem altos níveis de compreensão leitora e a refletirem significativamente sobre o que leram.

À luz do exposto, a literatura infantil evidencia-se como uma potente e autêntica fonte para o desenvolvimento e qualificação das estratégias de compreensão leitora, tendo em vista que, quando bem escrita, pode envolver os leitores na leitura, possibilitar mergulhos mais profundos no texto e despertar o gosto pela literatura.

Sendo assim, faz-se essencial o trabalho com a leitura literária nas ambiências educativas, uma vez que, auxilia a construção do hábito leitor e gosto pela leitura. Além disso, a leitura literária “[...] nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem” (Cosson, 2021, p. 30).

Nesse contexto, cabe ressaltar que, para discutir sobre a importância do desenvolvimento de estratégias de leitura com textos literários, Giroto e Souza (2010) se embasam nos estudos relacionados à metacognição de Pressley (2002), que refere-se ao conhecimento sobre o processamento do pensar que leva o leitor à compreensão do texto.

Giroto e Souza (2010, p. 65) evidenciam sobre um conjunto de estratégias de leitura, tais como: “[...] conexões, inferências, visualizações, questionamentos, sumarizações e sínteses”. Além destas, destacam que há uma estratégia imprescindível, que se refere a ativação do conhecimento prévio, nas quais ficam evidentes as demais estratégias, a saber: de previsão, interlocução e de indagação.

Conhecimentos prévios são saberes ou informações adquiridas ao longo da vida, guardadas na mente e que podemos acionar quando precisamos. De acordo com Kleiman (2016, p. 15) “é mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento

linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto”.

De acordo com Harvey e Goudvis (2007), quando questionamos, inferimos ou sintetizamos, nosso conhecimento prévio se torna a base do nosso pensar, logo, não é possível compreender o que se lê sem pensar acerca do que já se sabe ou conhece. Nessa perspectiva, pode-se entender a importância da ampliação do repertório de vivências e dos conhecimentos das crianças nas mais diversas ambiências e desde a mais tenra idade, de modo que nos momentos de leitura consigam, de forma efetiva e significativa, ativar seus saberes e estabelecer conexões e compreensões sobre os textos lidos.

Nessa direção, é importante destacar que as estratégias de leitura indicadas por Girotto e Souza (2010), como conexões, inferência, visualização, sumarização e síntese, só acontecem devido a ativação do conhecimento prévio, considerado por Harvey e Goudvis (2007), como uma estratégia básica imprescindível para o processo de compreensão e de construção de sentidos. Além disso, Harvey e Goudvis (2007) ressaltam a existência de três tipos de conexões básicas que favorecem o processo de compreensão leitora, a saber: Conexões texto-com-leitor (T-L), texto-com-texto (T-T) e texto-com-mundo (T-M), explicadas no quadro abaixo.

Quadro 1 - Estratégias de leitura.

ESTRATÉGIAS DE LEITURA	EXPLICAÇÃO
Conexões	Estratégia em que os leitores, de forma natural, fazem conexões entre os livros e suas vivências pessoais e coletivas (Girotto; Souza, 2010).
	Conexão texto-com-leitor: ocorre devido a conexões pessoais, vivências familiares e a experiências prévias, na qual os leitores criam sentido para o que eles lêem (Harvey; Goudvis, 2007).
	Conexão texto-com-texto: se refere às conexões que as crianças fazem com personagens, problemas e situações. Além dos elementos mais óbvios da história, as crianças podem estabelecer conexões mais elevadas, como comparar lições, temas ou mensagens nas histórias, comparar situações de enredo entre histórias, identificar estilo de escrita de autores, dentre outros (Harvey; Goudvis, 2007).
	Conexões texto-com-mundo: ocorre quando o leitor, ao ler determinado texto, estabelece relações com fatos históricos ou com acontecimentos atuais no mundo, possibilitando conexões significativas com os personagens, problemas e situações vivenciadas (Harvey; Goudvis, 2007).

Inferência	Estratégia na qual os leitores utilizam os conhecimentos prévios, isto é, o que já sabem e estabelecem relações para tentarem adivinhar um tema, para chegar a uma ideia ou a uma conclusão sobre determinado assunto. “Quanto mais informações os leitores adquirem, mais sensata a inferência que fazem” (Giroto; Souza, 2010, p. 76).
Visualização	É uma estratégia cognitiva que usamos diariamente, ao criar imagens mentais sobre o que conhecemos, como cenários, personagens, figuras, brincadeiras e alimentos, dentre outros (Giroto; Souza, 2010).
Sumarização	Refere-se a busca pela essência do texto, isto é, determinar as ideias principais do texto (Giroto; Souza, 2010).
Síntese	Sintetizar vai muito além de resumir, isto é, de recontar uma informação e parafraseá-la. “A sintetização acontece quando os leitores relacionam a informação com o próprio pensar e modelam com seus conhecimentos” (Giroto; Souza, 2010, p. 103).

Fonte: Giroto e Souza (2010) e Harvey e Goudvis (2007).

As estratégias de compreensão leitora podem ser mobilizadas e ativadas, de acordo com Giroto e Souza (2010, p. 49) em três momentos: “[...] pré-leitura, durante a leitura e depois da leitura”. A pré-leitura refere-se ao momento em que o aluno é possibilitado a folhear o objeto-livro e a formular hipóteses sobre o que visualiza. Esse processamento ocorre em razão da ativação do conhecimento prévio do leitor, isto é, o que já se sabe sobre determinado assunto ou tema. No caso de crianças ainda não alfabetizadas, esse processo ocorre por meio da visualização das imagens, e referente às crianças em fase de alfabetização, cabe destacar que os alunos folheiam o livro tentando ler partes que revelem informações acerca do conteúdo, da estrutura da história e principalmente, buscando elementos que revelem se o texto é interessante (Giroto; Souza, 2010).

Na etapa denominada “durante a leitura”, Giroto e Souza (2010) enfatizam que o leitor pode colocar variadas estratégias em ação, bem como interromper a leitura para questionar ou refletir sobre a parte lida; prever o que vai acontecer na história; identificar informações importantes, bem como reler ou sublinhar partes que não compreendeu. Além disso, o leitor pode confirmar, reavaliar ou atualizar sua hipótese inicial, tomada com base inicialmente em seu conhecimento prévio, sobre o que haveria e trataria o texto.

No momento “depois da leitura”, segundo descrito por Giroto e Souza (2010, p. 52) “[...] o aluno processa novamente o texto, seja relendo-o, seja sumarizando-o”. Somado a isso, por meio de mediações docentes provocativas, intencionais e dialógicas, os alunos podem inclusive refletirem sobre o texto lido, fazendo conexões entre suas experiências, seus conhecimentos de mundo e o texto.

Giroto e Souza (2010, p. 60) enfatizam que “[...] o ensino das estratégias de compreensão pode e deve ser implementado em qualquer contexto de sala de aula com materiais diversos”. Dessa forma, pode-se compreender as contribuições das estratégias de leitura para a formação de leitores, uma vez que, dependendo da qualidade da mediação do professor, os alunos podem desenvolver interesse em aplicar as estratégias de compreensão leitora.

3.4 Estratégias para potencializar o letramento literário na escola

De forma análoga as estratégias de leitura indicadas por Solé (1998) e Giroto e Souza (2010), isto é, sobre a importância do momento antes, durante e depois da leitura literária, é possível estabelecer uma relação com a sequência básica do letramento literário na escola proposta por Cosson (2021), a saber: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A motivação refere-se ao passo da sequência do letramento literário em que o leitor é preparado para receber o texto. De acordo com Cosson (2021, p. 54) “o sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação”, que pode ser suscitada por meio de perguntas criativas e rodas de conversas que levem o leitor a pensar sobre o título de determinado livro e a respeito de elementos extratextuais da obra.

A introdução configura-se como o momento de apresentação da obra (objeto-livro) e do autor, bem como de expor justificativas pela escolha da obra, em que se faz fundamental fornecer informações básicas ligadas ao texto, de modo a deixar o leitor curioso em realizar a leitura. Assim, é interessante que o leitor seja possibilitado a comparar suas suposições iniciais (momento da motivação) com os elementos paratextuais, bem como as informações da capa da obra, catalogação e contracapa.

Na etapa denominada leitura, faz-se imprescindível o acompanhamento da leitura, de modo que o professor-leitor auxilie os alunos com possíveis dificuldades ou no que tange ao ritmo da leitura. Além disso, Cosson (2021) orienta sobre a importância de os professores promoverem intervalos durante as leituras, uma vez que, nesses momentos os alunos podem dialogar a respeito do que leram, bem como sobre o que acham que vai acontecer no final da história.

A interpretação, segundo Cosson (2021, p. 64) “[...] parte do entretencimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção de sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade”. Dessa forma, a interpretação, ou seja, a compreensão feita pelo leitor sobre determinado assunto ou temática, por mais pessoal e íntima que possa parecer no que diz respeito a cada leitor, constitui-se como um ato social, pois

perpassa saberes intertextuais e vivências múltiplas dos leitores. Nessa direção, na etapa da interpretação, faz-se importante o desenvolvimento de rodas de diálogos e relatos entre os alunos e o professor mediador, de forma que os leitores tenham a possibilidade de expor suas compreensões, questionamentos, dúvidas e reflexões sobre o texto lido, contribuindo assim, para a ampliação de saberes e para a efetivação do letramento literário na escola.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

A investigação proposta configura-se em uma pesquisa participante, de abordagem qualitativa e de caráter descritivo. Sendo assim, no período de março a dezembro de 2022 foi realizada uma pesquisa, tomando como procedimento técnico e investigativo a observação sistemática de uma turma do 1º ano do ensino fundamental, composta por 20 crianças de seis anos, em fase de alfabetização, matriculadas em uma escola da rede municipal de uma cidade do Campo das Vertentes, Minas Gerais. É válido destacar que a pesquisa foi desenvolvida em parceria com uma professora regente, responsável por essa turma.

Optamos por realizar a investigação apoiada na abordagem qualitativa tendo em vista o que Minayo (2002) aborda em relação à pesquisa qualitativa e no que se tange às suas diversas possibilidades de compreender o objeto investigado. Dessa forma, nossa escolha por essa abordagem se justifica pelo fato de que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com o nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (Minayo, 2002, p. 21- 22).

Nesse sentido, a pesquisa de abordagem qualitativa responde melhor ao propósito deste estudo, uma vez que Bogdan e Biklen (1994) afirmam que a pesquisa de abordagem qualitativa se configura em cinco características básicas: (1) o âmbito natural é a fonte direta de dados, em que o pesquisador é considerado o instrumento-chave da investigação. (2) a pesquisa qualitativa é descritiva. (3) os pesquisadores qualitativos interessam-se e preocupam-se mais com os processos do que pelo produto ou resultados obtidos. (4) a análise dos dados qualitativos tende a ocorrer de forma indutiva e descritiva. (5) na pesquisa qualitativa o significado tem uma importância vital. O interesse é de compreender o modo como as diferentes pessoas envolvidas na pesquisa atribuem sentido às suas vidas e ações, com a finalidade de produzir conhecimentos que contribuam para a prática, nas mais diversas ambiências.

Sendo assim, esta investigação pauta no desenvolvimento de uma pesquisa participante, em que as ações investigativas ocorreram de forma intencional, sendo previamente pensadas, planejadas e desenvolvidas. De acordo com Brasileiro (2021, p. 80) a pesquisa participante “[...] ocorre quando há integração do investigador com a situação investigada, fazendo, de algum

modo, parte do grupo”, visando construir conhecimentos ao universo estudado, a partir das ações realizadas.

Dessa forma, durante o período a campo, foi desenvolvido um trabalho pedagógico com a leitura de livros de literatura infantil, a partir da elaboração e da aplicação de intervenções de estratégias de leitura, considerando o antes, o durante e o depois da leitura propostas por Solé (1998) e Girotto e Souza (2010). Tais atividades seguiram procedimento de coleta de dados de observação, de registro das atividades desenvolvidas e do acompanhamento das fases de leitura das crianças, com vistas a identificar em que fase da leitura as crianças se encontravam, bem como a relação entre as estratégias de leitura e o desenvolvimento das fases de leitura de crianças em processo de alfabetização.

No tocante ao procedimento de análise dos dados, pautou-se na teoria fundamentada em dados. De acordo com Strauss e Corbin (2008), nesse tipo de análise o pesquisador visa identificar, desenvolver e relacionar determinados conceitos, vislumbrando a expansão de novos conhecimentos ao fenômeno estudado.

Para tanto, cabe ressaltar que a pesquisa assumiu como procedimento metodológico três momentos para sua realização. À priori, foi feita uma revisão de literatura delineada por uma pesquisa bibliográfica, por intermédio de levantamentos de produções acadêmicas que discutem sobre leitura, leitura literária, estratégias de leitura, fases da leitura, formação leitora e literatura infantil.

O segundo momento refere-se à coleta de dados, a partir da elaboração, da aplicação e do acompanhamento de intervenções de estratégias de leitura sugeridas por Solé (1998) e por Girotto e Souza (2010), considerando o antes, o durante e o depois da leitura. Posteriormente, no terceiro momento, os dados coletados a campo foram descritos minuciosamente e analisados com base em conceitos teóricos já delimitados e estudados previamente, com vistas a criar bases sólidas e, conseqüentemente, encontrar soluções à problemática desta investigação.

4.1 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

As atividades de leitura foram realizadas quinzenalmente, durante o ano de 2022, com 20 crianças do 1º ano do ensino fundamental, em uma escola da rede municipal de uma cidade do Campo das Vertentes, interior de Minas Gerais. A escola atende aproximadamente 500 alunos, tanto para Educação Infantil, no período vespertino; anos iniciais do ensino fundamental divididos em dois períodos, matutino: do 2º ano ao 5º ano e vespertino, turmas do 1º ano, e o

Atendimento Educacional Especializado (AEE) é oferecido no contraturno, isto é, de manhã ou à tarde.

A escolha pela escola justifica-se em razão de ser um âmbito que acolhe pesquisadoras de forma muito respeitosa, pois muitas professoras são mestrandas e participam do NELLE. Assim, entendem a importância da realização de pesquisas em contexto educativo para o avanço da ciência, para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos e para a qualificação da formação docente.

As crianças participantes da pesquisa mostraram-se interessadas e curiosas em participar de todas as atividades. Por meio de um diagnóstico feito no mês de abril, verificamos em quais fases da escrita e da leitura as crianças se encontravam. Em razão da primeira atividade de leitura literária ter sido desenvolvida com base na obra “A cesta de dona Maricota”, escrito por Tatiana Belinky, para realizarmos os testes diagnósticos com as crianças, destacamos que dona Maricota precisava da ajuda de todas elas para escrever e ler o nome das frutas.

Aplicamos o primeiro teste de hipótese de escrita espontânea com as crianças em sala de aula e de forma individual. Sugerimos a escrita de 4 palavras e uma frase, tomando como campo semântico as frutas² degustadas. A partir do primeiro teste de escrita verificamos que 20% das crianças estavam na fase silábica sem valor sonoro, escrevendo uma letra para representar cada sílaba, utilizando letras que não correspondiam ao som da sílaba e 80% das crianças se encontravam na fase silábica com valor sonoro, começando a escrever uma letra para cada sílaba, com valor sonoro correspondente ao som da sílaba.

A atividade de leitura ocorreu após o teste de escrita, em que cada criança foi orientada a ler as palavras e a frase escrita. De modo a compreendermos em que fase da leitura cada criança se encontrava, pedimos que ao lerem as palavras e a frase mostrassem ao mesmo tempo com o palito leitor a parte da palavra que estava lendo.

A partir do diagnóstico feito, constatamos que 75% das crianças, ou seja, mais da metade da turma se encontravam no estágio da leitura de orações denominada por Ferreiro e Teberosky (1999) como divórcio entre decifrado e sentido, especificamente na categoria sentido sem decifrado, uma vez que apesar de começarem a compreender as propriedades gráficas do texto, acreditavam ser possível predizer o sentido da palavra ou do texto por meio da imagem. Cabe destacar que, nesse mesmo estágio, algumas crianças mais avançadas, ao serem pedidas para

² As palavras ditadas foram: “Banana”; “Uva”; “Maçã”; “Laranja”, e a frase ditada foi: “Eu gosto de frutas”.

lerem o que estava escrito, consideravam algumas propriedades do texto, ou seja, a quantidade de fragmentos contidos na palavra ou na oração.

Além disso, verificamos que 15% das crianças pesquisadas mostravam-se em uma categoria posterior, chamada de tentativa de relação entre decifrado e sentido, tendo em vista que, embora buscassem inicialmente o sentido a partir do que observavam na imagem, rapidamente justificavam suas respostas com base na busca de letras presentes na palavra ou no texto, que permitissem uma sustentação de sua interpretação inicial. Somado a isso, 10% das crianças estavam no estágio posterior, intitulado “conflito entre decifrado e sentido”, especificamente na categoria: primazia do decifrado, pois as crianças antecipavam o sentido do texto por meio da imagem, mas apresentavam uma compreensão de que o texto não podia ser totalmente previsível somente a partir da leitura da imagem.

4.2 Instrumentos de coleta de dados

Ao longo da pesquisa, foram desenvolvidas, especificamente às segundas-feiras, a cada quinze dias, atividades de leitura literária com as crianças, a partir das escolhas de livros e de vivências em práticas de leitura com obras de literatura infantil que ainda não conheciam. Os livros utilizados foram: “A cesta de dona Maricota”, tendo como escritora Tatiana Belinky e “O pega-pega” e “Um belo sorriso”, com autoria de Mary França.

Assim, antes da história ser iniciada foram realizadas ações de mediação com as crianças, por meio de perguntas antes, durante e depois da leitura do livro, de modo a verificarmos a importância das estratégias de leitura no processo educativo. É essencial destacar que as perguntas bases presentes no quadro abaixo fazem parte de um roteiro orientador elaborado previamente, na qual houve a preocupação de desenvolvê-las com o objetivo de promover interações iniciais com as crianças e de entender as suas compreensões sobre as narrativas. Essas questões desencadearam em outros diálogos, respeitando em todos os momentos a individualidade das crianças e os seus conhecimentos prévios.

Quadro 2 - Procedimento de coleta de dados com estratégias de leitura.

Momentos	Exemplos de perguntas que conduziram as ações	Estratégias
Antes da leitura	1) Sobre o que a história fala? 2) Por que você acha que a história irá falar sobre esse assunto? 3) Quais personagens você acha que irão aparecer na história?	Utilização de conhecimentos prévios.

	4) Onde você acha que acontece a história?	
Durante a leitura	1) O que você acha que vai acontecer? 2) Por que esse personagem teve essa reação? 3) O que esse personagem pode fazer? 4) Por que esse personagem disse isso?	Inferências utilizadas pelas crianças para a compreensão da narrativa.
Posterior à leitura	1) O que você achou da história? 2) Por que a história terminou dessa forma? 3) Poderia terminar diferente? 4) O que você acha que o personagem deveria ter feito?	Identificar possíveis relações de sentidos construídos pelas crianças a partir da sumarização.

Fonte: Das autoras (2022).

A proposta teve como finalidade desenvolver, aplicar e acompanhar atividades pedagógicas a partir de livros de literatura infantil com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, de modo a podermos compreender as estratégias utilizadas por elas nos momentos antes, durante e depois da leitura.

Para a realização das atividades de estratégias de leitura escolhemos três obras de literatura infantil, tendo como critério serem livros que ainda não tinham sido lidos para as crianças. Sendo assim, antes da leitura, buscamos explorar os elementos paratextuais das obras literárias intituladas: “A cesta de dona Maricota”, tendo como escritora Tatiana Belinky; “O pega-pega” e “Um belo sorriso”, com autoria de Mary França. No momento chamado por Solé (1998) e por Giroto e Souza (2010) de depois da leitura, as crianças foram possibilitadas a recontarem coletivamente as histórias na dimensão oral. Em outro momento, aplicamos individualmente atividades pedagógicas de leitura de imagens, de palavras e de orações, selecionadas a partir de um campo semântico, como nomes de frutas e de brincadeiras, verificando-se as fases da leitura indicadas por Ferreiro e Teberosky (1999).

Dessa forma, com vistas a facilitar a compreensão sobre as ações desenvolvidas durante a pesquisa, o quadro 3 apresenta uma síntese das atividades de leitura realizadas:

Quadro 3 - Síntese das atividades realizadas.

Livros de literatura	Estratégias de leitura	Atividades de leitura realizadas coletivamente	Atividades de leitura realizadas individualmente
A cesta de dona Maricota.	Antes da leitura: resgate dos conhecimentos prévios e exploração de conexões. Durante a leitura: realização de inferências. Depois da leitura: sumarização.	Antes da leitura: 1. abertura do presente deixado pela suposta personagem dona Maricota. 2. roda de conversa (exploração dos elementos paratextuais do livro). Durante a leitura: 1. proferição. 2. interações durante a história. Depois da leitura:	Depois da leitura: 1. teste diagnóstico de leitura das crianças. 2. atividade de relacionar fichas de imagens com fichas de palavras. 3. atividade de ligar a fruta ao seu nome.


		<ol style="list-style-type: none"> 1. apreciação do livro. 2. diálogos com as crianças após a leitura. 3. degustação das frutas deixadas pela suposta personagem dona Maricota. 	
O pega-pega.	<p>Antes da leitura: resgate dos conhecimentos prévios e exploração de conexões.</p> <p>Durante a leitura: realização de inferências.</p> <p>Depois da leitura: sumarização.</p>	<p>Antes da leitura:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. brincadeiras na quadra da escola. 2. leitura dos nomes das brincadeiras realizadas na quadra. 3. exploração dos elementos paratextuais do livro. 4. interações com as crianças. <p>Durante a leitura:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. proferição. 2. interações durante a história. <p>Depois da leitura:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. apreciação do livro. 2. diálogos com as crianças. 3. reconto produzido na dimensão oral. 	<p>Depois da leitura:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. atividade de leitura de palavras sem imagem. 2. atividade de ligar o desenho da brincadeira ao seu nome.
Um belo sorriso.	<p>Antes da leitura: resgate dos conhecimentos prévios e exploração de conexões.</p> <p>Durante a leitura: realização de inferências e visualização.</p> <p>Depois da leitura: sumarização.</p>	<p>Antes da leitura:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. apreciação de 10 livros de literatura infantil. 2. escolha do livro a ser explorado nas aulas (votação no quadro). 3. exploração dos elementos paratextuais do livro. 4. interações com as crianças. <p>Durante a leitura:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. proferição. 2. interações durante a história. <p>Depois da leitura:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. apreciação do livro. 2. diálogos com as crianças. 3. produção do reconto na dimensão oral. 	<p>Depois da leitura:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. atividade de leitura de imagem e oração.

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Para a aplicação da primeira atividade de leitura, utilizamos o campo semântico frutas, do livro lido com as crianças, intitulado “A cesta de dona Maricota”. Sendo assim, levamos fichas para as crianças, em que haviam desenhos e em outras estavam escrito nomes de frutas com letras maiúsculas, em que solicitamos que relacionassem as fichas de imagens com as fichas de palavras. A segunda atividade de leitura ocorreu a partir da leitura do livro “O Pega-pega”, em que as crianças foram convidadas a identificarem fichas de palavras (nomes de brincadeiras). A terceira atividade foi desenvolvida utilizando a ilustração e a frase da primeira página da obra “Um belo sorriso”, obra escolhida pelas crianças a partir de 10 livros apresentados, em que foram solicitadas a observarem a ficha, a lerem o que estava escrito e a apontar as palavras que estava lendo. Essas atividades foram desenvolvidas com vistas a

podermos compreender quais estratégias seriam utilizadas pelas crianças para a realização da leitura, de modo a podermos analisar a fase da leitura em que cada criança se encontrava.

