

Intervenção literária: a estratégia de reconto na formação de leitores¹

Intervención literaria: la estrategia de recuento en la formación de lectores
Literary Intervention –Retelling Strategy in the Teaching of Readers

KEILA MONTES PEREIRA RODRIGUES

ILSA DO CARMO VIEIRA GOULART

Universidade Federal de Lavras

Brasil

keilamontes18@gmail.com

ilsa.goulart@ufla.br

(Recibido: 18-02-2021;
aceptado: 29-03-2022)

Resumo. Este estudo considera a leitura literária como uma prática cultural, que ocorre num processo de interação entre o leitor e o texto, entre outros leitores e consigo mesmo, de modo a ampliar as fronteiras do saber, do compreender e do conviver. Nessa perspectiva, a pesquisa tem como objetivo analisar práticas de intervenção pedagógica, considerando as estratégias de leitura, segundo Solé (1998), e o modo como repercutem no processo de compreensão leitora das crianças. Nessa direção, foi realizada uma pesquisa-ação de abordagem qualitativa e de caráter descritivo, em uma turma da segunda etapa da Educação Infantil, com crianças de cinco e seis anos de uma escola da rede municipal em Minas Gerais, Brasil. Para tanto, apoia-se nos estudos de Cosson (2006), Goulart (2012) e Martins (2010) em diálogo com autores que abordam a temática. Os resultados da pesquisa revelam que a mediação do professor e a elaboração de estratégias didático-pedagógicas são fundamentais no percurso de aquisição e compreensão da leitura pelas crianças, contribuindo para o processo de formação de leitores.

Palavras-chave: *leitura literária; estratégias de leitura; reconto; formação de leitores; compreensão leitora.*

¹ Para citar este artículo: Rodrigues, Keila Montes Pereira y Goulart, Ilsa do Carmo Vieira (2022). Intervenção literária: a estratégia de reconto na formação de leitores. *Alabe* 26. DOI: 10.25115/alabe26.7788

Resumen: Este estudio considera la lectura literaria como una práctica cultural, que se produce en un proceso de interacción entre el lector y el texto, entre otros lectores y consigo mismo, con el fin de ampliar los límites del conocimiento, comprensión y convivencia. Desde esta perspectiva, la investigación tiene como objetivo analizar las prácticas de intervención pedagógicas, teniendo en cuenta las estrategias de lectura, según Solé (1998), y la forma en que tienen repercusiones en el proceso de comprensión lectora de los niños. En este sentido, se llevó a cabo una investigación de acción, con un enfoque cualitativo y descriptivo, en una clase de la segunda etapa de Educación Infantil Temprana, con niños de cinco años y seis años de una escuela de la red municipal en Minas Gerais, Brasil. Para ello, se apoya en los estudios de Cosson (2006); Goulart (2012) y Martins (2010) en diálogo con los autores que abordan el tema. Los resultados de la investigación revelan que la mediación del profesorado y el desarrollo de estrategias didácticas-pedagógicas son fundamentales en el camino de adquisición y comprensión de la lectura por parte de los niños, contribuyendo al proceso de formación de lectores.

Palabras clave: *lectura literaria; estrategias de lectura; recuento; formación de lectores; comprensión de lectura.*

Abstract. This study considers literary reading as a cultural practice, produced in an interactive process between reader and text, and between other readers and ones 'self, with the objective of amplifying the limits of knowledge, comprehension, and coexistence. From this perspective, the objective of the research is to analyze the practices of pedagogic intervention, having reading strategies in mind, according to Solé (1998), and the ways that they have repercussions in the reading comprehension process of children. In this way, active research, with a qualitative and descriptive focus, is carried out in a second stage children's education class, with students between the ages of five and six, from a school within the municipal network of Minas Gerais, Brazil. This is supported by the studies of Cosson (2006); Goulart (2012) and Martins (2010), in dialogue with authors that approach the subject. The results of the study reveal that the mediation of the educators and the development of didactic-pedagogic strategies are fundamental in the path of children's reading acquisition and comprehension, contributing to the process of reader formation.

Keywords: *literary reading, reading strategies, recount, reader formation, reading comprehension.*

Introdução

Nenhuma palavra é solitária.

Cada palavra remete o leitor ou ouvinte para além de si mesma.

Haverá tarefa mais significativa para a escola do que esta de sensibilizar o sujeito a desvendar as dimensões da palavra?

Queirós (2012, p.68)

Ao considerar que a palavra escrita, configurada em obras literárias, provoca o “leitor ou o ouvinte para além de si mesma”, conforme sugere a epígrafe, buscamos refletir sobre a função das ações interventivas como ato de sensibilização para as atividades de leitura em contextos escolares, entendendo que as relações construídas entre a criança e o livro ultrapassam a dimensão pedagógica.