Quadro 4 - Leitura de palavras e de frases (fases da leitura).

Tipo de leitura	Atividade de leitura	Objetivo da atividade proposta	Objetivo da ação e da mediação
Imagens e palavras		Relacionar fichas contendo imagens de frutas às fichas de palavras correspondentes.	Verificar as estratégias utilizadas para a leitura e identificar a fase da leitura de cada criança.
Palavras	<p>PEGA-PEGA</p> <p>ESCONDE-ESCONDE</p> <p>PIQUE-BANDEIRA</p> <p>CORRE COTIA</p> <p>COELHINHO SAI DA TOCA</p>	Identificar fichas com nomes de brincadeiras (sem desenho).	Verificar as estratégias utilizadas para a leitura e identificar a fase da leitura de cada criança.
Imagem e oração		Observar a ficha (imagem e frase da primeira página do livro lido pelas crianças, intitulado “Um belo sorriso”). Posteriormente, as crianças foram convidadas a fazerem a leitura do que estava escrito.	Verificar as estratégias utilizadas para a leitura e identificar a fase da leitura de cada criança.

Fonte: Das autoras (2022).

Em suma, com vistas a não perdermos algum registro parcial referente à fala das crianças ou da professora regente no decorrer das atividades desenvolvidas na pesquisa, foram feitas anotações e registros em diário de campo e gravação de áudio, para posterior transcrição e análise. Devido a isso, a pesquisa necessitou passar pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COEP) da Universidade Federal de Lavras, com parecer de aprovação de número 5.552.966.

5 APLICAÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES

A pesquisa participante foi desenvolvida com o objetivo de identificar e descrever as possíveis contribuições da leitura literária, com base nas estratégias, para o avanço das crianças nas fases da leitura e no processo de compreensão leitora. Para tanto, planejamos, aplicamos e acompanhamos ações embasadas nas estratégias de leitura, em que utilizamos livros de literatura infantil.

Foram desenvolvidas três sequências de atividades de leitura literária. A primeira sequência ocorreu a partir da obra “A cesta de dona Maricota”, a segunda configurou-se com base no livro “O Pega-pega”, e a terceira sequência teve como disparador de diálogos a leitura do livro “Um belo sorriso”.

Além disso, desenvolvemos atividades de leitura: de relacionar fichas contendo imagens às fichas de palavras correspondentes; de identificar fichas de palavras (nomes de brincadeiras), e por fim, atividades para verificar correspondência entre leitura de imagem e oração relacionada. As atividades foram desenvolvidas dentro e fora da sala de aula pela professora pesquisadora e pela professora regente de forma atenta, com o acompanhamento de gravação de áudios e de registros em diário de campo das práticas, falas e reações das crianças.

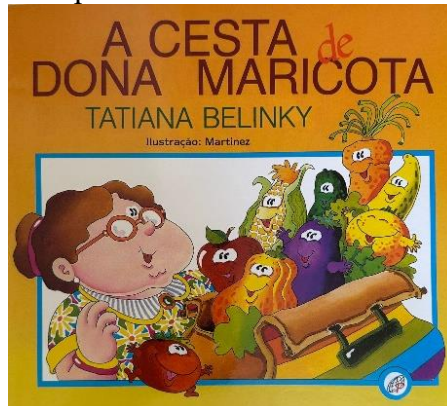
5.1 Primeira sequência de atividades a partir do livro “A cesta de dona Maricota”

A primeira obra lida, intitulada “A cesta de dona Maricota”, escrita pela autora “Tatiana Belinky³” e ilustrada por “Martinez”, publicada em 2012, pela editora Paulinas, foi escolhida pela pesquisadora, a partir dos seguintes critérios: por ser um livro desconhecido pelas crianças; tratar sobre a temática que estavam estudando na apostila: alimentação saudável; ser indicado para a faixa etária da turma e por apresentar ilustrações chamativas, sugestivas, com cores vibrantes e formatos diferentes, que permitem às crianças fazerem inferências sobre a narrativa.

A obra é indicada para crianças em fase de alfabetização. O texto formado por versos e rimas traz como enredo a cesta de dona Maricota, bem como os alimentos que a compõem. Ao chegarem da feira, os alimentos iniciam uma deliciosa provocação, na qual enumeram as vantagens nutritivas de se comer frutas, verduras e legumes.

³ A escritora Tatiana Belinky nasceu em São Petersburgo, Rússia, em 1919 e chegou ao Brasil com dez anos de idade. Sua família decidiu residir em São Paulo, onde Belinky (2012) estudou, casou e teve dois filhos. A escritora possui uma carreira de sucesso na literatura infanto-juvenil, uma vez que suas obras são muito conhecidas e queridas por crianças e adultos.

Figura 1 - Capa do livro “A cesta de dona Maricota”.



Fonte: Arquivo pessoal (2022).

a. Antes da leitura...

Com o objetivo de aproximar das crianças e de criar um vínculo afetivo em nosso primeiro encontro, as carteiras da sala foram organizadas em forma de círculo e o livro “A cesta de dona Maricota”, embrulhado com papel de presente, acompanhado de um cartãozinho colorido, foi deixado no meio da sala. Como as crianças ainda não estavam alfabetizadas, convidei a professora regente da turma para fazer a leitura do cartão, que dizia o seguinte: “Queridas crianças do 1º ano, deliciem-se com essa história que presenteei vocês! Uma beijoca afetuosa da vovozinha de vocês, dona Maricota”.


Buscando uma aproximação com os estudos de Solé (1998) e de Girotto e Souza (2010), utilizamos como estratégia didática inicial, denominadas pelas autoras de “antes da leitura” ou “pré-leitura”, a situação descrita por meio da abertura do presente e da leitura do cartão deixado pela suposta personagem “dona Maricota”. Tal proposta aguçou o interesse das crianças pela história a ser lida, uma proposta de motivação que antecedeu a leitura do texto. Tendo em vista que, mostraram-se curiosas em saber sobre o contexto da narrativa.

Durante a roda de conversa com as crianças, exploramos alguns dos elementos paratextuais do livro, como a capa e a contracapa e falamos para as crianças que a autora do livro se chama “Tatiana Belinky” e o ilustrador “Martinez”. Ao serem indagadas se sabiam o que a autora e o que o ilustrador faziam, as crianças responderam que a autora escrevia a história e o ilustrador desenhava.

Dessa forma, com vistas a compreendermos os conhecimentos prévios dos leitores mirins, mostramos a capa do livro novamente e fizemos algumas perguntas, que se encontram no quadro 5. Combinamos com as crianças que aquelas que quisessem responder as indagações

levantassem a mão. Logo, as respostas transcritas no quadro referem-se às falas das crianças que quiseram participar do diálogo.

Quadro 5 - Síntese da atividade que antecedeu a leitura.

Livro	Motivação inicial	Roda de conversa – Perguntas	Respostas das crianças
	Presente (livro) embrulhado em papel de presente e cartão deixados no centro da sala.	1) Sobre o que a história fala?	Criança 12: “Sobre as frutinhas, porque tem frutas na capa”. Criança 3: “Tem verduras também! Olha a cenoura!” Criança 5: “Eles estão mostrando língua! Não sabia que tinham língua” (risos da turma). Criança 12: “Quem fez o desenho quis assim”. Criança 1: “Professora, eu acho que a história é das verduras da vovó”. Criança 16: “Ela parece minha avó!” (risos da turma). Criança 7: “É uma história sobre alimentos! Na minha casa temos uma horta bem verdinha!”
		2) Por que vocês acham que a história irá falar sobre esse assunto?	Criança 19: “É só olhar o desenho na capa!” Criança 12: “Minha mãe disse que a capa mostra o que a história fala! Então deve ser sobre a vovó”. Todos os alunos responderam em voz alta: “É só olhar na capa!” (reproduziram a fala da criança 12).
		3) Quais personagens vocês acham que irão aparecer na história?	Criança 19: “Os personagens são as frutas e as verduras da capa”. Criança 14: “As frutinhas!” Criança 5: “Os alimentos!” Criança 7: “Alimentos saudáveis”.
		4) Onde vocês acham que acontece a história?	Criança 1: “Não sei, ainda não li a historinha”. Criança 19: “Pode ser na casa dela”. Criança 7: “Pode ser em qualquer lugar, temos que ler para saber”. Criança 20: “Na feira! Tem várias frutas lá, igual às da capa!”

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

O quadro apresenta diálogos entre a professora pesquisadora e as crianças. Com base nos estudos de Solé (1998) e Girotto e Souza (2010), verificamos que para responder às indagações, as crianças realizaram algumas inferências, uma vez que utilizaram os seus conhecimentos prévios para tentarem adivinhar o assunto do livro. Isso pode ser percebido em algumas falas: “Os personagens são as frutas e as verduras da capa” (criança 19); “Na feira! Tem várias frutas lá, igual às da capa!” (criança 20). Nesse sentido, percebemos que a

inferência, uma estratégia de leitura descrita por Solé (1998) foi aguçada por meio das provocações da pesquisadora e das situações dialógicas.

Além disso, por meio das falas: “É uma história sobre alimentos! Na minha casa temos uma horta bem verdinha!” (criança 7); “Ela parece minha avó!” (criança 16), torna-se perceptível o uso de conexão texto-com-leitor (T-L), que acontece devido a vivências pessoais das crianças ou também por experiências coletivas, na qual os leitores criam sentido para o que eles leem (Harvey; Goudvis, 2007).

Outra estratégia utilizada refere-se à visualização, tendo em que vista que, ao serem indagadas se sabiam o assunto do livro, as crianças responderam com firmeza “é só olhar o desenho na capa!” (criança 19); “Minha mãe disse que a capa mostra o que a história fala! Então deve ser sobre a vovó” (criança 12). Todas as demais crianças concordaram, pois reproduziram a fala “é só olhar na capa!”, em voz alta e de forma prolongada.

As falas descritas evidenciam que para responder as perguntas, algumas crianças pesquisadas fizeram associações a vivências familiares, ou seja, ao repertório de experiências adquiridas e de saberes prévios. O que revela a importância de as crianças serem oportunizadas, em âmbito familiar, a participação em práticas leitoras e em diversas ações cotidianas. Nesse contexto, antes da leitura, evidencia-se a importância da ativação do conhecimento prévio das crianças sobre determinado assunto ou temática (Kleiman, 2022), uma vez que favorecem a formulação de possíveis inferências em momentos provocativos, como nas situações realizadas durante a pesquisa.

Posteriormente à situação de diálogo com as crianças, foi iniciada a leitura do título do livro, do nome da autora, do ilustrador, da editora e, em seguida, das narrativas.

b. Durante a leitura...

Com vistas a promover interações durante a leitura, as crianças foram orientadas a levantarem a mão quando quisessem comentar ou perguntar sobre a história. Dessa forma, na medida em que lia, mostrava as ilustrações para as crianças, pois ainda não estavam alfabetizadas, e, portanto, faziam a leitura por meio das imagens. De acordo com Arena (2010, p. 23), “uma das chamadas estratégias de leitura, tão reafirmadas ultimamente, apoia-se no processo ininterrupto e interminável de formulação de perguntas pelo leitor e a reciprocidade do encontro das respostas que alimentam novas perguntas”. Desse modo, visando cativar a atenção das crianças e estimulá-las a pensarem sobre a narrativa, durante a leitura foram feitas algumas mediações, por meio de diálogos.

No quadro abaixo estão transcritas situações dialógicas com crianças que quiseram responder às indagações.

Quadro 6 - Mediações durante a leitura.

Perguntas realizadas pela pesquisadora	Respostas das crianças
1) O que vocês acham que vai acontecer? Assunto da página 2: dona Maricota voltando da feira com a cesta cheia de verduras e frutas.	Criança 12: “Ela vai comer as frutas! Professora, eu acertei, porque lembra que eu falei que a história era sobre as frutas?” Professora pesquisadora: “Muito bem!” Criança 1: “Mas tem que lavar primeiro! Se não, ela vai comer larvas!” (risos da turma). Criança 7: “A dona Maricota vai fazer uma salada!” Criança 20: “As frutas vão fugir!” Criança 19: “Elas não vão fugir não! Estão felizes!”
2) Por que os personagens estão tão felizes? Assunto da página 10: Personagens (milho, tomate e abacate) fazendo uma festa.	Criança 7: “Porque estão juntos! Dá para fazer uma saladinha!” (risos da turma). Criança 19: “Olhem o tomate!” (risos). Criança 1: “Que tomate engraçado!” (risos).
3) O que os personagens estão comemorando? Assunto da página 10: Personagens fazendo uma festa.	Criança 7: “A festa dos alimentos!” Criança 1: “Que todo mundo come verdura! Minha mãe comemora!” Criança 3: “Estão brincando, antes de ir para a panela” (risos da turma). A turma concordou e deram muitas risadas.
4) Por que as frutas sumiram? Assunto da página 18: dona Maricota preparando uma compota de frutas.	Criança 19: “Porque dona Maricota pegou!” Criança 8: “Ela está fazendo doce de laranja!” Criança 7: “Ela vai vender doce de frutas na feira! É o trabalho dela!” Criança 12: “Eu sempre vou na feira com minha mãe!” Outras crianças concordaram: “Eu também!” Criança 7: COM-PO-TA (criança leu a palavra da página do livro) e perguntou: “Professora, o que é uma compota?” Professora pesquisadora: “São frutas em calda. Primeiro elas são cozidas, depois colocadas inteiras ou em pedaços em vidros ou potes, cobertas com calda de açúcar”.

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Dentre as quatro situações dialógicas com as crianças, a primeira e a última foram as que mais nos chamaram a atenção, em razão dos processamentos cognitivos realizados pelas crianças (Solé, 1998). Tendo em vista que as respostas das crianças evidenciaram as estratégias de leitura utilizadas por elas, a partir do assunto da página mostrada. Assim, ao serem indagadas “o que vocês acham que vai acontecer?” e “por que as frutas sumiram?”, as crianças utilizaram algumas estratégias apontadas por Solé (1998), como a inferência e o questionamento, que podem ser percebidas nas seguintes falas: “A dona Maricota vai fazer uma salada!” (criança 7); “As frutas vão fugir!” (criança 20); “Professora, o que é uma compota?” (criança 7). Ademais, sobre a primeira pergunta, a criança 12 respondeu: “Ela vai comer as frutas! Professora, eu acertei, porque lembra que eu falei que a história era sobre as frutas?”. A partir dessa fala, percebemos que a criança 12 confirmou sua hipótese inicial, apresentada nos diálogos antes da

leitura, tomada com base inicialmente em seu conhecimento prévio, sobre o que haveria e trataria o texto.

Além disso, é possível perceber na fala da criança 7 “ela vai vender doce de frutas na feira! É o trabalho dela!” a criação de hipóteses sobre o seguimento do enredo, bem como a elaboração de conclusões sobre o texto, tomando como base suas vivências e experiências, de ter visto possivelmente alguém vendendo doce de frutas na feira. Outro diálogo significativo refere-se a pergunta da criança 7 sobre o que era uma compota, após fazer a leitura da palavra, pois esta identificou que era uma informação importante ao texto. Dessa forma, mostrou-se interessada em articular informações novas ao conhecimento prévio, estratégia sugerida por Solé (1998) para ser estimulada justamente durante a leitura.

c. Depois da leitura

Após a proferição do livro “A cesta de dona Maricota”, o livro foi disponibilizado às crianças, para que pudessem fazer a apreciação de cada página. Em outro momento, dialogamos com as crianças sobre algumas palavras desconhecidas por elas, como: escarola, proteína, compota e sopão, com vistas a contribuir para a compreensão de palavras desconhecidas, bem como para a articulação de informações novas ao conhecimento prévio, estratégia sugerida por Solé (1998). Dessa forma, explicamos o significado de cada uma das palavras e após isso, sentamos em roda para conversarmos sobre o contexto da narrativa. Os dados evidenciados no quadro referem-se às crianças que se mostraram interessadas em dialogar sobre a narrativa.

Quadro 7 - Diálogos após a leitura.

Perguntas realizadas pela pesquisadora	Respostas das crianças
1) O que você achou da história?	Criança 7: “Eu gostei das imagens, são engraçadas! E das verduras falando! E das frutas também!” Criança 6: “Eu gostei, eu gosto de frutas e verduras!” Criança 1: “Eu também! Minha mãe fala para eu comer!” Criança 12: “É porque faz bem para o nosso corpo, igual os personagens falaram!” Criança 3: “A cebola é ruim, mas faz bem para o coração!” Criança 5: “Eu amei professora! As imagens são fofas!”
2) Por que a história terminou dessa forma? (Frutas viraram compota e os legumes viraram um sopão).	Criança 19: “Porque a dona Maricota queria comer doce de frutas”. Criança 5: “Porque ela gosta de cozinhar!” Criança 2: “Para dar para as pessoas que precisam”. Criança 7: “Para levar para a feira e vender. É o trabalho dela!” Criança 14: “Para ela comer depois!” Criança 12: “Para a dona Maricota poder vender!”

3) Poderia terminar diferente?	Criança 12: “Não, porque se não a fruta perde”. Criança 2: “As verduras também ficam moles e fedorentas!” Criança 19: “A dona Maricota poderia fazer sucos com as frutas!” Criança 1: “E com as verduras poderia fazer salada crua! É tão bom!” Criança 7: “A dona Maricota poderia abrir uma venda e vender elas, igual a vendinha da minha avó”.
4) O que você acha que a personagem deveria ter feito?	Criança 7: “Vender as frutas para ganhar mais dinheiro”. Criança 19: “Ela poderia ter comprado morango e melancia também!” Criança 12: “Um piquenique com os netos dela!” Criança 4: “Ela deveria ter feito salada de frutas, é tão bom no calor!”

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

As falas transcritas no quadro acima evidenciam algumas estratégias descritas por Solé (1998), como de socialização oral de impressões acerca do texto lido e de reflexões a respeito das informações expostas ao longo da narrativa. Somado a isso, é possível identificar a estratégia de sumarização desenvolvida pelas crianças, na qual refletem oralmente sobre as ideias principais do texto. Esse processamento cognitivo pode ser observado principalmente pela resposta da criança 3: “A cebola é ruim, mas faz bem para o coração!”. A criança reflete que o gosto da cebola é ruim, mas acrescenta a sua frase a informação aprendida por meio da leitura do texto, isto é, que o seu consumo tem benefícios para o coração, para a saúde.

Além disso, é importante destacar que ao analisar criticamente a resposta da criança 3 mencionada acima e ao ler o livro “A cesta de dona Maricota” novamente, surgiram algumas dúvidas sobre o aspecto literário do livro, pois as orientações sobre os benefícios das verduras, dos legumes e das frutas para o corpo humano revelam também um distanciamento da obra ao texto literário, justamente pela compreensão utilitarista do texto, em que as crianças vão criando concepções utilitárias do contexto da história, ou seja, de que comer frutas, legumes e verduras é importante para a saúde.

Ademais, é possível perceber que as respostas das crianças mostram suas reflexões sobre a narrativa: “A dona Maricota poderia fazer sucos com as frutas!” (criança 19); “E com as verduras poderia fazer salada crua! É tão bom!” (criança 1); “A dona Maricota poderia abrir uma venda e vender elas, igual a vendinha da minha avó” (criança 7); “Ela deveria ter feito salada de frutas, é tão bom no calor!” (criança 4). É possível verificar que as reflexões feitas pelas crianças apresentam relação entre suas experiências e o texto, sendo caracterizadas assim, como uma conexão T-L. Segundo Solé (1998), ações como essa são imprescindíveis de serem desenvolvidas com crianças depois da leitura, uma vez que favorecem o processo de compreensão leitora e de formação de leitores competentes, críticos e reflexivos.

Posteriormente aos diálogos com as crianças, com vistas a estimular um momento de experimentação sobre a temática que a história tratava, as crianças foram convidadas a

caminharem até o refeitório, local em que encontraram uma cesta supostamente deixada pela dona Maricota. Após explorarem o formato e as cores das frutas, as crianças foram possibilitadas a degustá-las. Nesse momento, tiveram a oportunidade de sumarizar o texto por meio da experimentação das frutas que se encontravam na cesta, o que tornou a atividade motivante para as crianças.

Figura 2 - Degustação das frutas.



Fonte: Arquivo pessoal (2022).

Na aula posterior, relembramos com as crianças os nomes das frutas que elas experimentaram e contamos que dona Maricota ficou muito feliz em saber que elas comeram todas as frutas. A partir desses diálogos, as crianças mostraram-se interessadas e entusiasmadas em desenvolver as atividades posteriores.

5.1.1 Atividades para verificação das fases de leitura

Nesse momento da pesquisa participante, desenvolvemos, aplicamos e acompanhamos atividades pedagógicas a partir de livros de literatura infantil com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, com vistas a identificar e descrever as possíveis contribuições da leitura literária, com base nas estratégias, para o avanço das crianças nas fases da leitura e no processo de compreensão leitora.

a) Leitura de palavra e imagem

Em outra aula, a pesquisadora lembrou com as crianças o nome das frutas que elas experimentaram e convidou as crianças a descobrirem o nome de algumas frutas que estavam

escritas nas fichas de palavras. Abaixo constam as fichas utilizadas, previamente pensadas e planejadas pela professora pesquisadora e pela professora regente.

Figura 3 - Fichas de nomes de frutas e de imagens.



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

A atividade de leitura foi realizada no refeitório e individualmente, uma criança de cada vez. Dessa forma, enquanto não eram chamadas, as demais crianças faziam atividades da apostila. É importante destacar que, foram mostradas 10 fichas contendo nomes de frutas comuns aos saberes das crianças e 10 fichas com a imagem de cada uma delas.

Apesar de algumas frutas como mamão, amora, ameixa e abacate, não terem sido acrescentadas a cesta levada para o refeitório para degustação, é importante ressaltar que são frutas muito vistas e conhecidas na cidade em que a pesquisa foi realizada, em que se encontram muitas árvores desses tipos de frutas nos quintais das casas, em praças e em terrenos ainda sem construções.

O quadro abaixo apresenta os questionamentos da professora pesquisadora e os registros das falas das crianças. Foram feitas perguntas básicas para que as crianças não se sentissem pressionadas no primeiro teste de leitura. Algumas crianças necessitaram de intervenções, realizadas por meio de perguntas que faziam com que refletissem e pensassem sobre o nome das frutas.





(Professora pesquisadora) - “Se a dona Maricota estivesse aqui, ela ficaria orgulhosa de vocês, pois ela também consome muitas frutas. Já que vocês são uma turminha que gostam de frutas, vamos ler alguns nomes de frutas?”








(Todas as crianças) - “Sim” - responderam em voz alta e de forma prolongada.







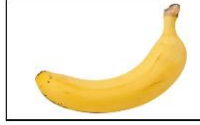

(Professora pesquisadora) - “Para realizarmos essa atividade, vou chamar cada um de vocês ao refeitório para descobrirmos juntos os nomes das frutas e as imagens que representam o nome das frutas. As fichas vão estar embaralhadas. Terão fichas de várias frutas e os nomes delas. Cada um de vocês vai pegar a ficha com a imagem da sua fruta preferida e me falar o nome, e depois terão que encontrar a ficha com o nome dessa fruta. Quando encontrarem a ficha com o nome da fruta, preciso que vocês leiam devagar, colocando o dedo em cada sílaba da palavra”. (Diário de campo, 2022).

A atividade de relacionar imagem à palavra correspondente propiciou compreender em que fase da leitura as crianças pesquisadas se encontravam. As falas das crianças pesquisadas foram descritas no quadro 8:

Quadro 8 - Atividade de relacionar fichas de imagens com fichas de palavras.

Imagem da fruta	Palavra escolhida pela criança	Leitura da criança	Justificativa da Leitura	Intervenção da Pesquisadora	Resposta da Criança
	BANANA	Banana	Porque começa com B. É o nome da minha fruta preferida. Esta banana da foto parece estar tão gostosa, igual à que nós comemos aquele dia (Criança 1).		
	MAÇÃ	Mamão	Porque começa com o M do meu nome (Criança 2).		
	LIMÃO	Limoneiro	Porque começa com L (Criança 3).	Você disse que nessa ficha está escrito limoneiro. Limoneiro é fruta?	Eu bebo em casa. Na minha horta tem um pé. (Criança 3).
	ABACATE	Abacateiro	Porque começa com A. É grande, igual ao que tem na minha casa (Criança 4).	É verdade. Mas abacateiro é fruta?	Não, então deve ser abacate (Criança 4).

	AMORA	Ameixa	Porque a primeira letra é A e a última é A. Então é ameixa! (Criança 5).	Mas existem outras frutas que iniciam e terminam com a letra A.	Então pode ser acerola. É a mesma letra (Criança 5).
	UVA	Uva	É Uva! Começa com U. Parece docinha, igual à da cesta. A dona Maricota iria querer (Criança 6).	É verdade. A uva que vocês experimentaram estava bem docinha.	
	LARANJA	Laranja	Faz o "LA" no início (Criança 7).		
	PERA	Pêssego	Porque tem o "PE" (Criança 8).		
	MAÇÃ	Maçã	Porque começa com M. A maçã da nossa cesta é mais bonita! (Criança 9).	Por que a nossa é mais bonita?	Porque nós podemos comer (risos). (Criança 9).
	AMEIXA	Amora	Porque começa com A, de amor. (Criança 10).		
	AMORA	Amora	Porque começa com o A do meu nome (Criança 11).		
	UVA	Uva	Porque começa com U. É fácil! Aquele dia eu peguei um cachinho só para mim (Criança 12).	Fico feliz que você gostou! Mas, porque UVA é fácil?	Porque têm só 3 letras e uva é a única fruta daqui que começa com u

					(Criança 12).
	BANANA	Uma bananada	Porque começa com B. A fruta daquele dia. (Criança 13).	Mas bananada é fruta?	Não, então deve ser banana (Criança 13).
	MAMÃO	Mamão	Porque começa com M. (Criança 14).		
	LARANJA	Limão	Porque é verde (Criança 15).		
	LARANJA	Laranja	Porque começa com L (Criança 16).		
	UVA	Uva	Porque começa com o U. Tem essa letra no meu nome. Uvinha, tinha verde e roxa, lembra? (Criança 17).	Lembro sim.	
	ABACATE	Abacate	Porque começa com A. (Criança 18).	Mas o abacate é laranja?	Sim, ele está maduro (Criança 18).
	BANANA	Banana	Porque começa com “BA”. Você disse aquele dia no refeitório. (Criança 19).		
	MAÇÃ	Maçã verde	É a minha fruta preferida. Tenho o M no meu nome. Professora, traz mais maçã? (Criança 20).	Claro, qualquer dia trarei mais! Mas olhe bem, essa fruta é uma maçã?	Hum, parece uma, mas lembrei... É uma pera!

					(Criança 20).
--	--	--	--	--	---------------

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Ao perguntarmos sobre o nome das frutas escritas nas fichas, observamos que 75% das crianças olhavam primeiramente na ficha da imagem escolhida e somente depois faziam a leitura das fichas de palavras, das letras iniciais e de algumas sílabas, ainda com muita dificuldade. O que mostra que as crianças se encontravam na categoria de leitura de orações chamada por Ferreiro e Teberosky (1999) de sentido sem decifrado, isto é, buscando compreender o sentido do escrito a partir da imagem mostrada. Constatamos que, como as crianças ainda não estavam alfabetizadas, sentiam mais confiança em afirmar o que viam na imagem, embora muitas vezes havia uma desarticulação entre a correspondência das fichas, pois as crianças pegavam uma ficha com a imagem de determinada fruta e a ficha com o nome de uma fruta diferente.

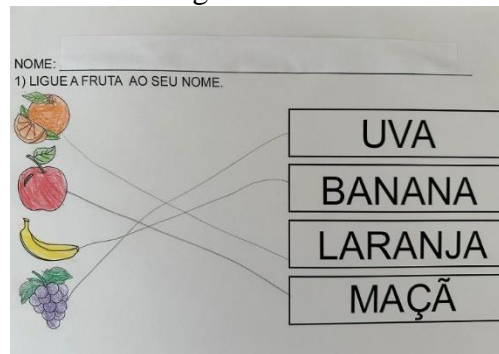
As respostas das crianças e as inferências utilizadas para justificarem o que estava escrito nas fichas evidenciam uma leitura com base nas letras ou nas sílabas que conhece: “Porque começa com B. É o nome da minha fruta preferida. Esta banana da foto parece estar tão gostosa, igual à que nós comemos aquele dia” (criança 1); “Porque começa com o M do meu nome” (criança 2); “Faz o LA no início” (criança 7); “Porque começa com o U. Tem essa letra no meu nome. Uvinha, tinha verde e roxa, lembra?” (criança 17).

b) Leitura de imagem e palavra

Em outro momento, propusemos às crianças que fizessem uma atividade de ligar a fruta ao seu nome. A atividade impressa foi distribuída individualmente e realizada em sala de aula, todas as crianças ao mesmo tempo. Conforme pedido pelas crianças, primeiramente, coloriram as imagens, para depois ligá-las às suas respectivas palavras.

Cabe destacar que, passamos em todas as carteiras e fizemos intervenções com cada uma das crianças. A priori, escolhemos uma imagem e pedimos que a criança dissesse o nome dela e posteriormente ligasse-a à palavra que correspondia ao seu nome. Para realizar a atividade, observamos que as crianças tentavam fazer a leitura das letras e sílabas da palavra escolhida pela professora pesquisadora, de forma a facilitar o reconhecimento.






Figura 4 - Atividade de ligar o desenho da fruta ao seu nome.



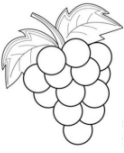







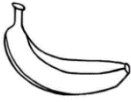


Fonte: Dados da pesquisa - criança 1 (2022).





Após as crianças ligarem a imagem a palavra, propomos que lessem a palavra escolhida do jeito delas, usando o objeto palito leitor⁴. As demais ligações das frutas aos nomes foram feitas pelas crianças sem nossa intervenção, tendo em vista que não mostraram dificuldades em realizar a atividade. O quadro abaixo apresenta as intervenções feitas e os diálogos com as crianças:

Quadro 9 - Respostas das crianças a partir da atividade de ligar a imagem da fruta ao nome.

Imagem	Palavra	Intervenção da professora pesquisadora	Respostas das crianças
	Laranja	Por que você acha que está escrito laranja?	É a única palavra que começa com L. Olha! LA-RAN-JA (Criança 1).
	Banana	Por que você acha que está escrito banana?	Olha aqui! (criança apontando na palavra) só ela começa com BA e termina com NANA (Criança 2).
	Maçã	Por que você acha que está escrito maçã?	Eu li professora! (Criança 3).
	Maçã	Por que você acha que está escrito maçã?	Porque tem o MA depois o ÇÃ (Criança 4).
	Banana	Por que você acha que está escrito banana?	Porque começa com BA e termina com NA (Criança 5).

⁴ Palito de picolé pintado e decorado pelas crianças. Objeto afetivo e estimulante, construído para auxiliar as crianças no reconhecimento e na leitura de letras e sílabas.

	Uva	Por que você acha que está escrito uva?	É só ler aqui, UVA (Criança 6).
	Banana	Por que você acha que está escrito banana?	É só a gente ler. As outras não tem B. B com o A faz BA, N com o A faz NA. Então é BANANA (Criança 7).
	Maçã	Por que você acha que está escrito maçã?	Olha! MA-ÇÃ professora! (Criança 8).
	Laranja	Por que você acha que está escrito laranja?	Eu li aqui. (Criança 9).
	Uva	Por que você acha que está escrito uva?	Olha! U-V-A (criança lendo as letras). Tenho certeza que é uva! (Criança 10).
	Banana	Por que você acha que está escrito banana?	Olha o BA de banana aqui! (Criança 11).
	Laranja	Por que você acha que está escrito laranja?	É só ler! LA-RAN-JA (criança leu uma sílaba por vez) (Criança 12).
	Maçã	Por que você acha que está escrito maçã?	Porque eu li. (Criança 13).
	Banana	Por que você acha que está escrito banana?	Porque ela é a única palavra que começa com B. BANANA. (Criança 14).
	Uva	Por que você acha que está escrito uva?	É bem fácil! Eu li. (Criança 15).
	Maçã	Por que você acha que está escrito maçã?	Porque eu li. (Criança 16).

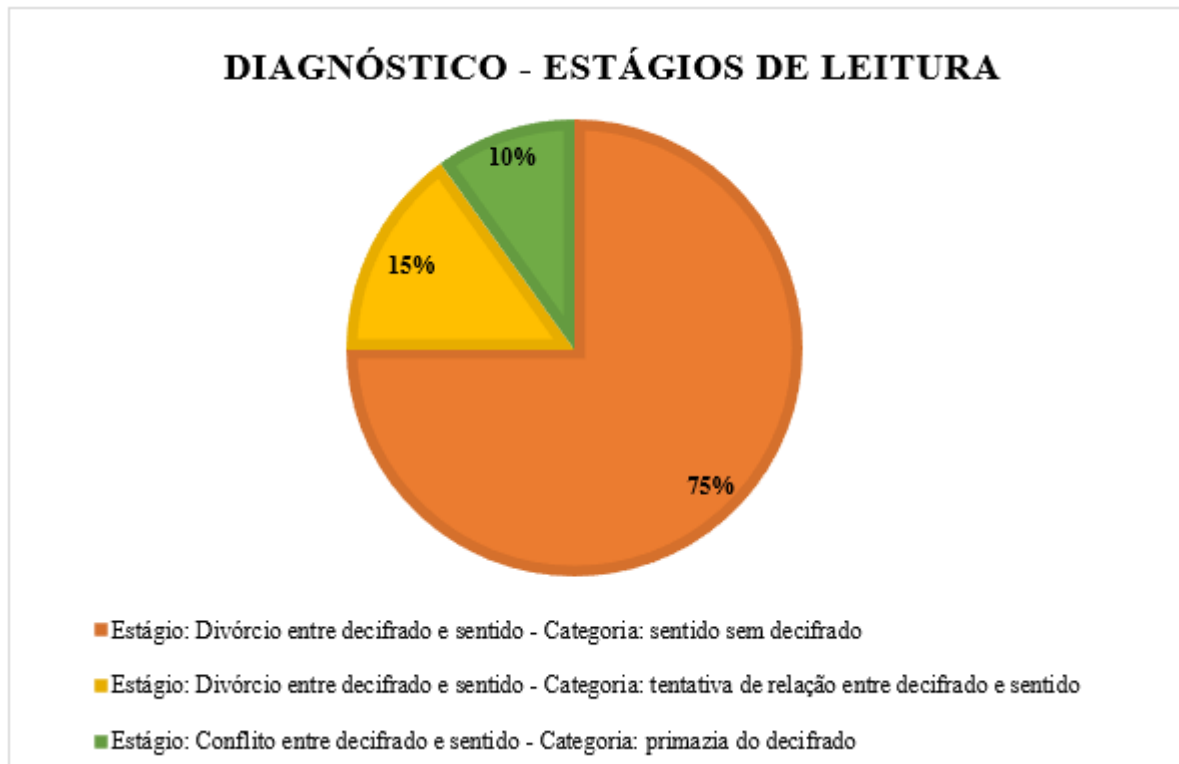
	Laranja	Por que você acha que está escrito laranja?	Eu li laranja (Criança 17).
	Banana	Por que você acha que está escrito banana?	Eu li banana, olha! BA-NA-NA (Criança 18).
	Maçã	Por que você acha que está escrito maçã?	Porque eu li. MA-ÇÃ (criança fez a leitura das duas sílabas de forma prolongada). É só a gente ler com atenção! (Criança 19).
	Uva	Por que você acha que está escrito uva?	Porque eu li. Olha! UVA. (Criança 20).

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Considerando os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), podemos compreender que as respostas das crianças evidenciam a priori uma leitura com base no reconhecimento de sílabas e palavras, a saber: “É a única palavra que começa com L. Olha! LA-RAN-JA” (criança 1); “Olha aqui! (criança apontando na palavra) só ela começa com BA e termina com NANA” (criança 2); “É só a gente ler. As outras não tem B. B com o A faz BA, N com o A faz NA. Então é BANANA” (criança 7); “Eu li laranja” (criança 17); “Eu li Banana, olha! BA-NA-NA” (criança 18). Dessa forma, foi possível verificar que, à medida que as crianças compreendem algumas propriedades gráficas do texto, começam a diferenciar desenho e escrita e a estabelecer correspondência entre os elementos gráficos e as segmentações sonoras, mas ainda acreditam que “a escrita continua sendo predizível a partir da imagem” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 81).

Por intermédio das atividades de leitura realizadas nos meses de março, abril e maio foi possível compreender em quais níveis de leitura as crianças se encontravam. Os dados obtidos estão apresentados no gráfico abaixo:

Figura 5 - Diagnóstico dos estágios de leitura.



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

A partir das atividades de leitura desenvolvidas, verificamos que 75% das crianças, ou seja, 15 crianças de um total de 20 se encontravam no estágio da leitura de orações denominada por Ferreiro e Teberosky (1999) como divórcio entre decifrado e sentido, especificamente na categoria sentido sem decifrado, tendo em vista que, embora compreendessem as propriedades gráficas do texto, ainda acreditavam ser possível prever o sentido da palavra ou do texto por meio da imagem. Nesse mesmo estágio, algumas crianças mais avançadas, ao serem pedidas para lerem o que estava escrito, consideravam algumas propriedades do texto, ou seja, a quantidade de fragmentos contidos na palavra ou na oração.

Além disso, constatamos que 15% das crianças pesquisadas (equivalente a 3 crianças de um total de 20) mostravam-se em uma categoria posterior, chamada de tentativa de relação entre decifrado e sentido, pois buscavam inicialmente o sentido a partir do que observavam na imagem, mas rapidamente justificavam suas respostas com base na busca de letras presentes na palavra ou no texto selecionado, de modo a permitir uma sustentação de sua interpretação inicial. Somado a isso, verificamos que 10% das crianças estavam em um estágio posterior, intitulado “conflito entre decifrado e sentido”, especificamente na categoria: primazia do decifrado, tendo em vista que, as crianças antecipavam o sentido do texto por meio da imagem,

mas apresentavam uma compreensão de que o texto não podia ser inteiramente previsível somente a partir da leitura da imagem.

Cabe destacar que, todas as atividades de leitura aplicadas foram pensadas, planejadas e desenvolvidas com as crianças de forma atenta, considerando que “a criança forma-se como leitora, ao construir seu saber sobre texto e leitura, conforme as atividade que lhe são propostas pelo mediador” (Giroto; Souza, 2010, p. 54), na qual podem realizar relações, inferências e estabelecerem conexões significativas com personagens, problemas e situações vivenciadas.

5.2 Segunda sequência de atividades com o livro “O Pega-pega”

Dando continuidade às ações, nos meses de junho, agosto e setembro desenvolvemos a segunda sequência de atividades com as crianças. Selecionamos o livro “O Pega-pega”, escrito pela autora “Mary França”⁵ e ilustrado por “Eliardo França”, para ser lido para as crianças em sala. A escolha pela obra do acervo pessoal da pesquisadora ocorreu a partir dos seguintes critérios: por ser um livro ainda não conhecido pelas crianças, por apresentar ilustrações chamativas e por tematizar sobre a brincadeira preferida pela turma, isto é, o pega-pega.

No livro “O pega-pega”, o gato e o galo desejam pegar o rato. No entanto, por não chegarem a um acordo sobre qual direção cada um iria, começaram a brigar e quem deu muitas risadas dessa situação foi o rato.

Figura 6 - Capa do livro “O Pega-pega”.



Fonte: Arquivo pessoal (2022).

a. Antes da leitura...

Como motivação e estratégia didática, convidamos as crianças para fazermos algumas brincadeiras na quadra da escola, com vistas a estimularmos um momento lúdico e divertido.


⁵ Mary França e Eliardo França nasceram na cidade de Santos Dumont, em Minas Gerais. Conheceram-se em Juiz de Fora, casaram-se e hoje moram nessa cidade. Construíram uma história de sucesso na literatura infantil, somando mais de 300 livros infantis publicados, tendo destaque os belíssimos e encantadores livros da coleção dos “Pingos” e os da coleção “Gato e Rato”, que o livro chamado “O Pega-pega” integra.

Brincamos de corre cotia, pega-pega, esconde-esconde, coelhinho sai da toca e de pique-bandeira. Após isso, voltamos para a sala e a professora regente escreveu em caixa alta no quadro o nome de todas as brincadeiras que realizamos na quadra. Fizemos a leitura primeiramente das letras iniciais e finais, e depois das sílabas. Posteriormente, destacamos para as crianças que em outro momento levaríamos um livro com um dos nomes das brincadeiras realizadas por elas, deixando-as curiosas e entusiasmadas para a ação posterior.

Sendo assim, na aula seguinte, relembramos com as crianças as brincadeiras feitas na quadra e, em seguida, o livro “O Pega-Pega” foi mostrado para elas. Exploramos todas as informações da capa do livro, ou seja, foi mostrado o título, o nome da autora, do ilustrador e as crianças foram provocadas a pensarem sobre suas funções.

O quadro abaixo apresenta uma síntese da atividade que antecedeu o momento de leitura, na qual são mencionadas as falas das crianças que quiseram interagir às indagações feitas pela professora pesquisadora.

Quadro 10 - Síntese da atividade antecedente a leitura.

Livro	Motivação inicial	Roda de conversa – Perguntas	Respostas das crianças
	Brincadeiras na quadra.	1) Sobre o que a história fala?	<p>Criança 12: “Sobre a brincadeira do pega-pega. Está escrito pega-pega aí”.</p> <p>Criança 7: “É sobre a nossa brincadeira favorita!”</p> <p>Criança 18: “Olha o rosto da galinha!”</p> <p>Criança 1: Não é galinha, é galo! As penas do galo são daquele jeitinho! A pena da galinha é pequenininha! Eu tenho um monte na minha casa!</p> <p>Criança 12: “Tem cara de galo mesmo!”</p> <p>Criança 19: “Gente, o gato está bravo com o galo!”</p> <p>Criança 1: “É porque o galo está bicando ele, bem forte!”</p> <p>Criança 7: “Professora, então eles estão brigando ou brincando?”</p> <p>Professora pesquisadora: “O que vocês acham?”</p> <p>Criança 7: “Vamos ter que ler para descobrir!”</p> <p>Criança 11: “Eu acho que estão brigando!”</p> <p>Criança 17: “Eu acho que estão brincando!”</p> <p>Criança 12: “Professora, lê para a gente descobrir!”</p> <p>Criança 7: “Mas eu acho que a história é sobre o pega-pega mesmo, porque a professora disse que a história era sobre uma brincadeira!”</p>

	<p>2) Por que vocês acham que a história irá falar sobre esse assunto?</p>	<p>Criança 19: “Porque você disse aquele dia que o livro era sobre uma brincadeira, e ali está escrito pega-pega” (criança apontando para o título do livro). Criança 19: “Então é pega-pega mesmo!” Outras crianças da turma olharam fixamente para o título e confirmaram em voz alta: “É pega-pega!” Crianças 12: “O PE-GA PE-GA” (a criança leu uma sílaba por vez). Criança 1: “Mas no desenho está aparecendo que estão brigando!” Criança 19: “Então deve que estavam brincando de pega-pega e começaram a brigar depois”.</p>
	<p>3) Quais personagens vocês acham que irão aparecer na história?</p>	<p>Criança 7: “O gato e o galo”. Criança 12: “Deve ter outros, mas os principais são os dois!” Professora pesquisadora: “Por que os dois são os principais?” Criança 12: “Porque estão na capa!” Criança 19: “Eu também acho que a história é do gato e do galo!” Outras crianças confirmaram oralmente e de forma prolongada: “É do gato e do galo!”</p>
	<p>4) Onde vocês acham que acontece a história?</p>	<p>Criança 1: “Deve ser na roça! Onde tem galo!” Criança 19: “No quintal da casa do dono deles”. Criança 7: “Eu também acho que é no quintal!” Criança 12: “Mas quintal tem terra, ali não tem” (criança apontando para a capa). Criança 7: “É verdade! Então é porque quem desenhou não quis colocar!” Criança 14: “Chama ilustrador! A professora ensinou!” Professora pesquisadora: “Muito bem crianças!”</p>

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Buscando uma aproximação com Solé (1998) e Girotto e Souza (2010), percebemos que as crianças utilizaram a estratégia de inferência no momento antecedente a leitura, uma vez que, fizeram a antecipação do tema e/ou ideia central, com base na leitura do título e em seus conhecimentos prévios. Inicialmente as crianças partem da imagem, fazendo inferências a partir do que veem na ilustração, observam as características dos personagens na capa, levantam hipóteses, comparam suas ideias e analisam o que os personagens estão fazendo, isto é, se estão brigando ou brincando. Somado a isso, as crianças fazem relações com o escrito do título na capa e com o que a professora pesquisadora havia conversado na semana anterior. Isso pode ser evidenciado em algumas falas: “Sobre a brincadeira do pega-pega. Está escrito pega-pega aí” (criança 12); “Gente, o gato está bravo com o galo!” (criança 19); “Mas eu acho que a história

é sobre o pega-pega mesmo, porque a professora disse que a história era sobre uma brincadeira!” (criança 7); “Porque você disse aquele dia que o livro era sobre uma brincadeira, e ali está escrito pega-pega” (criança 19).

Outra estratégia cognitiva utilizada pelas crianças refere-se às conexões realizadas, uma vez que para identificarem se o animal era um galo ou uma galinha, informação que não continha na capa do livro, as crianças utilizaram de saberes anteriores, isto é, do que já sabiam e conheciam sobre esses animais. Após alguns diálogos entre as crianças, chegaram à conclusão que era um galo em razão da análise das suas penas, uma vez que a criança 1 possuía vários em casa, o que mostra que “quanto mais o leitor souber sobre o assunto, mais seguras serão suas predições” (Kleiman, 2022, p, 85).

Outra situação a ser destacada refere-se ao conflito cognitivo que as crianças apresentaram para desvendarem se o gato e o galo estavam brincando ou brigando. Após as crianças oralizarem suas percepções, utilizando a estratégia de visualização das ilustrações da capa, a criança 19, resgatando os conhecimentos das aulas anteriores lembrou de uma fala da professora pesquisadora e realizou uma conexão importante, ao responder: “Porque você disse aquele dia que o livro era sobre uma brincadeira, e ali está escrito pega-pega”. “Então é pega-pega mesmo!”. A associação feita principalmente pela criança 19 mostrou-se significativa, dando indícios de possíveis articulações das estratégias de leitura com as fases da leitura, à medida que a criança realizou conexões e inferências, e para confirmar suas conclusões realizou a leitura de orações, fazendo uma articulação entre as duas esferas para confirmar sua expectativa em relação ao assunto do texto.

b. Durante a leitura...

Figura 7 - Professora pesquisadora⁶ lendo o livro “O Pega-pega”.



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

⁶ O uso da máscara ocorreu em razão da pesquisa ter sido desenvolvida em período pandêmico. Devido aos muitos casos de Covid-19 na cidade, a prefeitura decretou o uso obrigatório de máscaras nas escolas, com vistas a tentar reduzir a disseminação da doença.

Visando atrair a atenção das crianças e estimular a interação com o contexto da história, durante a proferição, foram feitas algumas indagações pela professora pesquisadora, apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 11 - Diálogos durante a leitura.

Perguntas realizadas pela pesquisadora	Respostas das crianças
1) O que vocês acham que vai acontecer? Assunto das páginas 6 e 7: Gato e galo combinando de pegar o rato!	Criança 11: “Eles estão conversando!” Criança 12: “Estão brincando de pega-pega! Cada um de um lado!” Criança 1: “Quem vai ser o pegador?” Criança 7: “O Gato! Porque ele caça!” Criança 20: “Eu também acho!” Outras crianças concordaram em voz alta: “É o gato que vai pegar o galo!”
2) O que aconteceu? Assunto das páginas 10 e 11: Gato e galo discutindo!	Criança 12: “Os dois estão brigando!” Criança 5: “É porque os dois se embaraçaram na brincadeira!” Criança 19: “Ai o galo pisou no gato e ele ficou bravo!” Criança 1: “Acho que a brincadeira não vai acabar bem!” Criança 7: “Vão acabar brigando!”
3) O que os personagens estão fazendo? Assunto das páginas 12 e 13: Gato e galo brigando!	Criança 7: “Estão brigando! Eu falei que iam brigar!” Criança 1: “Ninguém vai separar os dois?” Criança 12: “Não! Só tem os dois lá!” (risos da turma). Criança 19: “Mas não pode brigar né professora?” Professora pesquisadora: “Não pode brigar!” Criança 7: “Professora continua, estou curiosa!” Outras crianças concordaram e falaram em voz alta: “Continua professora!”
4) O que o rato está fazendo ali? Assunto da página 14: Rato dando risadas da briga do galo e o do gato!	Criança 19: “Que rato mal! Ele está rindo!” Criança 1: “Ele podia separar os dois!” Criança 8: “Rato e gato não dão certo!” Criança 12: “Se o rato for lá, o gato vai pegar ele, igual o desenho do Tom e Jerry” (risos das crianças da turma). Criança 20: “O rato está assistindo a briga de camarote!” Criança 1: “O que é camarote professora?” Professora pesquisadora: “É um espaço em que as pessoas podem assistir a algo! Quem escolhe o camarote geralmente tem uma visão muito boa do que vai assistir!” Criança 7: “Minha mãe fica no camarote quando vai no show!”. Criança 8: “A posição que o rato está dá para ver tudo mesmo!” Criança 10: “A posição é muito boa mesmo!”

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Para responder tais perguntas, observamos que as crianças ativaram seus conhecimentos prévios ao estabelecerem conexões entre o assunto da página 14: “rato dando risadas da briga do galo e o do gato!” com a animação intitulada “Tom e Jerry”. Para confirmar a expectativa formulada pelas crianças, isto é, que se o rato fosse tentar separar a briga do galo e do gato não daria certo, pois “rato e gato não dão certo!” (criança 8), as crianças fizeram uma referência

muito coerente ao desenho “Tom e Jerry”, que na maioria das cenas mostra o gato elaborando estratégias para pegar o rato.

Com base nos estudos de Harvey e Goudvis (2007), é possível compreender que ao lembrar da animação “Tom e Jerry”, que é um desenho transmitido em um canal de televisão aberta, isto é, de fácil acesso, as crianças realizaram conexão texto-com-texto, pois fizeram associações com personagens e comparações de situações, como quando afirmaram que deixar rato e gato juntos não daria certo, pois eles brigariam a qualquer momento.

De acordo com Solé (1998) e Girotto e Souza (2010), durante a leitura, é importante que o leitor coloque variadas estratégias em ação, bem como interrompa a leitura para questionar ou refletir sobre a parte lida ou sobre alguma palavra desconhecida, assim como feito pela criança 1. Pois ao ouvir o comentário da criança 20 “O rato está assistindo a briga de camarote!”, questionou sobre o significado da palavra camarote, mostrando interesse em entender o sentido da palavra. Por meio do questionamento da criança 1, outras crianças também puderam compreender o significado de tal palavra, realizando conexões entre o sentido da palavra e o sentido que ela apresentava na narrativa. Isso pode ser percebido por meio de algumas falas: “A posição que o rato está dá para ver tudo mesmo!” (criança 8); “A posição é muito boa mesmo!” (criança 10). O que mostra uma compreensão das crianças pelo significado da palavra “camarote”, que se mostra como uma figura de linguagem, no sentido de evidenciar que o rato estava em uma posição em que visualizava toda a briga do gato e do galo.

d. Depois da leitura...

Em outro momento, o livro foi entregue às crianças, para que pudessem olhar, sentir, paginar e explorar a obra, considerando que a partir da leitura de obras literárias “[...] de reconhecida qualidade, os alunos recriam a realidade e se apropriam da história” (Arena, 2010, p. 16).

Figura 8 - Criança fazendo a leitura de imagem do livro “O Pega-pega”.



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Após todas as crianças relerem a história, realizamos alguns diálogos, dispostos no quadro abaixo:

Quadro 12 - Diálogos depois do momento de leitura.

Perguntas realizadas pela pesquisadora	Respostas das crianças
1) O que você achou da história?	Criança 12: “Eu gostei muito! Porque fala da nossa brincadeira preferida”. Criança 1: “Eu também gostei”. Todas as crianças da turma reproduziram oralmente a fala da criança 1: “Eu também gostei!”
2) Por que a história terminou dessa forma? (Rato rindo do galo e do gato brigando).	Criança 7: “Porque o rato não foi pego!” Criança 12: “Se eles tivessem pegado o rato, não estariam brigando!” Criança 5: “A história terminou assim porque o galo e o gato não fizeram o que queriam, e começaram a brigar!” Criança 19: “Eles foram tentar pegar o rato e se embaraçaram, aí a briga começou!” Criança 14: “Foi mesmo!”
3) Poderia terminar diferente?	Criança 5: “Sim, com eles pegando o rato!” Criança 12: “Se eles tivessem pegado o rato, não estariam brigando!” Criança 19: “Os três poderiam brincar de pega-pega, igual a gente brincou na quadra”. Criança 1: “Podiam brincar de pega-pega e parar com essa briga, né professora?” Professora pesquisadora: “É verdade, poderiam brincar muito!”
4) O que você acha que o personagem deveria ter feito?	Criança 7: “Eu acho que o rato deveria ter acalmado os dois, para pararem de brigar!” Criança 11: “Mas se o rato fosse lá, o gato ia tentar pegar ele, porque gatos caçam ratos!” Criança 12: “É verdade! No Tom e Jerry é assim!” Criança 7: “Então o rato podia chamar a atenção deles e sair correndo! Aí iriam parar de brigar e começariam a correr!” Criança 20: “Iam brincar de pega-pega, igual a gente faz!” Criança 5: “Nosso pega-pega na quadra foi tão divertido! Eles podiam brincar também!” Todas as crianças da turma concordaram: “Eu também acho!”

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

A partir dos diálogos com as crianças, verificamos que algumas estratégias de leitura de Solé (1998) foram exploradas, como a socialização oral de impressões acerca do texto lido e reflexões críticas a respeito das informações expostas ao longo da narrativa, evidenciadas por meio de algumas falas, a saber: “Eu gostei muito! Porque fala da nossa brincadeira preferida” (criança 12); “Se eles tivessem pegado o rato, não estariam brigando!” (criança 12); “Os três poderiam brincar de pega-pega, igual a gente brincou na quadra” (criança 19); “Podiam brincar de pega-pega e parar com essa briga, né professora?” (criança 1). As respostas das crianças revelam o uso de conexões T-L, na qual realizam reflexões com base em seus conhecimentos prévios e vivências familiares (Harvey; Goudvis, 2007), na qual apresentam uma compreensão coerente sobre possíveis ações que os personagens poderiam ter realizado na narrativa para evitar ou amenizar a briga do gato e do galo.

Além disso, constatamos que, para responder algumas perguntas, às crianças ativaram seus saberes anteriores, uma vez que fizeram menções a brincadeira do pega-pega realizada na quadra, revelando assim, a importância de a ação antes da leitura estar articulada ao tema da obra a ser lida.

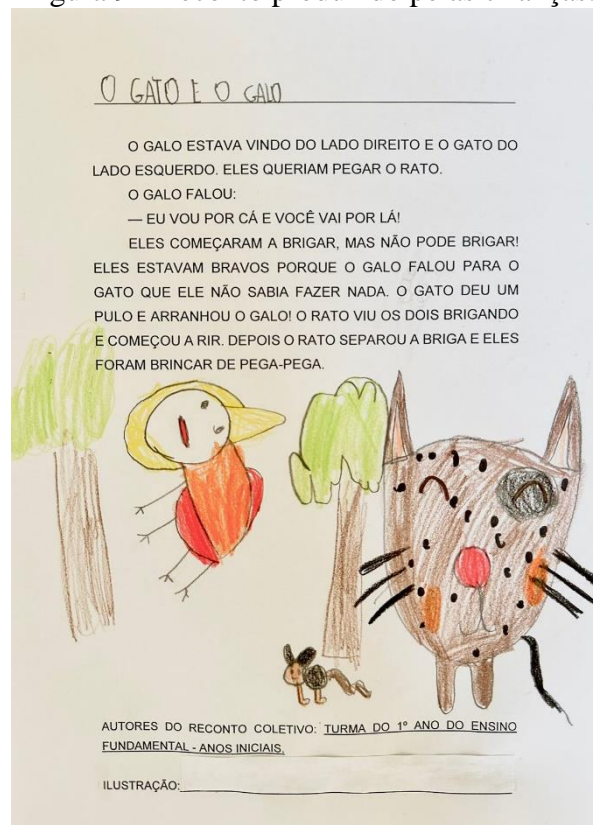
Assim como no momento dos diálogos durante a leitura, as crianças confirmaram a ideia de que o rato deveria separar a briga do galo e do gato, mas concluíram que isso não era possível com base no desenho animado “Tom e Jerry”, afirmando: “Mas se o rato fosse lá, o gato ia tentar pegar ele, porque gatos caçam ratos!” (criança 11); “É verdade! No Tom e Jerry é assim!” (criança 12). A análise dessas falas possibilita a compreensão de que as crianças realizaram nesses momentos dialógicos uma conexão texto-com-texto e texto-com-mundo, uma vez que fizeram associações com personagens e com situações de convívio específicas de um desenho conhecido mundialmente. Para finalizarem o diálogo, as crianças apresentaram novas soluções para os animais pararem de brigar, a saber: “Então o rato podia chamar a atenção deles e sair correndo! Aí iriam parar de brigar e começariam a correr!” (criança 7); “Iam brincar de pega-pega, igual a gente faz!” (criança 20). Com base em Solé (1998), constatamos que as crianças realizaram reflexões pertinentes, uma vez que fizeram conexões entre suas experiências, seus conhecimentos de mundo e o texto.

Em outra aula, organizamos as carteiras em forma de círculo e indagamos às crianças se elas sabiam o que era um reconto. Após elas responderem que não sabiam, explicamos o que esta palavra significava, destacando que em um reconto elas poderiam recontar a história a partir do que compreenderam da narrativa lida, podendo por exemplo adicionar novos personagens e falas, a partir de seus conhecimentos e vivências.

Após dialogarmos com as crianças sobre a produção de um reconto, propusemos que fizessem um sobre a história “O pega-pega”, de modo coletivo e oral. Para a elaboração do reconto coletivo, foi orientado que as crianças que quisessem recontar a história levantassem a mão. Com vistas a podermos posteriormente registrarmos todas as narrativas das crianças, no momento do reconto utilizamos o gravador de áudio. Dessa forma, as crianças puderam recontar a história sem interrupções ou pausas para serem escritas as suas falas. À medida que uma criança recontava, a partir de seus conhecimentos e compreensão, a outra dava continuidade e assim por diante.

Após ter transcrito o texto produzido pelas crianças, na aula posterior, fizemos uma roda com as crianças e distribuímos o reconto coletivo escrito. Realizamos a proferição e pedimos que acompanhassem o texto com o palito leitor ou com o dedo.

Figura 9 - Reconto produzido pelas crianças.



Fonte: Dados da pesquisa - criança 7 (2022).

Depois de fazermos a leitura do reconto, explicamos para as crianças que havia sido deixado um espaço embaixo do reconto para elas poderem ilustrar a história ou a parte que mais haviam gostado. Posteriormente, ao serem perguntados se faltava algo, disseram que faltava o título. Assim, convidei-os a fazermos uma votação no quadro. As sugestões de título dadas foram: “Brincadeira do pega-pega”; “Os animais briguentos” e “O gato e o galo”. À medida que as crianças foram falando, registramos no quadro e propusemos que escolhêssemos um título apenas. Para decidirmos coletivamente, propusemos uma votação. Assim, orientamos as crianças que levantassem a mão quando ouvissem o título que preferiam. 80% da turma escolheram o título “O gato e o galo”, sob a justificativa de serem os personagens que mais apareceram na história. Os 20% que haviam votado no título “Brincadeira do pega-pega”, quando viram que a maioria dos alunos haviam gostado do último título, falaram que queriam mudar o voto, passando a ter 100% de votos no título “O gato e o galo”.

Após a votação, orientamos às crianças que escrevessem, no espaço destinado, do jeito delas, o título criado pela turma. Posteriormente, pedimos para registrarem seus respectivos nomes na frente da palavra “ilustração”, uma vez que, eram os próprios ilustradores do reconto coletivo.

O reconto se mostrou uma proposta de atividade estimulante, uma vez que as crianças ficaram entusiasmadas tanto na produção, realizada na dimensão oral quanto no momento de leitura e de ilustração de suas produções. Diante disso, destacamos que o reconto oral produzido pelas crianças, de forma coletiva, apresentou coesão e uma articulação de ideias coerentes, uma vez que possui uma sequência lógica, com início, meio e fim.

Nessa perspectiva, evidencia-se a importância da validação da produção textual oral, isto é, do reconto desenvolvido pelas crianças por meio da fala, assim como feito na pesquisa, pois de acordo com Marcuschi (1997), a dimensão oral é tão importante como a produção escrita, uma vez que ambas possuem contextos de usos sociais diferentes de acordo com os seus usuários.

5.2.1 Atividade de leitura de palavras sem imagem

No encontro posterior, a pesquisadora propôs que às crianças tentassem identificar o nome de algumas brincadeiras⁷ escritas em fichas de palavras. Sendo assim, foi explicado que a atividade seria realizada individualmente e em um espaço fora da sala, isto é, no final do corredor, um local arejado e silencioso. Além disso, destacamos para a turma que todas as crianças seriam convidadas a participarem, mas enquanto não fossem chamadas, deveriam continuar fazendo a atividade proposta pela professora regente em sala, isto é, de leitura de sílabas.

Figura 10 - Crianças fazendo a leitura das fichas.



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

⁷ As cinco brincadeiras escolhidas foram: pega-pega; esconde-esconde; pique-bandeira; corre cotia e coelho sai da toca, por serem as brincadeiras preferidas das crianças.

À medida que cada criança se sentava na cadeira, foi proposto: “Aqui na mesa tem cinco fichas. Cada ficha⁸ tem um nome de uma brincadeira que realizamos na quadra. Vou ir te falando o nome da brincadeira e você me entrega a ficha com o nome dela, ok?”. A atividade foi aplicada com as 20 crianças, na qual observamos que 75% das crianças conseguiam oralizar as palavras solicitadas, com pequenos erros e, 20% das crianças ainda estavam fazendo a leitura por meio das sílabas iniciais. Dentre as respostas coletadas, foram organizados nos quadros 13, 14 e 15 os testes de leitura das crianças 7, 1 e 11. O motivo da escolha das crianças justifica-se pelo fato destas terem se mostrado curiosas e interessadas pela temática abordada, a saber: “brincadeiras”.

Quadro 13 - Atividade com fichas com nomes de brincadeiras (criança 7).

Ficha – brincadeira	Leitura da criança	Justificativa da Leitura	Intervenção da Pesquisadora	Resposta da Criança
Pega-pega	O pega-pega	É o título do livro que nós lemos!	Mas na ficha a letra inicial é O?	Não, é P. A palavra é Pega-pega (criança fez a leitura da palavra novamente para responder).
Pique-bandeira	Pique-bandeira	Eu li aqui! (criança mostrando a palavra na ficha). Pode ser chamado de pega-bandeira também né professora?	Pode sim. Mas nessa ficha está escrito pega?	Não. É porque no dia da leitura você disse que as pessoas chamam de pique-bandeira ou pega-bandeira.
Corre cotia	Corre cotia	Olha, faz o som de “Corre” (criança oralizou a palavra devagar, e mostrou com o dedo onde estava lendo)	Essas letras formam a palavra corre?	Sim, é só juntar que escreve corre.
Coelhinho sai da toca	Coelhinho sai da toca	É só a gente ler as palavras com atenção.		
Esconde-esconde	Esconde-esconde	Olha aqui! ES-CON-DE, depois repete de novo. (criança apontando a palavra).		

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

⁸ Os nomes das brincadeiras faladas para todas as crianças foram: 1º: pega-pega; 2º: pique-bandeira; 3º: corre cotia; 4º: coelhinho sai da toca e a última brincadeira falada foi esconde-esconde.

Quadro 14 - Atividade com fichas com nomes de brincadeiras (criança 1).

Ficha – brincadeira	Leitura da criança	Justificativa da Leitura	Intervenção da Pesquisadora	Resposta da Criança
Pega-pega	Pega-pega	É o título do livro que nós lemos.		
Pique-bandeira	Pique-pega	Começa com PI, depois tem o “QUE”. PIQUE.	Depois da palavra pique está escrito o que?	Vou ler! BAN-DEI-RA). É bandeira! Professora, a brincadeira é pique-bandeira viu?
Corre cotia	Corre cotia	Tem o COR, de corre.		
Coelhinho sai da toca	Coelhinho	É a brincadeira da quadra.	Mas a brincadeira se chama só coelhinho?	Não. Coelhinho sai da toca (criança ficou observando a ficha e fez a leitura dela para responder).
Esconde-esconde	Esconde-esconde	Tem E para todo lado.	Me mostre na ficha onde estão.	Aqui no início, depois no meio e também aqui no final.

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Quadro 15 - Atividade com fichas com nomes de brincadeiras (criança 11).

Ficha – brincadeira	Leitura da criança	Justificativa da Leitura	Intervenção da Pesquisadora	Resposta da Criança
Pega-pega	Pega-pega	É o título do livro! O pega-pega da quadra.		
Pique-bandeira	Pique-bandeira	Eu li aqui (criança mostrando a palavra).		
Corre cotia	Corre cotia	Faz cor (criança oralizando e mostrando o som)		
Coelhinho sai da toca	Coelhinho sai da toca.	Eu li.	Lê em voz alta para eu te ouvir por favor?	Coelho-linho... é coelhinho sai da toca (criança leu primeiro coelho, depois leu linho, juntou as duas palavras e leu coelhinho sai da toca, mostrando todas as palavras).
Esconde-esconde	Esconde-esconde	Porque tem o E. Depois tem S, faz “ES”, depois “CON-DE” (criança fazendo o som). Depois é a mesma palavra.		

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

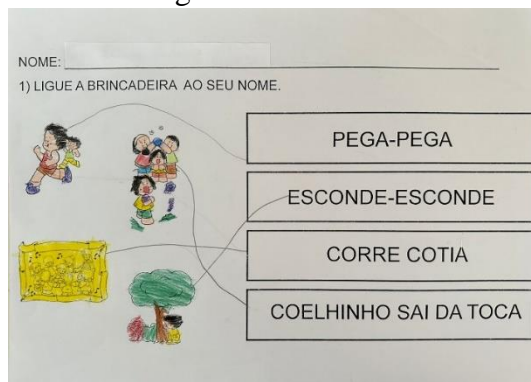
As respostas das crianças, presentes nos quadros 13, 14 e 15 dão indícios de que o trabalho com a literatura pode motivar a participação em atividades de leitura, uma vez que as

crianças estabeleceram relações de sentidos entre o texto lido (O pega-pega) e as palavras escolhidas na atividade.

Ao longo da atividade, algumas crianças, quando oralizavam o nome da brincadeira com incerteza, esperavam uma confirmação para saberem se haviam respondido certo ou errado. Mas para não interferir na espontaneidade das falas das crianças, a resposta dada era: “pode ler do seu jeitinho”. De acordo com Kato (1999), a estratégia de predição, ou seja, de adivinhação, é de extrema importância para uma leitura significativa, pois a leitura não envolve somente o *input* visual, como também informações não-visuais, presentes no universo cognitivo de cada leitor.

Em outra aula, relembramos com as crianças os nomes das brincadeiras que elas leram na ficha e propusemos que fizessem uma atividade de ligar o desenho da brincadeira ao seu respectivo nome. Explicamos para as crianças que a atividade seria realizada individualmente e em sala de aula, e orientamos que, se precisassem de ajuda, deveriam levantar a mão, que iríamos em suas carteiras.

Figura 11 - Atividade de ligar o desenho da brincadeira ao seu nome.



Fonte: Dados da pesquisa - criança 19 (2022).

Observamos durante o decorrer da atividade que as crianças não apresentaram grandes dificuldades ao realizar as ligações entre o desenho e o nome da brincadeira. Assim, para a identificação dos nomes das brincadeiras, faziam primeiro a oralização das letras e sílabas, para posteriormente lerem as palavras.

Por meio das atividades de leituras desenvolvidas com as 20 crianças, e principalmente, por meio da aplicação do teste de leitura, a partir do campo semântico “brincadeiras”, verificamos que todas as crianças estavam no mesmo estágio de leitura de orações, chamado por Ferreiro e Teberosky (1999) como conflito entre decifrado e sentido, entretanto, em categorias diferentes. Sendo que, 55% das crianças (equivalente a 11 crianças), ou seja, mais

da metade da turma se encontravam na categoria primazia do sentido e 45% das crianças estavam na categoria descrita por Ferreiro e Teberosky (1999), como oscilações entre o decifrado e o sentido.

Figura 12 - Estágios de leitura das crianças.



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

É importante ressaltar que as 11 crianças pesquisadas (55%) que se encontravam no estágio de leitura de orações, na categoria primazia do sentido, aparentavam ler corretamente as palavras e orações, embora ainda não conseguiram atribuir sentido aos fragmentos decifrados. Já as outras 9 crianças (45%) que se encontravam no mesmo estágio, mas em uma categoria superior, denominada por Ferreiro e Teberosky (1999) de oscilações entre o decifrado e o sentido, conseguiram fazer a leitura das palavras e de partes de textos integrando em alguns casos sentido aos decifrados, apresentando e atingindo, processualmente, um grau significativo de compreensão leitora.

5.3 Terceira sequência de atividades a partir do livro “Um belo sorriso”

A terceira sequência de atividades ocorreu nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2022. Com vistas a estimular a leitura, antes das crianças entrarem na sala de aula, preparamos um ambiente estimulante e prazeroso. Assim, as carteiras foram organizadas em

forma de círculo e foram colocados 10 livros de literatura infantil⁹ no centro da sala para que as crianças em dupla pudessem explorar, folhear e lerem os livros que desejassem. Todas as obras escolhidas tem como autora Mary França. Os livros selecionados fazem parte do acervo da biblioteca escolar e foram escolhidos sob a justificativa de serem obras criativas e desconhecidas pelas crianças.

Posteriormente, as crianças foram convidadas pela professora pesquisadora a escolherem dentre os livros disponibilizados, por meio de uma votação no quadro, de forma coletiva, uma obra para ser lida e explorada na próxima aula. Todas as crianças oralizavam, uma após a outra que, gostariam que o livro a ser lido nas próximas aulas fosse o chamado “Um belo sorriso”. Após ouvir todas as crianças, escrevemos o título em caixa alta no quadro.

Figura 13 - Capa do livro “Um belo sorriso”.



Fonte: Arquivo pessoal (2022).

Ao indagar as crianças sobre o motivo da escolha do livro intitulado “Um belo sorriso”, escrito por “Mary França” e ilustrado por “Eliardo França”, verificamos que escolheram o livro em razão da capa ser bonita e pela curiosidade em saber o que rato desenhava, porque ele estava com lápis e papel na mão.

O livro integra a coleção “Gato e Rato”, da editora Ática. A obra trata sobre um rato que queria desenhar um retrato dos animais, mas eles não achavam que estão arrumados o suficiente, e devido a isso, argumentavam que iriam buscar um adereço para ficarem mais bonitos. Entretanto, no final da história aprendem uma lição com o sapo, isto é, que não


⁹ Não foi possível registrar fotos das obras e desse momento de escolha dos livros, em razão da agitação de algumas crianças durante a atividade, na qual estavam brigando entre si para folhearem e lerem os livros que estavam nas mãos de outros colegas. Os livros selecionados para serem lidos pelas crianças foram: “Pouco, pouco! Muito, muito!”, “A casinha dos pingos!”, “Que alto! Que baixo!”, “O jeitinho de cada um”, “Os atletas”, “A joaninha”, “Um belo sorriso”, “A pescaria!”, “Foge, Tatu!” e “O mais bonito!”.

precisavam colocar chapéu, gravata e paletó para serem desenhados, pois o que deixaria o desenho mais bonito seria um belo sorriso de cada animal.

a. Antes da leitura...

A professora regente organizou a sala, de modo que as crianças ficassem sentadas em roda. Sendo assim, a professora pesquisadora explorou os elementos paratextuais, isto é, mostrou a capa do livro, o título, o nome da autora, do ilustrador e da editora e, dialogamos sobre o que significava cada uma dessas profissões. Posteriormente, realizamos alguns diálogos, que constam no quadro, de modo a compreendermos o acervo de informações que as crianças possuíam, bem como identificar as estratégias de leitura utilizadas por elas.

Quadro 16 - Síntese da atividade que antecedeu a leitura do livro “Um belo sorriso”.

Livro	Motivação inicial	Roda de conversa - Perguntas	Respostas das crianças
	<p>Apreciação das obras colocadas no centro da sala e escolha, por meio da votação, do livro a ser lido nas aulas posteriores.</p>	<p>1) Sobre o que a história fala?</p>	<p>Criança 1: “Sobre um ratinho desenhista!” Criança 12: “UM BE-LO SOR-RI-SO” (criança fez a leitura das sílabas) e falou: Mas está escrito “Um belo sorriso!” Criança 7: “Huuuuum (criança colocou o dedo no rosto e colocou-se a pensar)” Criança 7: “Então ele desenha sorrisos!” Criança 20: “Será que ele desenha sorrisos de quem?” Criança 19: “Vamos ter que ler para saber!” Criança 19: “Quem desenha é artista!” Criança 12: “Então ele é o rato artista!” (risos da turma)</p>
		<p>2) Por que vocês acham que a história irá falar sobre esse assunto?</p>	<p>Criança 12: “Está escrito no título!” Criança 19: “Eu olhei na imagem da capa!” Crianças 7: “Tem que olhar o título e a imagem!” Outras crianças da turma concordaram balançando a cabeça.</p>
		<p>3) Quais personagens vocês acham que irão aparecer na história?</p>	<p>Criança 10: “O ratinho!” Criança 12: “Os personagens que ele desenha também!” Criança 1: “Mas a gente vai ter que ler para descobrir”. Outras crianças confirmaram oralmente e de forma prolongada: “É verdade, vamos ter que ler!”</p>
		<p>4) Onde vocês acham que acontece a história?</p>	<p>Criança 7: “Tem que ser um lugar sujo, porque os ratos gostam de sujeira!” Criança 10: “Na minha garagem tinha um rato escondido!” (risos da turma) Criança 7: “Então tem que limpar lá, que ele vai embora!”</p>

			Criança 19: “Mas na capa tem um matinho, pode ser na floresta!” Criança 20: “É verdade! Porque ele podia desenhar vários animais da floresta!”
--	--	--	---

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Por intermédio das situações dialógicas apresentadas, foi possível identificar estratégias de leitura utilizadas pelas crianças, como conexões articuladas aos conhecimentos prévios e inferências, a partir de algumas falas: “Sobre um ratinho desenhista!” (criança 1); “UM BE-LO SOR-RI-SO” ... Mas está escrito “Um belo sorriso!” (criança 12); “Huuuum (criança colocou o dedo no rosto e colocou-se a pensar)” (criança 7); “Então ele desenha sorrisos!” (criança 7); “Quem desenha é artista!” (criança 19); “Então ele é o rato artista!” (criança 12). As respostas foram dadas a partir do questionamento feito pela professora pesquisadora: “Sobre o que a história fala?”.

Considerando que 85% das crianças se encontravam alfabetizadas, percebemos que ao perguntarmos sobre o que a história abordava, rapidamente olharam para o título do livro, buscando à antecipação do tema e/ou da ideia central, a partir de elementos paratextuais (Solé, 1998). Após a criança 12 ler e oralizar o título, foi possível perceber que algumas crianças olharam para a ilustração da capa, buscando uma confirmação de sentido. Em seguida, por meio de diálogos com outras crianças, realizaram associações entre a parte escrita e a ilustração, na qual previram que o rato seria um artista, porque desenhava sorrisos. Esses processamentos ocorreram em razão dos estímulos feitos e pela maioria crianças estarem no estágio de coordenação entre decifrado e sentido, descrito por (Ferreiro; Teberosky, 1999). Em que, por meio da rede de conhecimentos e de processos lentos de eliminação, de autocorreções e de reintegração de fragmentos e de modificações de suas leituras, as crianças conseguem “[...] coordenar o decifrado com a busca de sentido sem renunciar a um às custas do outro” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 111), conseguindo finalmente atribuir sentido ao decifrado.

b. Durante a leitura...

Dando sequência às atividades, a leitura do livro foi iniciada, e à medida que cada página era lida, mostrava-se as ilustrações para as crianças. Com vistas a motivar as crianças a se atentarem ao contexto da história, foram feitos alguns questionamentos:

Quadro 17 - Diálogos durante a leitura do livro “Um belo sorriso”.

Perguntas realizadas pela pesquisadora	Respostas das crianças
1) O que vocês acham que vai acontecer? Assunto da página 3: Rato segurando um lápis e papel.	Criança 19: “Ele está procurando uma paisagem para desenhar”. Criança 12: “Eu acho que ele está procurando alguém para desenhar!”. Criança 1: “Podem ser os amigos dele”. Criança 10: “Quem ele está procurando professora?” Professora pesquisadora: “Vamos descobrir daqui um pouquinho”.
2) O que aconteceu? Assunto das páginas 4 e 5: Rato querendo fazer um retrato de um gato.	Criança 19: “O gato não gosta de ser desenhado, ele está fugindo!” Criança 5: “Gatos sempre fogem!” Criança 12: “Olhou fixamente para os escritos da página 5 e começou a ler a frase: “PRI-MEI-RO EU VOU BUSCAR UM CHA-PÉU”. Criança 1: “Então ele não está fugindo!” Criança 7: “Nunca vi um gato de chapéu!” (risos da turma) Professora pesquisadora: “Eu já vi, em vários livros!”.
3) O que os personagens estão fazendo? Assunto das páginas 10 e 11: O rato fazendo um retrato do gato com um chapéu, do pato de gravata e do galo de paletó.	Criança 9: “O rato está desenhando eles”. Criança 1: “Eles estão fazendo pose!” Criança 12: “Nunca vi galo de paletó!” (risos da turma) Criança 19: “E eu nunca vi um pato de gravata!” (risos da turma) Criança 3: “Esses animais são esquisitos!” Professora pesquisadora: “Amores, nos livros de literatura os animais podem vestirem o que quiserem, usarem paletó, gravata e chapéu! Tudo depende da nossa imaginação!” Criança 19: Começou a ler a frase da página 11: “RATO, A-GO-RA VOCÊ PODE FA-ZER O NOS-SO RE-TRA-TO”. Criança 20: “Prestou atenção na leitura da criança 19 e falou: o retrato vai ficar engraçado!”
4) Por que esse personagem disse isso? Assunto da página 13: Rato assustado, perguntando se o sapo queria fazer um retrato sem chapéu, sem gravata e sem paletó.	Criança 7: “Porque às vezes o sapo ia querer buscar alguma coisa”. Criança 1: “O rato está espantado, porque só o sapo quis um retrato de como ele é!” Criança 19: “O sapo também está fazendo pose. Olha a pose dele” (risos da turma). Criança 12: “O desenho do sapo vai ser o mais bonito!”. Criança 20: “Vai mesmo, porque os outros estão esquisitos” (risos da turma).

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Foi possível observar nessa ação que as crianças mais avançadas nas fases da leitura, antes de responderem tais perguntas, tentavam ler em voz alta algumas palavras e frases de determinadas páginas do livro, de modo a responderem com base no que estava escrito na obra: “PRI-MEI-RO EU VOU BUSCAR UM CHA-PÉU” (criança 12); “RATO, A-GO-RA VOCÊ PODE FA-ZER O NOS-SO RE-TRA-TO” (criança 19). Percebemos que, para ler as palavras mais complexas, primeiro as crianças faziam uma leitura das sílabas, e posteriormente oralizam a palavra inteira. Cabe ressaltar que, por meio desta atividade observamos que cerca de 20% das crianças, apesar de estarem em processo de alfabetização, ainda buscavam o sentido do decifrado a partir das ilustrações mostradas.

Durante a leitura, conforme sugerido por Solé (1998), dialogamos com as crianças, de modo a motivá-las e estimulá-las a pensarem sobre o contexto da narrativa. Sendo assim,

observamos que as crianças fizeram algumas reflexões sobre a narrativa: “Nunca vi galo de paletó!” (criança 12); “E eu nunca vi um pato de gravata!” (criança 19); “Esses animais são esquisitos!” (criança 3). As falas das crianças evidenciam uma maneira criativa de lidar com os personagens vestidos. Observamos que as palavras “nunca vi” acrescidas das outras informações fizeram sentido para as outras crianças, pois deram muitas gargalhadas durante esses diálogos, tendo em vista que é totalmente atípico encontrarmos estes animais em sítios ou residências com adereços ou vestimentas. No entanto, na literatura isso é possível, como explicado para as crianças, por meio da seguinte fala: “Amores, nos livros de literatura os animais podem vestirem o que quiserem, usarem paletó, gravata e chapéu! Tudo depende da nossa imaginação!”, na qual foi destacado o potencial da literatura, validando-se o caráter ficcional do texto literário.

c. Depois da leitura...

O livro foi disponibilizado às crianças, para que individualmente pudessem olhar, paginar, explorar e ler a obra novamente. Notamos que 80% das crianças conseguiram formar sílabas mais complexas e ler frases.

Figura 14 - Criança lendo orações do livro “Um belo sorriso”.



Fonte: Dados da pesquisa - criança 7 (2022).

Podemos observar que o olhar da criança se direciona para a frase, isto é, para a parte escrita, e as mãos posicionam-se na parte da ilustração, como se pudesse sentir ou tocar os

personagens, buscando a “[...] compreensão do texto de forma particular, singular, sua própria” (Andrade, 2016, p. 90). Dessa forma, ao ser indagada sobre o porquê estava tentando ler a frase, a criança mostrada acima respondeu que para ler era preciso duas coisas: “ler as palavras escritas e depois ver a imagem”, o que demonstra que a criança consegue fazer uma distinção entre a ilustração e o escrito, que Ferreiro e Teberosky (1999) considera como extremamente importante para o avanço nas fases de leitura, pois de acordo com as autoras o desenho serve para ver ou apreciar, enquanto o texto serve para ler. Entretanto, cabe destacar que as ilustrações são indiciadoras de sentido, sendo assim, por meio da leitura de imagens pode-se explorar cores, enquadramentos, formatos, expressões faciais, dentre outros.

Posteriormente, realizamos diálogos com as crianças, que se encontram no quadro 18:

Quadro 18 - Diálogos depois da leitura com as crianças.

Perguntas realizadas pela pesquisadora	Respostas das crianças
1) O que você achou da história?	Criança 3: “Eu achei engraçada, o galo de paletó!” Criança 7: “Eu gostei! O galo parece o da galinha pintadinha” (risos da turma). Criança 12: “Eu gostei da história!” Todas as crianças da turma: “Eu também gostei!”
2) Por que a história terminou dessa forma? (Animais felizes).	Criança 9: “Eles estão felizes porque gostaram do retrato”. Criança 5: “Olhou nos escritos do livro e falou: MEU BE-LO SOR-RI-SO!” Criança 2: “Então eles estão mostrando os sorrisos!” Criança 7: “Por isso o livro se chama um belo sorriso!” Criança 1: “Mas sapo não tem dentes para sorrir!” (risos da turma) Professora pesquisadora: “Em alguma história ele pode ter! Depende do que?” Todas as crianças da turma: “Da nossa imaginação!”
3) Poderia terminar diferente?	Criança 7: “Sim, queria ver o retrato dos animais!” Criança 2: “Os animais poderiam tirar essas roupas! Está esquisito!” Criança 20: “Mas tem animais que usam roupas! O cachorrinho da minha avó tem!” Professora pesquisadora: “É verdade! Encontramos muitos animais com roupas nas histórias, mas tem pessoas que vestem seus animais com roupas e passeiam na praça. Eu já vi!” Criança 15: “Eu também já vi na rua!” Criança 9: “Eu gostei de como terminou!” Criança 15: “Eu também gostei!”
4) O que você acha que o personagem deveria ter feito?	Criança 7: “O rato deveria fazer um retrato de todos juntos, para guardar de recordação! Minha mãe fez assim lá em casa!” Criança 12: “Eles poderiam brincar!” Criança 1: “Eles poderiam brincar e fazer uma festa! A festa do sorriso!” Criança 19: “Assim ó (criança mostrando o sorriso)”. Criança 12: “Igual o título do livro fala, um belo sorriso” (risos da turma).

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Por intermédio do questionamento feito: “o que você achou da história?”, percebemos que as crianças gostaram da história. A resposta da criança 7: “Eu gostei! O galo parece o da galinha pintadinha”, permite a compreensão de que para responder à pergunta, a criança utiliza a estratégia de conexão texto-com-texto (Harvey; Goudvis, 2007), ao realizar comparações

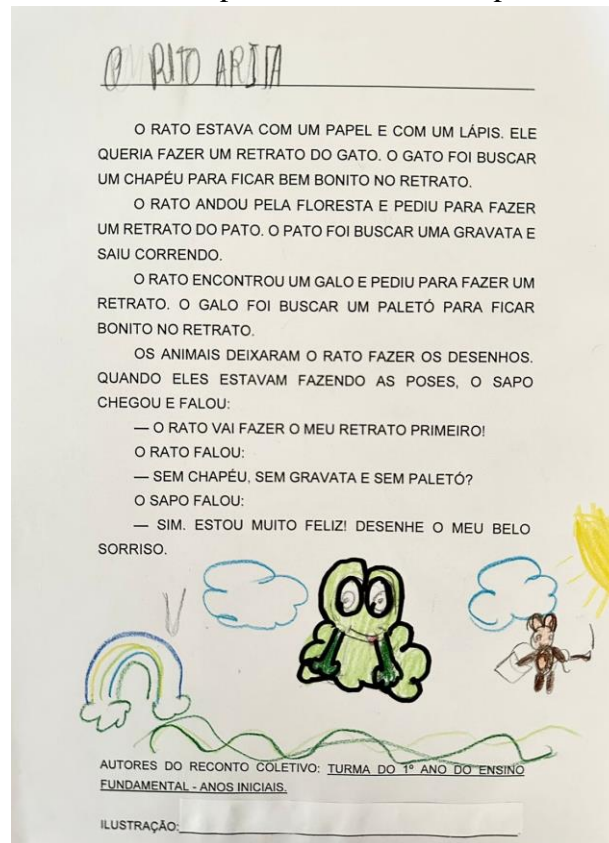
entre personagens, ou seja, entre o galo da história e o da animação musical da galinha pintadinha.

Buscando uma aproximação com Solé (1998) e Girotto e Souza (2010) constatamos que ao serem indagadas sobre o porquê de a história ter terminado da forma em que se apresentou no livro (com os animais felizes), as crianças utilizaram a estratégia de leitura de sumarização, buscando determinar as ideias principais do texto, pois responderam: “Eles estão felizes porque gostaram do retrato” (criança 9); “Olhou nos escritos do livro e falou: MEU BE-LO SOR-RISO!” (criança 5); “Então eles estão mostrando os sorrisos!” (criança 2); “Por isso o livro se chama um belo sorriso!” (criança 7).

Além disso, outra situação dialógica que nos chamou a atenção refere-se às falas das crianças ao serem indagadas sobre o que elas achavam que o personagem (rato) deveria ter feito no final na história. As respostas foram as seguintes: “O rato deveria fazer um retrato de todos juntos, para guardar de recordação! Minha mãe fez assim lá em casa!” (criança 7); “Eles poderiam brincar!” (criança 12); “Eles poderiam brincar e fazer uma festa! A festa do sorriso!” (criança 1); “Assim ó (mostrando o sorriso)” (criança 19); “Igual o título do livro fala, um belo sorriso” (criança 12). Além das crianças socializarem suas compreensões e reflexões, na dimensão oral, percebemos que a partir dos diálogos elaboraram novas possibilidades de mudança para a parte final da narrativa, mas possuindo coerência e fazendo sentido com o título do livro, ao proporem que os animais fizessem uma festa do sorriso.

Considerando que as crianças já sabiam o que era um reconto, pois havíamos feito na ação anterior, pedimos que fizessem um acerca da história “Um belo sorriso”, coletivamente e oralmente. Posteriormente, deram um título ao reconto produzido e fizeram a ilustração. A professora regente fez um ditado do título para que as crianças escrevessem do jeito delas e pediu para escreverem no espaço destinado ao título. Cabe destacar que, o título “O rato artista”, escolhido pelas crianças, justifica-se em razão do rato fazer desenhos bonitos dos animais, e segundo as crianças quem faz isso pode ser chamado de artista.

Figura 15 - Reconto produzido oralmente pelas crianças.



Fonte: Dados da pesquisa - criança 1 (2022).

Verificamos no momento de realização do reconto um avanço significativo no processo de ensino e aprendizagem das crianças, pois, no início das intervenções elas recontavam a partir da leitura visual, e nessa intervenção, para recontarem a história, a maioria das crianças (90%) direcionavam o olhar para os escritos do texto para lembrarem exatamente do que havia acontecido naquela página, e após isso formulavam frases que tinham relação com a história lida, resultando na produção de um texto na dimensão oral com coerência de sentidos.

Em outra aula, antes das crianças adentrarem a sala, organizamos as carteiras em formato de círculo. Posteriormente, entregamos para as crianças o texto transcrito referente ao reconto produzido por elas, fizemos a leitura e orientamos que acompanhassem o texto com o dedinho.

5.3.1 Atividade de leitura de imagem e oração

Para a realização dessa atividade, no mês de novembro, foi escolhida a primeira página (ilustração e frase) do livro que as crianças leram nas aulas anteriores, chamado “Um belo Sorriso”, de forma a continuar com a mesma temática, dando continuidade à sequência de

atividades. A frase “VEIO O RATO COM LÁPIS E PAPEL”, foi escrita em caixa alta, tamanho 20, fonte arial, sob a justificativa de serem letras de fácil leitura.

Cabe destacar que as crianças foram orientadas pela professora pesquisadora que a atividade seria realizada de modo individual, no mesmo local de aplicação dos outros testes de leitura, isto é, no final do corredor, por ser um ambiente silencioso. Sendo assim, uma criança por vez foi convidada a participar do teste de leitura, e enquanto isso, as demais crianças continuaram a fazer uma atividade da apostila, proposta pela professora regente.

Figura 16 - Crianças fazendo a leitura da oração.



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Durante a aplicação do teste de leitura, foi possível observar que as crianças não apresentaram inseguranças ou dificuldades quando orientadas a lerem o que estava escrito, tendo em vista que já tinham realizado atividades parecidas como esta no decorrer da pesquisa. Dessa forma, abaixo selecionamos para análise diálogos entre professora pesquisadora com duas crianças, sob a justificativa de mostrarem dados significativos. A frase escolhida para leitura foi: “Veio o rato com lápis e papel”, acompanhada de uma ilustração de um rato segurando lápis e papel.

Cabe destacar que a criança 1 se encontrava na transição do estágio de leitura de orações denominado por Ferreiro e Teberosky (1999) como conflito entre decifrado e sentido para o estágio chamado coordenação entre decifrado e sentido. Tratava-se de uma criança curiosa, proativa, criativa e falante.

Professora pesquisadora: “Nessa folha tem algo para ler?”

Criança 1: “Sim. Tem palavras”.

Professora pesquisadora: “O que é ler?”

Criança 1: “É juntar as palavras para saber o que está escrito, igual aqui (criança apontando para as palavras).”

Professora pesquisadora: “Porque aí tem algo para ser lido?”

Criança 1: “Porque aqui tem letras e as letras formam palavras”.

Professora pesquisadora: “O que está escrito?”

Criança 1: “O rato artista com lápis e papel” (criança ativou o conhecimento prévio, lembrando-se do momento do reconto, em que disseram que o rato era um artista).

Professora pesquisadora: “Onde está a palavra rato?”

Criança 1: “Aponta para a palavra rato”.

Professora pesquisadora: “Porque está escrito rato?”

Criança 1: “É só ler!”

Professora pesquisadora: “Onde está escrito artista?”

Criança 1: “Não tem aqui! Mas o rato é artista porque ele desenha” (criança se referindo ao reconto).

Professora pesquisadora: Muito bem! Obrigada! (Diário de campo, 2022).

A partir dos diálogos, percebemos que a criança 1 consegue fazer a leitura da frase, com pequenos erros, e compreende o sentido da frase. Além disso, a criança ativa seus conhecimentos prévios, especificamente ao momento antes e depois da leitura, uma vez que, para responder as perguntas feitas pela professora pesquisadora a criança utilizou a palavra “artista”, que não constava na frase, mas sim nos diálogos iniciais antes da leitura e no reconto produzido oralmente.

O segundo diálogo escolhido refere-se a criança 4, que encontrava-se no estágio de leitura de orações, denominado por Ferreiro e Teberosky (1999) como coordenação entre decifrado e sentido. Apresentava-se uma criança participativa, comunicativa e envolvida com as atividades:

Criança 4: “Olha! O rato artista” (criança apontando para a imagem do rato).

Professora pesquisadora: “Porque o rato é um artista?”

Criança 4: “Porque ele desenha. Na história ele queria desenhar os animais!” (criança se referindo ao livro intitulado “Um belo sorriso”).

Professora pesquisadora: “Muito bem! Mas o que temos nessa folha?”

Criança 4: “O desenho e as palavras”.

Professora pesquisadora: “Nessa folha tem algo para ler?”

Criança 4: “Sim. As palavras!”.

Professora pesquisadora: “O que é ler?”

Criança 4: “É você ler o que está escrito. Olha aqui!” (criança colocou o dedo na palavra rato).

Professora pesquisadora: “O que está escrito aí?”.

Criança 4: “Rato. Porque começa com RA e termina com TO”.

Professora pesquisadora: “O que está escrito aqui?” (referindo-se a frase completa).

Criança 4: “O rato com lápis e papel”.

Professora pesquisadora: “O que está escrito aqui?” (palavra veio)

Criança 4: “VE-I-U” (criança lendo).

Professora pesquisadora: “A última letra é u?”

Criança 4: “Não. É a letra O.

Professora pesquisadora: “Leia a frase para mim por favor”.

Criança 4: “Veio o rato com lápis e papel. Olha! Quem está vindo é o rato!”
(a criança refletiu sobre a palavra e apontou para o rato caminhando).

Professora pesquisadora: Muito bem! Obrigada! (Diário de campo, 2022).

Apesar de ainda apresentar pequenos erros na leitura de algumas palavras, como por exemplo da palavra “veio”, podemos notar que a criança 4 consegue ler convencionalmente e compreende o que está escrito na frase. Analisando as duas situações dialógicas, constatamos que, no primeiro diálogo, a criança 1 se refere ao rato como artista, em razão dele estar com lápis e papel na mão. A criança possivelmente ativou o conhecimento prévio, uma vez que, o título do reconto produzido depois da leitura, na dimensão oral foi “O rato artista”. Diferentemente da criança 1, que no momento da leitura adicionou a palavra artista para se referir ao rato, verificamos que a criança 4 apesar de também entender o rato como o artista, não mencionou esta palavra, uma vez que, deteve-se somente a leitura do que realmente estava escrito na oração, compreendendo o sentido da mesma, ao “[...] coordenar o decifrado com a busca de sentido sem renunciar a um às custas do outro” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 111).

Foi possível constatar por meio desta atividade que, ao olharem para a folha impressa e verem um desenho e uma frase, 16 crianças participantes da pesquisa, ou seja, 80% de um total de 20 crianças, conseguiram ler convencionalmente e apresentaram uma compreensão coerente sobre a oração lida, sem precisarem se apoiarem na imagem; 2 crianças (10%) apesar de conseguirem fazer a leitura das frases, quando indagadas sobre o que haviam compreendido, direcionavam o olhar para a imagem, buscando uma confirmação sobre o que haviam lido e o que a imagem mostrava. Somado a isso, 2 crianças (10%) perguntaram se era para lerem o que estava escrito ou para falarem o que estava desenhado, como se ambos não tivessem uma articulação. Essas duas crianças mostraram-se completamente apegadas a imagem, pois quando indagadas sobre o que estava escrito na frase, primeiramente olharam a imagem, depois começaram a ler a oração, mas pela incompreensão das palavras e frases formadas na dimensão oral, posteriormente voltaram a observar a imagem e responderam com base no que estava ilustrado.

O gráfico abaixo apresenta as fases de leitura que as crianças se encontraram ao final das intervenções:

Figura 17 - Estágio de leitura das crianças ao final das intervenções.



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Conforme pode ser observado no gráfico, encerramos as atividades e intervenções de leitura literária com: 20% das crianças no estágio de leitura de orações denominado por Ferreiro e Teberosky (1999) como conflito entre decifrado e sentido, especificamente na categoria oscilações entre o decifrado e o sentido, em que as crianças leem as frases e orações pedidas, mas ainda não conseguem integrar verdadeiramente sentido ao decifrado, logo, ocorrem algumas oscilações, resultando em partes de textos decifradas e compreensíveis e outras decifradas, mas incompreensíveis. As demais crianças, ou seja, 80% da turma, finalizaram as atividades de leitura no estágio chamado por Ferreiro e Teberosky (1999) de coordenação entre decifrado e sentido, na qual, por meio de processos lentos de autocorreções, de eliminação e de reintegração de fragmentos e de modificações de sua leitura, processualmente, conseguem “[...] coordenar o decifrado com a busca de sentido sem renunciar a um às custas do outro” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 111), conseguindo finalmente atribuir sentido ao decifrado. Apresentando um grau significativo de compreensão leitora.

A partir das intervenções realizadas durante a pesquisa, constatamos que as ações pedagógicas contextualizadas desenvolvidas pela professora pesquisadora e pela professora regente favoreceram o desenvolvimento das estratégias de leitura das crianças, nos momentos antes, durante e depois da leitura literária. Nesse processo, as crianças foram possibilitadas a reformularem seus pensamentos, bem como a refletirem sobre o contexto da narrativa e o

sentido de palavras, de orações ou dos textos propostos, por meio de estratégias de leitura, ou seja, de processamentos realizados durante as atividades, mostrando ser possível e viável a articulação entre as estratégias e as fases da leitura, em contexto educativo.

Em suma, as respostas das crianças durante as ações realizadas evidenciaram a importância do trabalho com a leitura literária em contexto educativo, a partir da proposta das estratégias, uma vez que, contribuíram tanto para o avanço das fases de leitura das crianças em processo de alfabetização quanto para o processo de compreensão leitora.

Entretanto, apesar das contribuições das fases da leitura de Ferreiro e Teberosky (1999), para o desenvolvimento de atividades de leitura de palavras e de orações com crianças, verificamos durante a pesquisa que somente as fases da leitura não dão conta da complexidade da ação leitora, pois as fases da leitura demandam uma articulação com o contexto de produção, de circulação e de recepção dos textos. Para além de produzirem sentido em relação ao que leram, percebemos que as crianças pesquisadas relacionaram os textos com suas vidas e conhecimentos prévios, o que revela a leitura vista numa perspectiva do letramento literário, na qual a abordagem discursiva e a produção textual também devem ser consideradas e valorizadas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida no ano de 2022, com 20 crianças do 1º ano do ensino fundamental, em uma escola da rede municipal de uma cidade do Campo das Vertentes, interior de Minas Gerais, teve como objetivo identificar como a leitura literária, a partir da proposta das estratégias, pode contribuir para o avanço das fases de leitura de crianças em processo de alfabetização.

Ao longo do ano letivo foram desenvolvidas várias atividades de leitura literária com as crianças. Nessa trajetória investigativa, selecionamos três livros de literatura infantil para descrever as atividades de intervenção que aconteceram antes, durante e após a leitura do texto. Com isso, registramos e analisamos as respostas, o que deu condições de observar um avanço significativo no processo de leitura. Constatamos que as crianças foram se alfabetizando e respondendo de maneira positiva aos objetivos da investigação.

Os dados da pesquisa apontam para duas observações: a primeira compreende que, à medida que o trabalho com as estratégias de leitura foram sendo desenvolvidas, verificamos por meio das falas das crianças e da leitura crítica do livro “A cesta de dona Maricota”, um distanciamento da dimensão literária, porque embora tenha uma sonoridade na obra, trata-se de um texto que induz a uma boa alimentação, por meio da escolha de vocábulos que vão descrever os benefícios do consumo de determinados alimentos. Nesse processo de formação e de ressignificação de saberes, para a segunda e terceira intervenção houve a seleção de forma mais atenta e crítica de livros literários para serem trabalhados com as crianças, de modo a favorecer qualitativamente o processo de promoção da leitura literária em contexto educativo.

A segunda observação remete à dimensão da formação literária, uma vez que apesar das contribuições das fases da leitura de Ferreiro e Teberosky (1999), no que se tange a leitura de palavras e de orações com crianças, percebemos durante a pesquisa que há uma ausência na questão discursiva, de produção de textos, na qual faz-se necessário contemplar o trabalho com a leitura vista numa perspectiva do letramento literário, de modo a contribuir para a promoção das ações leitoras em contexto educativo e para a formação de sujeitos autônomos, críticos e reflexivos.

Com base nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) e por intermédio de um teste de leitura realizado no mês de abril de 2022, observamos que 75% das crianças, isto é, mais da metade da turma encontravam-se no estágio da leitura de orações denominada por Ferreiro e Teberosky (1999) como divórcio entre decifrado e sentido, especificamente na categoria sentido sem decifrado, uma vez que embora compreendessem as propriedades gráficas do texto,

ainda acreditavam ser possível predizer o sentido da palavra ou do texto por meio da imagem. Ao final das intervenções de leitura literária, no mês de novembro, percebemos um grande avanço das crianças nas fases de leitura, sendo que, 20% das crianças encontravam-se no estágio de leitura de orações denominado por Ferreiro e Teberosky (1999) como conflito entre decifrado e sentido, especificamente na categoria oscilações entre o decifrado e o sentido. As demais crianças, ou seja, 80% da turma, finalizaram as atividades de leitura no estágio chamado por Ferreiro e Teberosky (1999) de coordenação entre decifrado e sentido, na qual, processualmente conseguiam atribuir sentido ao decifrado, apresentando um grau significativo de compreensão leitora.

A partir das falas das crianças e das propostas realizadas, verificamos que as atividades de leitura literária contribuíram de forma efetiva tanto para o avanço das fases de leitura de crianças do 1º ano do ensino fundamental, em processo de alfabetização, como para o processo de letramento literário e de compreensão leitora. Dessa forma, verificamos que o trabalho pedagógico com as obras literárias em sala de aula foi imprescindível para o processo de formação leitora das crianças, uma vez que realizaram conexões importantes, descritas por Harvey e Goudvis (2007), como: conexões texto-com-leitor (T-L), texto-com-texto (T-T) e texto-com-mundo (T-M). Somado a isso, as crianças utilizaram estratégias de leitura indicadas por Girotto e Souza (2010), como inferência, visualização, sumarização e síntese, que foram efetivadas devido a ativação do conhecimento prévio, considerado por Harvey e Goudvis (2007) como uma estratégia básica imprescindível para o processo de compreensão e de construção de sentidos.

Tais observações permitem ressaltar a importância do planejamento de ações pedagógicas, que favoreçam as estratégias de leitura, pois tais estímulos contribuem significativamente para o desenvolvimento cognitivo das fases de leitura das crianças, para o processo de compreensão leitora e para o processo de formação de leitores.

Diante disso, vislumbramos um trabalho com a leitura literária no desenvolvimento de atividades de leitura e escrita com crianças em fase de alfabetização, na qual faz-se fundamental possibilitar às crianças situações estimulantes e provocativas de aprendizagem (Ferreiro, 2010), com vistas a promover uma formação contextualizada, reflexiva e crítica, composta por saberes fundamentais ao processo educacional dos educandos.

Nessa perspectiva, revela-se a imprescindibilidade do papel do professor, uma vez que, como mediador do processo de ensino e aprendizagem, deve desenvolver com os educandos práticas de leitura criativas, contextualizadas e críticas, com vistas a promover o gosto pela leitura e a ampliar o repertório literário das crianças, tendo em vista que, conforme assegura

Martins (2010), a leitura contribui para o desenvolvimento da autonomia e da socialização, possibilitando assim, que o sujeito possa inteirar-se do mundo, adquirir novos saberes e desvencilhar-se de ler pelos olhos do outro.

Em suma, cabe ressaltar a importância do mestrado profissional para a minha formação profissional, uma vez que além de ser possibilitada, processualmente, a ampliar e a qualificar meus conhecimentos teóricos e práticos, pude promover ações formativas que impactaram na formação de outros professores, por meio do planejamento e aplicação do produto educacional proposto, isto é, um minicurso de formação aos professores, intitulado: “Estratégias de leitura: reflexões sobre as contribuições para a formação de mediadores de leitura na educação básica”. Por intermédio do planejamento das ações, dos encontros com os cursistas e das reflexões realizadas, fomos possibilitados a estudarmos e aprendermos juntos, bem como a ressignificarmos qualitativamente a nossa formação, tomando como base os valorosos estudos teóricos de Solé (1998), sobre as estratégias para antes, durante e depois da leitura e os escritos de Freire (1996) e Tardif (2014) a respeito da imprescindibilidade da constante formação de professores para a qualificação do processo educacional.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, L. T. de. A leitura literária entre professores e crianças na Educação Básica. *In*: BAPTISTA, M. C. *et al.* (Orgs.). **Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender**/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016, v. 2, n. 3, p. 89-106. Disponível em: http://www.projetoleituraescrita.com.br/wp-content/uploads/2017/08/Caderno_1.pdf. Acesso em: 11 out. 2021.
- 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.* (Org.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, v. 1, p. 13-44.
- BELINKY, T. **A cesta de dona Maricota**. 14. ed. São Paulo: Paulinas, 2012. 22 p.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 1. ed. Porto: Porto Editora, 1994. 336 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (SEB). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/ SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 17 ago. 2022.
- BRASILEIRO, A. M. M. **Como produzir textos acadêmicos e científicos**. São Paulo: Contexto, 2021. 272 p.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 25. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 102 p.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. 20. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999. 304 p.
- FRANÇA, M. **A casinha dos Pingos!**. Ilustrações Eliardo França. 1. ed. Passo Fundo (RS): Tribos, 2016.
- FRANÇA, M. **A joaninha**. Ilustrações Eliardo França. 1. ed. Passo Fundo (RS): Tribos, 2016. 16 p.
- FRANÇA, M. **A pescaria!**. Ilustrações Eliardo França. 1. ed. Passo Fundo (RS): Tribos, 2014. 20 p. Coleção Roda Gigante!.
- FRANÇA, M. **Foge, Tatu!**. Ilustrações Eliardo França. 14. ed. São Paulo: Global, 2014.
- FRANÇA, M. **O jeitinho de cada um**. Ilustrações Eliardo França. 1. ed. Juiz de Fora (MG): Mary e Eliardo Editora, 2018. 32 p.
- FRANÇA, M. **O mais bonito!**. Ilustrações Eliardo França. 1. ed. Belo Horizonte: Dimensão, 2011. 24 p.

FRANÇA, M. **O pega-pega**. Ilustrações Eliardo França. 19. ed. São Paulo: Ática, 2016. 16 p. Coleção Gato e Rato.

FRANÇA, M. **Os atletas**. Ilustrações Eliardo França. 1. ed. Passo Fundo (RS): Tribos, 2017. 24 p.

FRANÇA, M. **Pouco, pouco! Muito, muito!**. Ilustrações Eliardo França. 1. ed. Passo Fundo (RS): Tribos, 2015. 12 p. Coleção Quintal dos Pingos!.

FRANÇA, M. **Que alto! Que baixo!**. Ilustrações Eliardo França. 1. ed. Passo Fundo (RS): Tribos, 2014. 12 p. Coleção Quintal dos Pingos!.

FRANÇA, M. **Um belo sorriso**. Ilustrações Eliardo França. 7. ed. São Paulo: Ática, 2016. 16 p. Coleção Gato e Rato.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 143 p.

GIROTTI, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. *In: SOUZA, R. J. de et al. (Org.). Ler e compreender: estratégias de leitura*. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, v. 1, p. 45-114.

GOMES, J. P. de O. **A leitura como processo cognitivo: um estudo sobre as fases de leitura em crianças de 4 e 5 anos**. 2019. 88 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2019.

GOULART, I. C. V.; PEREIRA, K. M. A mediação da leitura no processo de formação de leitores: o que orientam os documentos oficiais?. **Leitura**, [S. l.], Maceió, n. 67, p. 255-268, set./dez. 2020. DOI: 10.28998/2317-9945.2020v0n67p255-268. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/10885>. Acesso em: 29 ago. 2022.

HARVEY, S.; GOUDVIS, A. **Strategies that work: teaching comprehension for understanding and engagement**. 2. ed. Portland, ME: Stenhouse, 2007. 340 p.

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

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 17. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 16. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção de sentidos**. 10. ed. 2ª reimpressão - São Paulo: Contexto, 2013.

MARANHE, E. A. D16_ Uma visão sobre a aquisição da leitura e da escrita. **UNESP**, São Paulo. 2011. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40147>. Acesso em: 03 ago. 2022.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e escrita. **Revista Signótica**, Goiás, v. 9, n. 1, p. 119-145, jan./dez. 1997.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 2010.

MINAYO, M. C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MONTEIRO, S. M.; SOARES, M. Processos cognitivos na leitura inicial: relação entre estratégias de reconhecimento de palavras e alfabetização. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 449-466, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/nn9b37JZD3xhp7kKsWRJjgh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 jul. 2022.

PEREIRA, K. M.; GOULART, I. C. V. A concepção de leitura evidenciada por meio da linguagem da criança. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL - TRADIÇÃO, (R)EVOLUÇÃO E (RE)INVENÇÃO: A LITERATURA DO SÉCULO XXI, 6., 2020, Presidente Prudente. **Anais eletrônicos [...]**. Presidente Prudente: UNESP, 2020. p. 1593-1604. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/congresso/cellij/vicilij/index.html>. Acesso em: 12 ago. 2022.

PRESSLEY, M. **Reading instruction that works: The case for balanced teaching**. 2. ed. Nova York: Guilford. 2002.

RODRIGUES, K. M. P. **Estratégias e práticas de leitura literária no processo de aquisição da linguagem escrita**. 2021. 93 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2021.

RODRIGUES, K. M. P.; GOULART, I. C. V. Intervenção literária: a estratégia de reconto na formação de leitores. **Alabe Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura**, [S. l.], n. 26, p. 1-20, julio - diciembre. 2022. DOI: 10.25115/alabe26.7788. Disponível em: <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/alabe/article/view/7788>. Acesso em: 29 ago. 2022.

RODRIGUES, K. M. P.; OLIVEIRA, V. E. P.; GOULART, I. C. V. A elaboração de sequências didáticas como atividade vivencial na formação inicial para a alfabetização. *In*: CONBALF - CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO - POLÍTICAS, PRÁTICAS E RESISTÊNCIAS, 5., 2021, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: ABAlf, 2021. p. 1-9.

SOARES, M. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, São Paulo, v. 29, p. 96-100, fev. 2004. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2022.

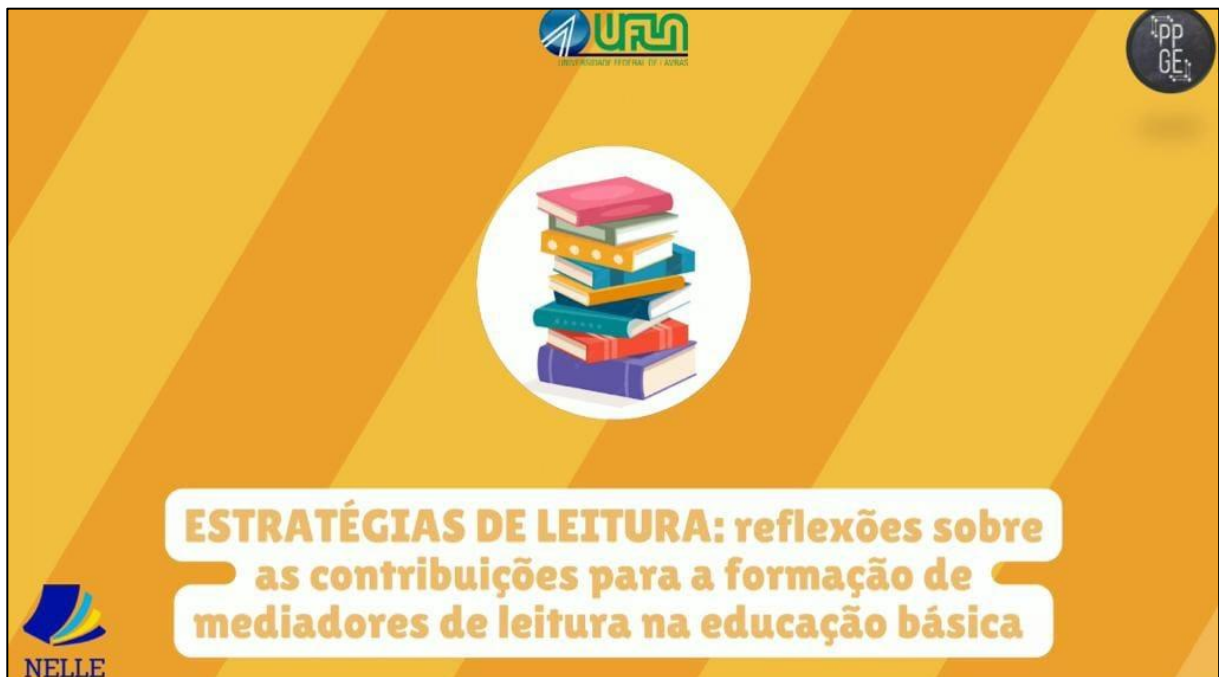
SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. 194 p.

SOUZA, R. J. de *et al.* **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. 151 p.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura:** uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003. 423 p.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa:** técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. Tradução Luciane de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. 288 p.

VALLE, M. de J. O. A formação do leitor competente: estratégias de leitura. **Revista Academia**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 1-12. 2006.

APÊNDICE A - PRODUTO EDUCACIONAL**KEILA MONTES PEREIRA RODRIGUES
ILSA DO CARMO VIEIRA GOULART****MINICURSO DE EXTENSÃO**

1 INTRODUÇÃO

O produto educacional configura-se em uma proposta que articula teoria e prática, voltada para professores, com vistas a mobilização de saberes e práticas formativas no processo educativo. Além disso, tem como objetivo possibilitar que a comunidade e professores atuantes na educação básica conheçam e se apropriem de estratégias educativas propostas em produtos educacionais desenvolvidos no âmbito do mestrado profissional em educação.

Considerando os desafios envolvidos ao processo de ensino e aprendizagem frente ao período pandêmico vivenciado, é possível compreender a importância da constante formação e qualificação de professores, tendo em vista que houveram muitas defasagens no ensino da leitura e da escrita no processo educacional.

À luz do exposto, entende-se a importância de o professor conhecer estratégias pedagógicas que contribuam para a superação das dificuldades presentes no cotidiano escolar. Nesse sentido, desvela-se a necessidade do desenvolvimento de um minicurso de formação aos professores, tendo em vista que, ao participarem de atividades de caráter teórico, os profissionais podem ser provocados a refletirem criticamente acerca da prática docente, bem como sobre novas estratégias e formas de promoção da leitura e da escrita no espaço educativo.

Nesse contexto, o trabalho pedagógico a partir de estratégias para antes, durante e depois da leitura, sugeridas por Solé (1998), mostra-se como essencial, haja vista que, propiciam o desenvolvimento de práticas significativas e contextualizadas aos estudantes, que favorecem o gosto pela leitura, trocas de saberes e a ampliação de novas vivências e conhecimentos.

Dessa forma, a partir dos encontros enriquecedores e reflexivos do componente curricular “Laboratório de Práticas Educativas”, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras (PPGE-UFLA), propus-me a pensar em conjunto com a minha orientadora, Ilsa do Carmo Vieira Goulart, em um produto educacional que pudesse contribuir para a transformação da realidade educacional, de modo a favorecer efetivamente a formação de professores e o processo de promoção da leitura no processo de ensino e aprendizagem.

Considerando a proposta do componente curricular “Laboratório de Práticas Educativas”, de investigar exemplos de produtos educacionais, pude conhecer e entender sobre vários tipos de produtos educacionais, bem como suas estruturas e formas de desenvolvimento. Essas aprendizagens contribuíram significativamente para o meu processo de construção de

conhecimentos e escolha do produto, a saber: um minicurso, intitulado: “Estratégias de leitura: reflexões sobre as contribuições para a formação de mediadores de leitura na educação básica”, que apresenta centralidade das ações na área “Formação de Professores”, do PPGE, correlacionado à linha de pesquisa 3 “Linguagens, diversidade cultural e inovações pedagógicas” e, que integra a dissertação do Mestrado Profissional em Educação da UFLA. Nessa perspectiva, é válido destacar que a pesquisa desenvolvida no mestrado, intitulada “Leitura literária na alfabetização: articulações possíveis entre as estratégias e as fases de leitura”, mostra-se alinhada ao produto educacional, tendo em vista as contribuições das estratégias de leitura para a formação de professores e de futuros leitores.

Diante disso, para embasar as reflexões sobre a importância das estratégias de leitura no processo educativo, nos embasamos principalmente nos estudos teóricos de Solé (1998), sobre as estratégias para antes, durante e depois da leitura e em Freire (1996) e Tardif (2014) para abordar a respeito da imprescindibilidade da constante formação de professores para a qualificação do processo educacional.

2 ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DE FUTUROS LEITORES

Ao discutir sobre leitura, Solé (1998) sugere aos docentes o uso de estratégias de leitura em contexto educativo, valorando-se momentos antes, durante e depois da leitura, haja vista que, segundo a autora, as ações, atividades, jogos e brincadeiras que antecedem, acompanham e procedem à leitura contribuem efetivamente para a compreensão leitora dos educandos, para a promoção da leitura e para a formação de sujeitos autônomos, críticos e reflexivos.

[...] as estratégias de leitura são procedimentos de ordem elevada que envolvem o cognitivo e o metacognitivo, no ensino elas não podem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas. O que caracteriza a mentalidade estratégica é sua capacidade de representar e analisar os problemas e a flexibilidade para encontrar soluções. Por isso, ao ensinar estratégias de compreensão leitora, entre os alunos deve predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para situações de leituras múltiplas e variadas. (Solé, 1998, p. 70).

Nesse sentido, compreende-se a importância dos docentes, enquanto mediadores do processo educativo, participarem de formações continuadas, tendo em vista que, a partir de cursos de formação, podem ser provocados a atualizarem seus saberes e a reinventarem suas

práticas, pois, conforme assegura Freire (1996, p. 25) “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Dessa forma, a partir de trocas dialógicas, os docentes podem desenvolver ações mais efetivas com a leitura, que de fato, estimulem e instiguem os discentes a pensarem, a problematizarem, a dialogarem e a refletirem sobre diversos assuntos.

Considerando a leitura como o cerne do desenvolvimento identitário docente, Silva (2009, p. 23) afirma que:

[...] a leitura constitui, além de instrumento e/ou prática, uma “forma de ser e de existir”. Isto porque o seu compromisso fundamental, conforme a expectativa da sociedade, se volta para a (re)produção do conhecimento e para a preparação educacional das novas gerações. Professor, sujeito que lê, e leitura, conduta profissional, são termos indicotomizáveis – um nó que não se pode nem se deve desatar.

Por intermédio dessa afirmação, é possível evidenciar a necessidade de reconstruir a formação de professores, com vistas que os docentes possam se tornar leitores ativos, e a posteriori, formem futuros leitores. Nessa mesma direção, Paulino (1998, p. 56), aborda que “a formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres”. Mas, é possível apreender que para esse processo se efetivar de forma qualitativa, faz-se necessário uma mediação docente responsiva, que priorize o trabalho com ações significativas e contextualizadas com a leitura, que favoreçam o processo de formação de leitores.

De acordo com Tardif (2014), os professores desenvolvem e potencializam suas práticas por intermédio de diferentes saberes. Dessa forma, Tardif (2014) apresenta quatro saberes docentes necessários à prática educativa, a saber: saberes referentes à formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e os saberes experienciais, que se inter-relacionam com vistas a se construir a identidade docente.

Conforme os dizeres de Tardif (2014, p. 34) “falar de prática docente em sala de aula é falar de um saber-fazer do professor repleto de nuances e de significados. Implica falar que os professores possuem saberes profissionais cheios de pluralidade que vêm à tona no âmbito de suas tarefas cotidianas”. Diante disso, no exercício da docência, considerada por Tardif (2014) como uma atividade complexa e desafiadora, faz-se necessário ao professor uma constante motivação e disposição para inovar, aprender, refletir, questionar e investigar o processo educacional.

Diante de todo o exposto, evidencia-se que a partir da ampliação e da produção de novos saberes teóricos e práticos, os docentes consequentemente poderão elaborar, acompanhar e desenvolver mediações, práticas e estratégias de leitura efetivas nos mais diversos âmbitos educativos, favorecendo-se assim, o desenvolvimento dos aprendizes e o processo de formação de leitores.

3 APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DO MINICURSO

A partir de muitos estudos, diálogos e reflexões em conjunto com a minha orientadora, optamos em elaborar e aplicar um minicurso, de modo a articular os conhecimentos teóricos à prática educativa de profissionais docentes. Sendo assim, com vistas a compreender quais as partes constitutivas de um minicurso, realizei diversas pesquisas e leituras de produtos educacionais disponíveis no portal “Educapes”, que foram essenciais para o meu processo de compreensão sobre como produzir um minicurso e acerca dos passos para desenvolvê-lo.

Nessa direção, cabe destacar que o minicurso “Estratégias de leitura: reflexões sobre as contribuições para a formação de mediadores de leitura na educação básica”, vinculado ao Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE) da UFLA, aconteceu no primeiro semestre letivo de 2023, nos meses de maio, junho e julho. Foi contemplada uma carga horária de 40 horas, por meio de atividades no campus virtual e de três encontros teóricos, sendo o primeiro realizado no *youtube*, por possibilitar que um maior número de pessoas pudessem participar do encontro inicial e os outros dois encontros aconteceram pelo aplicativo do *Google Meet*, em razão de propiciar interações mais efetivas com os cursistas, na qual foram possibilitados de abrirem a câmera e/ou vídeo para comunicarem-se em momentos oportunos. Somado a isso, foram realizados dois encontros de socialização das atividades desenvolvidas em sala de aula, um de forma virtual, pelo *Google Meet* e o outro no formato presencial, no período matutino, às 9 horas, no anfiteatro do departamento de educação da UFLA. Além disso, é importante ressaltar que foram ofertadas aproximadamente um total de 150 vagas a comunidade, a graduandos, a pós-graduandos e aos profissionais da educação, em especial, a professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

A produção do minicurso justificou-se em razão de observar a realidade da educação e de perceber a necessidade de formação de professores atuantes nos âmbitos educativos. Nesse sentido, compreende-se a importância de os professores participarem de minicursos de formação, uma vez que, por intermédio de discussões e de reflexões sobre a prática pedagógica e da leitura de textos que abordam sobre o contexto educativo, estes podem ampliar, atualizar

e ressignificar seus saberes e suas práticas, podendo construir coletivamente soluções e estratégias pedagógicas qualitativas ao processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, o minicurso teve como objetivo geral contribuir para a qualificação da formação de professores no que diz respeito à compreensão de novas possibilidades de desenvolvimento de estratégias de leitura em contexto educativo. Assim, adotamos como objetivos específicos: discutir teoricamente sobre a temática das estratégias de leitura e a formação de mediadores no processo educacional; refletir sobre a prática pedagógica referente às estratégias de leitura na educação básica e propor aos profissionais da educação o desenvolvimento e aplicação de atividades a partir do trabalho com livros literários com crianças da educação infantil e alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.

O quadro a seguir apresenta uma síntese dos momentos de realização do minicurso, bem como a duração e o local de realização das atividades.

Quadro 1 - Síntese dos momentos de realização do minicurso.

ATIVIDADES DO MINICURSO	DURAÇÃO	MODALIDADE/ LOCAL	MÊS/ ANO
DISCUSSÃO TEÓRICA - 15 HORAS			
Leitura dos textos a serem discutidos e interação no fórum do campus virtual.	10 horas	Ambiente virtual	Maio/2023
Apresentação da proposta do minicurso e palestra acerca da importância do estímulo à leitura literária em contexto educativo.	2h30min	Encontro <i>online/Youtube</i>	Maio/2023
Diálogos e reflexões sobre as estratégias de leitura no processo de formação de professores e de futuros leitores.	2h30min	Encontro <i>online/Google Meet</i>	Junho/2023
ATIVIDADE PRÁTICA - 15 HORAS			
Propostas de atividades e formação de grupos de trabalho.	3 horas	Encontro <i>online/Google Meet</i>	Junho/2023
Planejamento e desenvolvimento das propostas para aplicação na escola.	6 horas	Espaço de planejamento escolhido pelo cursista	Junho/2023
Aplicação das atividades com os alunos na escola.	6 horas	Presencial/Escola	Junho/2023
SOCIALIZAÇÃO – 10 HORAS			

Encontro de socialização para apresentação dos trabalhos de forma virtual.	5 horas	Encontro <i>online/Google Meet</i>	Julho/2023
Encontro de socialização e de discussão dos resultados obtidos a partir da aplicação das atividades na escola.	5 horas	Presencial/Anfiteatro do departamento de educação da UFLA	Julho/2023

Fonte: Das autoras (2023).

4 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DO MINICURSO

O minicurso contemplou uma carga horária de 40 horas, sendo realizado por meio de encontros quinzenais nos meses de maio, junho e julho de 2023. Cabe destacar que foi dividido em: três momentos de discussão teórica, três momentos de atividade prática e dois momentos de socialização e de discussão dos resultados obtidos a partir da aplicação das atividades na escola. Todos os encontros foram conduzidos e mediados por mim, em conjunto com a minha orientadora do mestrado, de forma atenta e dialógica, com vistas a construirmos juntos com os cursistas conhecimentos significativos e qualitativos a prática pedagógica.

A primeira atividade do minicurso ocorreu na primeira semana do mês de maio de 2023, de forma virtual, por intermédio de acessos dos cursistas em uma sala criada para o minicurso no campus virtual. A escolha do uso da plataforma pautou-se na justificativa de possibilitar a inserção tanto de estudantes da universidade como de alunos externos, de modo a favorecer as interações ao longo do minicurso e de sanar possíveis dúvidas.

Figura 1 - Sala destinada ao minicurso no campus virtual.



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Nessa perspectiva, é importante destacar que a primeira atividade do minicurso configurou-se na leitura prévia dos textos que abordam sobre leitura, estratégias de leitura, formação de professores e de mediadores de leitura na educação básica.

Figura 2 - Orientações para os cursistas.

Orientações sobre o minicurso e textos para leitura

Apresentação do minicurso:
 O minicurso tem como objetivo contribuir com a formação de professores em contexto educativo, de modo que possam conhecer e utilizar as estratégias de leitura em suas práticas educativas.

O minicurso está dividido em 3 momentos:
 1.º momento: estudos teóricos sobre leitura, leitura literária e estratégias de leitura. (15h)
 2.º momento: desenvolvimento e aplicação das atividades práticas. (15h)
 3.º momento: socialização das práticas desenvolvidas na escola. (10h)

Professoras responsáveis: Keila Montes Pereira Rodrigues e Ilsa do Carmo Vieira Goulart.

- Slides do primeiro encontro
- Texto sobre leitura literária
- Texto sobre estratégias de leitura

+ Adicionar uma atividade ou recurso

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Figura 3 - Leituras complementares disponibilizadas no campus virtual.

Leituras complementares

Seguem abaixo leituras complementares de obras que estamos produzindo no NELLE sobre as seguintes temáticas: leitura, leitura literária, estratégias de leitura, formação de professores e mediadores de leitura na educação básica.

- Livro: Leitura literária
- Livro: Ler e contar histórias: das experiências profissionais às vivências pedagógicas
- Livro: Os encantadores de histórias: sobre práticas orais, memórias e arte narrativa
- Artigo: Entre contos e encantos
- Artigo: Intervenção literária: a estratégia de reconto na formação de leitores
- Artigo: A mediação da leitura no processo de formação de leitores: o que orientam os documentos oficiais?

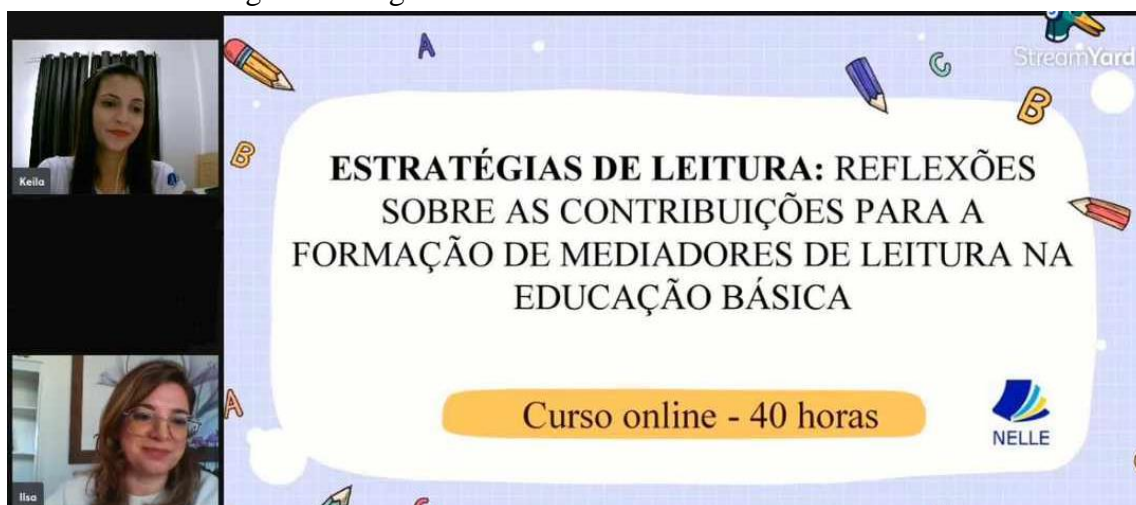
Fonte: Dados da pesquisa (2023).

A atividade de exploração do campus virtual e de leitura prévia dos textos teóricos disponibilizados em formato *pdf*, a saber: “Estratégias de leitura”, escrito por Solé (1998) e o artigo intitulado “Intervenção literária: a estratégia de reconto na formação de leitores”, tendo como autoras Rodrigues e Goulart (2022), teve como finalidade favorecer o processo de reflexão dos cursistas sobre novas possibilidades de desenvolvimento de práticas pedagógicas em contexto educativo, com base nas estratégias de leitura para antes, durante e depois da leitura, indicadas por Solé (1998).

Nessa direção, é importante destacar que, além dos textos base, foram indicadas e colocadas obras complementares no campus virtual, visando que a partir das leituras realizadas os cursistas pudessem compreender a importância da formação docente e do trabalho com as estratégias de leitura em sala de aula, tendo em vista que, constituem-se como uma ferramenta potente de promoção da leitura em contexto educativo, segundo Solé (1998).

Dando início aos encontros virtuais, no mês de maio aconteceu pelo *Youtube* o primeiro encontro do minicurso, que foi um momento destinado a explicação da proposta das atividades e para tirar possíveis dúvidas dos cursistas. Com vistas a aproximar os cursistas da temática do minicurso, a professora Ilsa do Carmo Vieira Goulart fez a leitura de versos inspirados na obra “Coração não toma sol”, de Bartolomeu Campos de Queirós, o que deixou a todos encantados e instigados a ler a obra completa. Posteriormente, tecemos reflexões sobre a importância de os professores explorarem a leitura literária em contexto educativo, haja vista as contribuições para o processo de formação de leitores e de promoção da leitura.

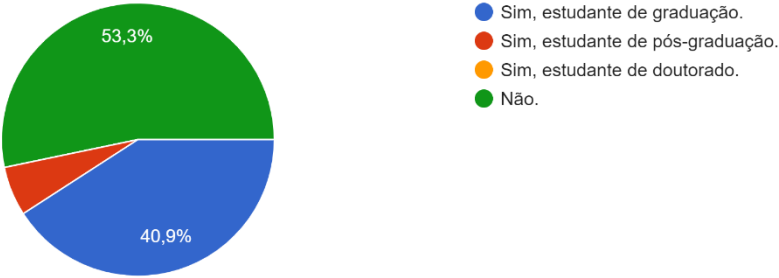
Figura 4 - Registro do encontro inicial com os cursistas.



Fonte: Das autoras (2023).

Após o momento de apresentação, interagimos com os estudantes e antes de encerrarmos o encontro, disponibilizamos no *chat* do *youtube* um *link* de um questionário desenvolvido pelo Google Formulário, contendo perguntas sobre dados pessoais e as seguintes perguntas: Possui vínculo atual com a UFLA?; Por que ler para o aluno é considerada uma ação importante?. As indagações foram feitas com vistas a conhecermos melhor o público interessado em participar do minicurso, bem como suas formações e concepções sobre o ato de ler. O quadro abaixo evidencia os dados obtidos a partir das indagações feitas:

Quadro 2 - Respostas dadas pelos cursistas no Google Formulário.

Perguntas	Respostas dos cursistas
1) Possui vínculo atual com a UFLA?	<p>Possui vínculo atual com a UFLA? 137 respostas</p>  <p> ● Sim, estudante de graduação. ● Sim, estudante de pós-graduação. ● Sim, estudante de doutorado. ● Não. </p>
2) Por que ler para o aluno é considerada uma ação importante?	<p>Descoberta do mundo.</p> <p>Para levar o aluno a ter mais interesse na leitura.</p> <p>Porque a leitura dá asas à imaginação.</p> <p>A leitura além de abrir um novo mundo para o aluno é um importante recurso para a alfabetização.</p> <p>Pois a partir da leitura desenvolvemos muitas percepções, onde a criança pode desenvolver sua imaginação, seu senso crítico, onde ela aprende a se comunicar, entre outras coisas importantes.</p> <p>Porque a leitura é a nossa identidade, se não aprendemos a ler não temos acesso em nenhuma cultura.</p> <p>Porque a leitura faz parte da vida em sociedade.</p> <p>A leitura é fundamental para o desenvolvimento dos alunos em diversas áreas. Ela amplia o conhecimento, estimula a imaginação e a criatividade, além de desenvolver habilidades linguísticas, vocabulário e compreensão textual. Através da leitura, os alunos são expostos a diferentes culturas, perspectivas e experiências, ampliando sua visão de mundo. Além disso, a leitura contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade de análise e interpretação, habilidades essenciais para o sucesso acadêmico e profissional.</p> <p>Porque é relevante entender que a leitura exerce um papel social.</p> <p>Um aluno leitor desenvolve muito melhor as suas capacidades de concentração e de atenção, para além de melhorar o seu vocabulário e o seu raciocínio.</p> <p>Como disse Paulo Freire: ler é uma forma de conhecer o mundo.</p> <p>Para estimular o gosto pela leitura.</p> <p>Ler é uma aventura, uma realização do real e do imaginário. A leitura abre portas para oportunidades.</p>

<p>A leitura em voz alta contribui para o desenvolvimento da linguagem e do vocabulário da criança, ajudando-a a compreender e expressar melhor ideias e pensamentos. Além disso, a leitura em voz alta também estimula a imaginação, a criatividade e a curiosidade da criança, despertando o interesse por novas histórias e conhecimentos.</p>
<p>Ampliar o repertório da criança.</p>
<p>A leitura é muito importante para desenvolver o raciocínio.</p>
<p>A leitura é importante pois estimula a imaginação, melhora a escrita, proporciona conhecer novas palavras, amplia o conhecimento e ajuda o discente a ter uma visão mais crítica sobre o mundo.</p>
<p>A leitura consegue ser ativa nas transformações e ressignificações de si e do mundo em que está inserido. A partir da leitura pode-se atribuir a capacidade de formação e de transformação do sujeito leitor, e por meio da ação leitora e as mediações, é possível a realização de ligações com o que já foi vivenciado em outras situações. Logo, a ação de ler com as crianças permite a construção da imaginação e de reflexões importantes para o seu desenvolvimento.</p>
<p>Porque a leitura abre caminhos para que a criança aumente seu repertório cultural e possibilita que ela adentre novos mundos por meio da imaginação. Além disso, é uma importante ferramenta para o processo de alfabetização.</p>
<p>Para ampliar seus conhecimentos.</p>
<p>A partir da leitura literária, somos capazes de oportunizar aos alunos diferentes experiências, visto que, a leitura possibilita que sejamos redirecionados a diversos lugares diferentes. Além disso, com a leitura literária, temos a oportunidade de estabelecer aos alunos experiências significativas, que têm como finalidade, envolver cada vez mais os alunos nesse universo da leitura.</p>
<p>Porque além de ser um estímulo para aquisição de leitura e escrita no sentido de reconhecimento de palavras e leitura de imagens, desenvolve um trabalho interior com as crianças, considerando sentimentos, emoções e compreensão da realidade, ampliando assim seus conhecimentos em relação ao mundo e criando sua própria identidade.</p>
<p>Através da leitura se adquire conhecimentos amplos e diversificados sobre diversos assuntos. Ler nos enriquece como ser humano.</p>
<p>Porque amplia os horizontes e o conduz a caminhos diversos que a leitura pode abrir, além de enriquecer as visões de mundo.</p>
<p>A leitura estimula a imaginação e também a percepção, pois com o ato da leitura literária promove-se um repertório e também o interesse pelo ato de leitura. Nessa perspectiva, o ato de ler refere-se a uma transformação, pois nesse contexto estimula-se a identidade do leitor.</p>
<p>Porque faz parte do ensino e aprendizagem, que de forma direta auxilia na educação do aluno.</p>
<p>O gosto pela leitura é uma construção, a criança precisa ter contato com livros, com leitura e muitos alunos/crianças não têm essa oportunidade em casa e é na escola que ele poderá adquirir esse gosto e isso dependerá muito de como essa leitura é realizada em sala de aula, destacando a importância que os professores compreendam o seu papel nesse processo, pois a leitura é transformadora.</p>
<p>É através da leitura que ampliamos nossa cultura e nos é proporcionado entrar em um mundo através de um livro.</p>
<p>A leitura amplia o nosso conhecimento de mundo. Vivemos em uma sociedade letrada, em que se realiza leitura a todo momento. Por isso, a leitura nos ambientes escolares é fundamental tanto para a formação leitora do professor quanto para a formação do aluno.</p>
<p>Porque proporciona ao aluno viajar sem sair do lugar.</p>
<p>Ler é uma maneira de mudar o consciente do aluno. Devemos ter ciência de que através da leitura podemos nos transportar para o imaginário do aluno e desenvolver suas capacidades de reflexão e de conhecimento de mundo.</p>
<p>Porque essas ações são muito importantes na relação do aluno com o seu meio.</p>
<p>A leitura fornece base teórica e criativa para o entendimento de determinado conteúdo e do mundo como um todo.</p>
<p>Pela possibilidade de explorar a imaginação, criatividade e habilidades.</p>
<p>É importante para o desenvolvimento da linguagem, ao ouvir histórias as crianças aprendem novas palavras e frases e melhora suas habilidades de comunicação. O contato com livros e histórias também estimula a imaginação e a criatividade.</p>

	Porque afeta o desenvolvimento cognitivo, promove o afeto, estimula a busca pelo conhecimento, incentiva a imaginação, dentre outras coisas.
	Porque incentiva o aluno no processo inicial da leitura, na compreensão, além de o incentivar a gostar e criar o hábito de ler.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

É importante salientar que todos os cursistas acessaram o formulário, colocaram suas informações pessoais e marcaram a questão sobre o vínculo com a UFLA. No que se tange a questão 2, percebemos que por não ter sido um questionamento obrigatório, apenas 37 pessoas se disponibilizaram a respondê-lo. No entanto, obtivemos dados significativos, pois a partir das respostas dadas pelos cursistas verificamos a compreensão de leitura e sua importância na vida de cada leitor.

No tocante ao segundo encontro virtual, cabe destacar que ocorreu na primeira semana de junho, por meio da plataforma do *Google Meet*. Antes de iniciar a apresentação em *slide* sobre a temática proposta, propusemos uma dinâmica, a partir de uma questão inicial: “o que a leitura literária significa para você?”. Para deixar a dinâmica mais interativa, utilizamos a ferramenta “*Jamboard*”, e assim, explicamos o passo a passo de como acessá-la e de como usá-la. Em seguida, disponibilizamos um *link* no *chat* para os professores acessarem ao quadro digital do *Jamboard*, em que puderam responder à indagação mencionada acima. Os cursistas que se sentiram à vontade para interagir de outra forma, puderam abrir o áudio e dialogar oralmente.

Figura 5 - Quadro interativo construído no *Jamboard*.

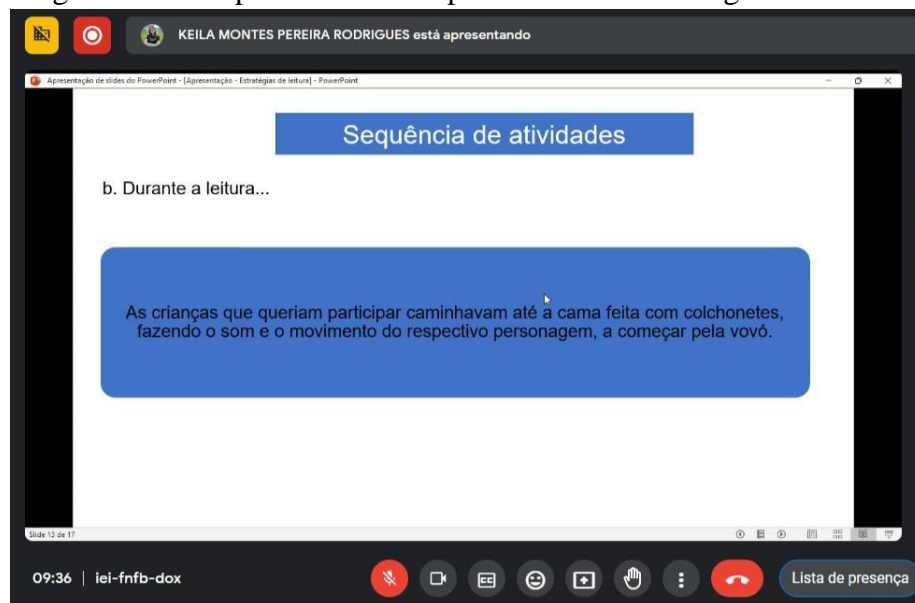


Fonte: Dados da pesquisa (2023).

A imagem construída em conjunto com os cursistas, a partir de interações no quadro digital do *Jamboard*, revela a importância da leitura literária na vida de cada leitor, uma vez que contribui segundo os cursistas para: interação mais intensa, imaginação, ressignificação, descobertas de novos conhecimentos, pensamento crítico, afeto, dentre outros, haja vista que, a leitura tem o poder transformador.

Após o momento de diálogo inicial, fizemos reflexões e ponderações sobre a importância do trabalho pedagógico com as estratégias de leitura no processo de formação de professores, embasando nos textos enviados previamente aos cursistas, com vistas que pudessem se apropriar dos conceitos e das sugestões dadas, de forma a transformar e qualificar suas práticas, e de modo consequente, contribuir efetivamente com o avanço das crianças no processo de promoção da leitura em contexto educativo.

Figura 6 - Exemplo de atividade prática com as estratégias de leitura.

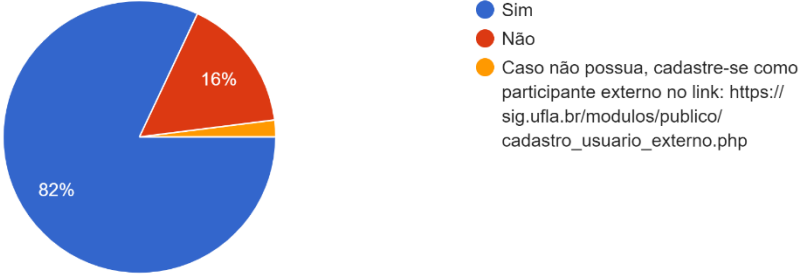


Fonte: Das autoras (2023).

Com vistas a compreendermos as contribuições do minicurso para o processo formativo dos cursistas, no momento posterior à apresentação, disponibilizamos no *chat* do *Google Meet* um *link* de um questionário desenvolvido pelo Google Formulário. As indagações e as respostas dadas podem ser visualizadas abaixo:

Quadro 3 - Questionário respondido pelos cursistas.

Perguntas	Respostas dos cursistas
-----------	-------------------------

<p>1) Possui vínculo com a UFLA?</p>	<p>Possui vínculo com a UFLA? 50 respostas</p>  <p>● Sim ● Não ● Caso não possua, cadastre-se como participante externo no link: https://sig.ufla.br/modulos/publico/cadastro_usuario_externo.php</p>
<p>2) Quais saberes você obteve a partir do encontro de hoje?</p>	<p>Apreendi sobre as estratégias de leitura de Solé (1998) e pude compreender a importância de o professor utilizá-las em sala de aula.</p> <p>Consegui compreender ainda mais sobre a leitura e pegar algumas dicas.</p> <p>Que as estratégias de leitura formam um leitor ativo e motivado no processo.</p> <p>Entendi mais sobre a importância da mediação na hora do contar, foi muito produtivo.</p> <p>Temos que trabalhar a coordenação da narrativa.</p> <p>A partir do encontro de hoje pude ter contato com as estratégias de leitura e entendi como provocar as crianças, segundo Solé (1998), no antes, depois e durante a contação da história.</p> <p>Pude aprimorar meus conhecimentos acerca das estratégias de leitura.</p> <p>A diferença entre estratégias de leitura e ensinamento de leitura.</p> <p>A leitura literária traz a perspectiva estética.</p> <p>A importância das estratégias de leitura, da preparação de um ambiente e do planejamento para essa leitura literária, para que seja construída uma relação positiva entre as crianças e os livros.</p> <p>Excelentes contribuições sobre as estratégias de leitura.</p> <p>A importância de explorar o livro como um todo, possibilitando momentos em que a criança possa refletir.</p> <p>Adquiri conhecimentos sobre as estratégias de leitura, como posso abordar essas estratégias na minha leitura literária.</p> <p>O encontro tem contribuído muito com o meu aprendizado sobre a leitura e hoje foi citado um livro que eu adoro e que vou utilizar com as crianças na sala de aula, a partir das dicas que a professora Keila deu!</p> <p>O quanto a leitura perpassa até os processos de alfabetização e o quanto é preciso fazer um preparo para trazer o estímulo, para mediar esse processo e torná-lo significativo.</p> <p>As palestras estão sendo maravilhosas!</p> <p>O encontro de hoje nos proporciona incríveis experiências de outras pessoas. Além disso, foi fundamental para que possamos nos inspirar para fazer uma mediação de qualidade no momento da leitura.</p> <p>Ampliação do conhecimento sobre leitura literária e as estratégias de leitura de Solé (1998).</p> <p>Obtive mais conhecimento sobre a leitura literária.</p> <p>O papel altamente formativo da leitura literária e a importância do trabalho com as estratégias de leitura.</p> <p>Como uma intervenção bem feita pode ajudar na leitura, na imaginação e ajuda a saber se as crianças estão interessadas e entendendo a leitura.</p> <p>Ouvir sobre a leitura literária e o relato na educação infantil abriu portas para que eu pudesse refletir sobre minha pesquisa no mestrado. Possui um viés parecido com minha coleta de dados e intensificou meus conhecimentos nesse processo.</p> <p>Que a mediação da leitura é uma arte e que precisamos estar atentos à recepção dos alunos e de preferência oportunizar aos mesmos escolherem os livros que querem ler. Outro ponto é</p>

envolver os alunos na história, fazendo com que eles estabeleçam um paralelismo entre o livro e as suas realidades.
Estratégias de leitura a partir de processos cognitivos, conto, reconto e algumas estratégias práticas para realizar com as crianças.
A importância da leitura literária no processo educacional e de formação de leitores.
A partir desse encontro percebi como é importante a literatura infantil e como as crianças interagem a partir dela.
Sobre a relação entre a leitura com o entendimento e o enriquecimento adquirido através da leitura e as retomadas dos recontos.
Estratégias de leitura. Irei usar essas estratégias na minha próxima leitura.
Sobre estratégias de leitura.
Como promover estratégias de leitura com sentido literário.
Diferença entre estratégias e estratégias de leitura.
Acredito que a cada encontro obtenho mais conhecimentos sobre o processo de ler e contar história para as crianças, que tem sido um processo muito importante em meu desenvolvimento.
Um relato ótimo sobre leitura.
A importância de manter as estratégias de exploração da leitura fora do contexto do conteúdo.
A leitura com base nas estratégias de leitura de Solé (1998).
A importância do professor mediador e o saber ouvir e dar voz para as interpretações e construções das crianças sobre as histórias.
Foi muito interessante saber como cativar os alunos através da leitura.
Através do encontro foi possível entender os processos e os aspectos cognitivos da leitura. Quando a professora Keila trouxe seu trabalho realizado na escola, ficou mais fácil visualizar como é feito esses processos na prática.
As possibilidades de trabalho com as estratégias de leitura.
O encontro de hoje foi importante pois foi apresentado as estratégias de leitura que devemos seguir para acontecer uma boa leitura.
É sempre importante refletir sobre a leitura e a contação de histórias, estou amando os encontros!
O direcionamento da leitura com as crianças.
A leitura favorece a alfabetização e o quanto é necessário ler para as crianças. Principalmente nessa fase difícil de alfabetização, em que os meios externos, como tecnologia e questões sociais interferem de maneira negativa na construção de conhecimento.
Estratégias que ajudam no processo da leitura visando sempre a formação integral do aluno.
Estratégias de leitura, bem como possíveis diálogos antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura, segundo a autora Solé (1998).
Entender essas estratégias necessárias para podermos fazer mediações que sejam realmente eficientes.
A importância da mediação da leitura e sua influência no processo de ensino e aprendizagem.
Que para uma leitura são necessárias algumas estratégias, como por exemplo conhecimento prévio do livro, colocar alguns questionamentos, dialogar sobre o título, e sobretudo ser ouvinte do que a criança tem a dizer sobre as questões levantadas.
Formação profissional. Aprendizagem.
No encontro de hoje foi ressaltado mais uma vez a importância da leitura, aprendi estratégias diferentes, de Solé (1998).

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Os dados evidenciam a importância do minicurso para o processo de qualificação profissional dos cursistas, haja vista que puderam conhecer as estratégias de Solé (1998), para

antes, durante e depois da leitura, bem como exemplos práticos de como desenvolvê-las em contexto educativo.

Após os encontros teóricos, na terceira semana de junho especificamente, foram iniciadas as atividades práticas do minicurso, em que enviamos para os cursistas, no *e-mail* e no campus virtual, um documento com orientações de como desenvolver a proposta prática em sala de aula. Após a apresentação do roteiro da atividade por meio do *Google Meet*, convidamos os cursistas a realizarem o planejamento e o desenvolvimento das propostas a serem aplicadas na escola, na qual puderam utilizar no desenvolvimento das atividades livros de literatura infantil, poemas, fábulas, contos, dentre outros. O importante é que apresentassem aos alunos materiais novos, que ainda não conhecessem, uma vez que, isso faria com que ficassem interessados e motivados em participar da atividade. Posteriormente ao momento de planejamento das atividades, os cursistas foram desafiados a aplicarem as atividades elaboradas na escola.

O mês de julho foi o último mês de realização do minicurso, na qual tivemos dois encontros de socialização dos resultados obtidos a partir da aplicação das atividades na escola, sendo um encontro no formato virtual, pelo *Google Meet* e um de forma presencial, na UFLA. A escolha por essas duas modalidades de apresentação justificou-se pela necessidade de acolher as demandas dos cursistas, tendo em vista que muitos não conseguiriam participar do encontro presencial por residirem em outros estados ou por terem que cumprir sábados letivos em algumas escolas municipais.

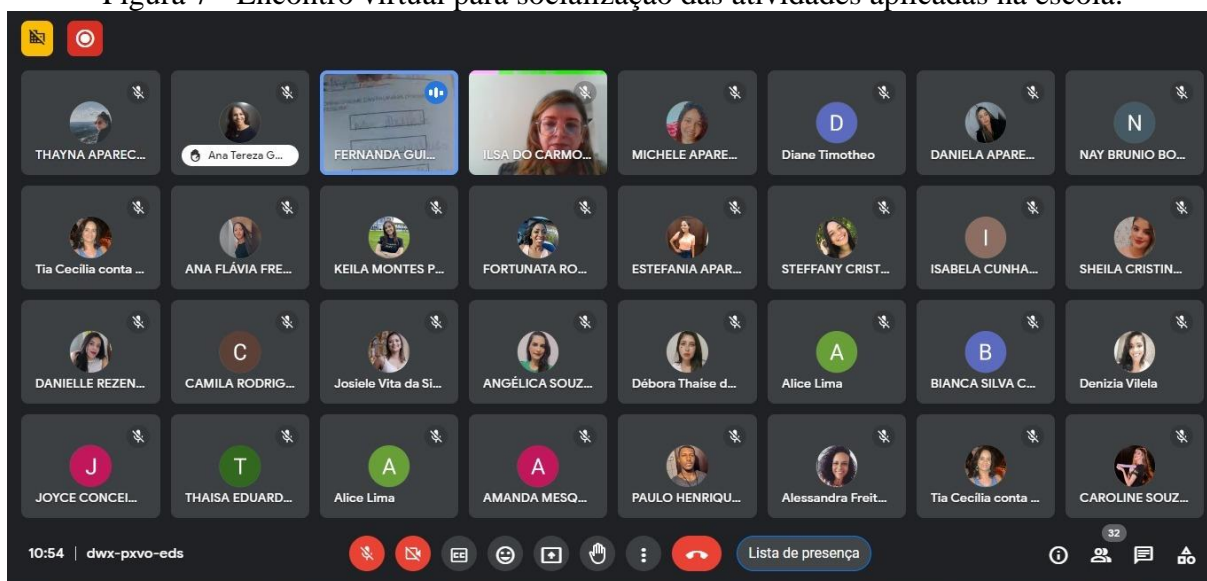
Nesses encontros, os cursistas foram convidados a socializarem os resultados obtidos a partir da aplicação das atividades na escola com as crianças, articulando assim, teoria e prática. A socialização aconteceu oralmente, por meio de explicações de como a atividade foi pensada e desenvolvida e foram mostradas imagens das ações realizadas com os estudantes, por meio de apresentações em *powerpoint*. Foi um momento de teoria dialogada a prática, que ocorreu por meio do planejamento, desenvolvimento e aplicação de ações criativas e estimulantes, que podem ser visualizadas e apreciadas na seção seguinte.

5 CULMINÂNCIA DOS TRABALHOS DESENVOLVIDOS PELOS CURSISTAS AO LONGO DO MINICURSO

Conforme combinado previamente com os cursistas no início do minicurso, a atividade final consistiria em uma apresentação individual, em dupla ou em grupos, dos trabalhos produzidos a partir dos conhecimentos teóricos e práticos adquiridos ao longo do minicurso.

Sendo assim, no mês de julho aconteceu pelo *Google Meet* o primeiro encontro de socialização e de discussão dos resultados obtidos a partir da aplicação das atividades na escola. Dessa forma, os cursistas que se sentiram à vontade, começaram apresentando oralmente suas atividades desenvolvidas e mostraram por meio de *slides* imagens das ações aplicadas. Todos os demais grupos seguiram esse formato de apresentação, o que pode ser observado em alguns registros salvos:

Figura 7 - Encontro virtual para socialização das atividades aplicadas na escola.



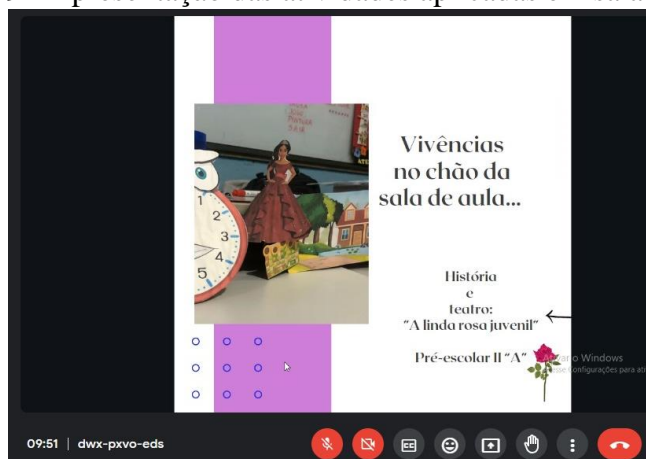
Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Figura 8 - Apresentação das atividades desenvolvidas.



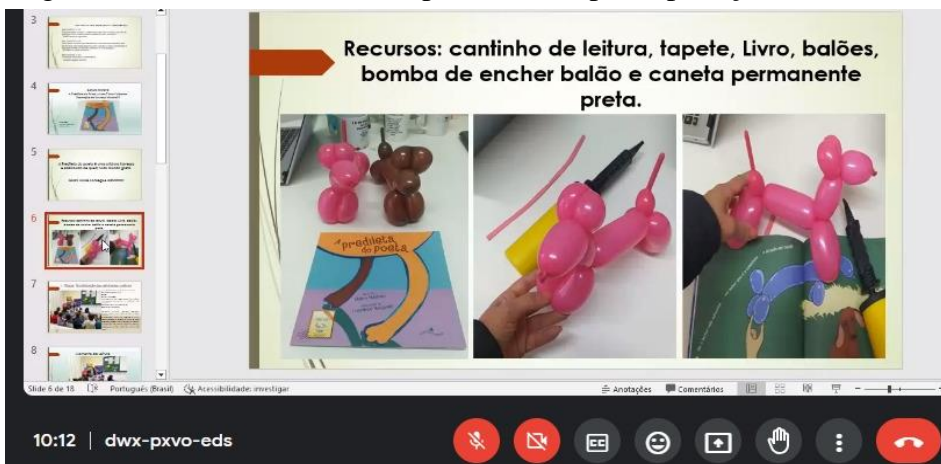
Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Figura 9 - Apresentação das atividades aplicadas em sala de aula.



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Figura 10 - Recursos utilizados pela cursista para aplicação da atividade.



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Figura 11 - Apresentação das atividades desenvolvidas com as crianças.



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Por intermédio das falas dos cursistas e das práticas de leitura realizadas em âmbito educativo, foi possível compreender a importância do minicurso para a formação das professoras participantes, pois realizaram ações tomando como referência embasamentos teóricos de qualidade trabalhados durante o minicurso, bem como as estratégias de leitura, indicadas por Solé (1998), para antes, durante e depois da leitura. Sendo assim, constatamos que as aprendizagens obtidas ao longo dos encontros contribuíram efetivamente para o processo de qualificação da formação docente das professoras, à medida que ampliaram seus saberes teóricos e práticos.

Ainda no mês de julho foi realizado no anfiteatro do departamento de educação da UFLA, no período matutino, às 9 horas, o encontro de socialização no formato presencial. Sendo assim, com o objetivo de acolhermos os cursistas, preparamos um café da manhã e deixamos alguns livros de literatura infantil expostos em uma mesa, para que pudessem apreciá-los e explorá-los. Todas as obras expostas têm a autoria de Mary França e foram selecionadas com a justificativa de serem sugestões para as professoras trabalharem em sala com as crianças, haja vista que os livros apresentam imagens provocativas e frases curtas, o que permite que as crianças possam usar a criatividade para continuar ou recriar a história, favorecendo assim, o processo de compreensão leitora e de promoção da leitura em contexto educativo.

Figura 12 - Livros literários expostos.



Fonte: Das autoras (2023).

Posteriormente, foram iniciadas as apresentações orais dos trabalhos desenvolvidos pelos cursistas, em âmbito educativo. É importante destacar que, enquanto explicavam sobre o processo de aplicação das atividades, algumas professoras socializaram determinados materiais utilizados, bem como as produções das crianças, que podem ser visualizadas abaixo:

Figura 13 - Materiais socializados no minicurso.



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Figura 14 - Produções das crianças.



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Figura 15 - Apresentação de alguns cursistas.



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

O momento de partilha dos trabalhos desenvolvidos revelou a importância do minicurso para o processo formativo das professoras, tanto no que se tange ao suporte teórico, quanto no desenvolvimento e aplicação das atividades com as crianças, haja vista que promoveram ações de leitura contextualizadas, estimulantes e criativas em sala de aula, fundamentais ao processo de formação de leitores.

Após as apresentações dos cursistas, dialogamos conjuntamente sobre a riqueza dos momentos vivenciados, bem como a importância da realização do minicurso de extensão, uma vez que, contribuiu com a ampliação e qualificação dos saberes de todos os envolvidos, e de forma consequente, favoreceu o processo de estímulo à leitura e de promoção das estratégias de leitura.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do desenvolvimento do minicurso, verificamos que os profissionais docentes compreenderam e utilizaram as estratégias de leitura sugeridas por Solé (1998), em suas práticas educativas, e dessa forma desenvolveram aulas mais estimulantes e motivadoras, que contribuíram de forma qualitativa para o processo de construção de conhecimentos dos alunos.

Em suma, constatamos ao longo das ações desenvolvidas a importância da realização de minicursos direcionados a formação de professores, haja vista que por meio da participação em ações formativas, os profissionais docentes podem ampliar seus repertórios, repensarem suas práticas e atualizá-las a partir dos conhecimentos adquiridos, de modo a favorecer o processo de compreensão leitora dos educandos, a promoção da leitura e a formação de sujeitos autônomos, críticos e reflexivos.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 143 p.

PAULINO, G. **Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares**. Caxambu: ANPED, 1998.

QUEIRÓS, B. C. de. **Coração não toma sol**. São Paulo: FTD, 2011. 40 p.

RODRIGUES, K. M. P.; GOULART, I. C. V. Intervenção literária: a estratégia de reconto na formação de leitores. **Alabe Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura**, [S. l.], n. 26, p. 1-20, julio - diciembre. 2022. DOI: 10.25115/alabe26.7788. Disponível em: <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/alabe/article/view/7788>. Acesso em: 22 jan. 2024.

SILVA, E. T. da. O professor leitor. *In*: SANTOS, F. dos; NETO, J. C. M.; RÖSING, T. M. K. (orgs.). **Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores**. São Paulo: Global, 2009. p. 23-36.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução: Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. 194 p.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

ANEXOS

ANEXO 1 - Documento com orientações sobre o desenvolvimento da proposta prática em sala de aula, enviado aos cursistas pelo *e-mail* e pelo campus virtual.

Quadro 4 - Orientações para o desenvolvimento da proposta prática em sala de aula.

Minicurso - Estratégias de leitura: reflexões sobre as contribuições para a formação de mediadores de leitura na educação básica.

Carga horária: 40 horas.

Docentes responsáveis: Keila Montes Pereira Rodrigues e Ilsa do Carmo Vieira Goulart.

Orientações para a aplicação das atividades:

1. As atividades poderão ser realizadas em duplas ou individualmente.
2. As atividades devem visar o estímulo à leitura.
3. Como direcionamento, a proposta deve estar relacionada a uma ação com livros de literatura infantil, poemas, fábulas ou contos, considerando as estratégias de leitura sugeridas por Solé (1998), isto é, o antes, o durante e o depois da leitura.
4. Para deixar as crianças mais entusiasmadas e encantadas durante a atividade, sugere-se a escolha de uma obra ainda não lida para as crianças, a leitura com entonação e expressividade, bem como o uso de recursos como fantoches, dedoches, palitoches, adereços, dentre outras possibilidades.
5. É importante que sejam elaboradas perguntas sobre o texto (que permita à criança pensar sobre a narrativa e promover uma reflexão a respeito do texto). Podem também ser propostas atividades como desenhos da narrativa, reconto pelas crianças, etc.
6. As atividades práticas serão socializadas nos últimos encontros do minicurso, oralmente ou usando recursos multimídia, como por exemplo, o *powerpoint*, para passar imagens da aplicação da atividade.

Fonte: Das autoras (2023).