Nesta perspectiva, este estudo parte da premissa de que a leitura, em especial de livros de literatura infantil, mostra-se uma ação formativa desde a mais tenra idade, tendo em vista que pode contribuir, segundo Coelho (2000), para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação, do amadurecimento interior, além de colaborar na formação afetiva das crianças com a compreensão de si, do outro e do mundo. Nessa mesma direção, Vagula e Balça (2016) afirmam que a linguagem escrita deve ser aproximada, familiarizada e engajada na Educação Infantil, de maneira que as crianças conheçam seu valor social e possam futuramente utilizar dessa linguagem para amplificar as possibilidades de mobilidade social, em que a escrita se faz crucial.

Neste texto² buscamos uma aproximação das narrativas com as estratégias de leitura, a partir de atividades de leitura literária com intervenções pedagógicas para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, em uma turma de crianças de 5 (cinco) e 6 (seis) anos, da segunda etapa da Educação Infantil, de uma escola municipal de ensino, localizada em uma cidade do Campo das Vertentes, em Minas Gerais, Brasil³.

Em relação ao contexto educacional brasileiro, há mais de vinte anos documentos oficiais vêm orientando ações pedagógicas na Educação Infantil, de modo a estimular o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. De acordo com o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (1998), a aprendizagem da linguagem oral e escrita no espaço da Educação Infantil é vista como um dos elementos centrais para que a criança seja inserida nas mais diversas práticas sociais de leitura e escrita.

² Este texto é parte de uma pesquisa de iniciação científica, financiada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC-UFLA), da Pró-reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de Lavras, que teve por finalidade analisar ações de mediação docente em atividades de leitura literária envolvendo a tríade criança-livro-adulto.

³ Esta pesquisa dialoga com atividades de pesquisa desenvolvidas por Coulart (2015); Nascimento (2019); Oliveira e Goulart (2017), e reflexões realizadas junto ao Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE), do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras.

No documento orientador atual “Base Nacional Comum Curricular” – BNCC (2018) é explicitada a importância do ato de ouvir, de se recontar, formular perguntas e respostas sobre as histórias e, somado a isso, de introduzir a criança de forma processual no universo da escrita, em situações que possibilitem o manuseio de materiais escritos, experiências de narrativas, de exploração e de interação com a linguagem oral e escrita. Pois, por meio dessas atividades pode-se criar condições favoráveis a um ambiente alfabetizador com práticas de letramento, que propiciam à criança a compreensão de uma cultura letrada.

À vista disso, considerando o que se discute e se orienta nos documentos referentes à Educação Infantil, destacamos como problemática: de que modo as intervenções nas atividades de leitura literária, considerando as estratégias de leitura, sugeridas por Solé (1998), podem impactar no desenvolvimento da linguagem escrita e no processo de letramento literário das crianças?

Nessa direção, a principal motivação para sustentar a pesquisa decorre da importância que a temática possui, tanto no aspecto teórico quanto prático, pois tudo o que somos, fazemos e compartilhamos passa pela escrita e, isso requer a compreensão de que estamos envolvidos de culturas do escrito ou culturas escritas (Galvão, 2014), ou seja, dessa dimensão simbólica que o escrito ocupa em uma determinada sociedade ou grupo social.

Frente a tais questões, a pesquisa teve como objetivo analisar as intervenções literárias em atividades que ocorreram antes, durante e depois da leitura literária, considerando as estratégias de leitura indicadas por Solé (1998), verificando-se o modo como repercutiram na compreensão leitora das crianças. A pesquisa descreve algumas práticas pedagógicas a partir das estratégias de leitura em contexto educativo, com a finalidade de refletir sobre as contribuições para o processo de formação de leitores.

Para isso, privilegia-se uma pesquisa-ação, sob a abordagem qualitativa, de caráter descritivo, tomando como procedimento técnico e investigativo a observação sistemática, participante, individual e a aplicação de atividades de intervenção realizada no período de três meses, no ano letivo de 2019, com uma turma de 20 (vinte) crianças de 5 (cinco) e 6 (seis) anos, em uma turma da segunda etapa da Educação Infantil. As atividades de intervenção são analisadas de forma interpretativa os dados obtidos na pesquisa.

Nas seções temáticas que sucedem à introdução, foram descritos os fundamentos teóricos que embasaram o desenvolvimento da pesquisa. O artigo foi dividido em duas seções temáticas: na primeira apresenta-se reflexões sobre o conceito de leitura e na segunda discute-se sobre as estratégias de compreensão da leitura que ocorrem antes, durante e depois da leitura literária.

Leitura e suas vertentes

Ao discutir sobre o conceito de leitura, Martins (2010) descreve que ler significa inteirar-se do mundo, uma vez que possibilita a conquista da autonomia e, portanto, permite desvencilhar-se de ler pelos olhos do outro. Sendo assim, pode-se assimilar que:

A palavra “leitura” tem muitos significados e é usada para designar várias ações, algumas muito diferentes entre si. A amplitude do significado atribuído ao termo se estende da leitura de mundo, passando à leitura de diferentes linguagens e chegando à leitura dos textos escritos de diferentes extensões e complexidades. A ampliação do conceito se explica pelo que perpassa as leituras: a produção de sentido, a interpretação dada pelo sujeito frente ao que é dado a ler (Corsino et al., 2016: 21).

Desse modo, percebemos que a palavra “leitura” carrega consigo uma amplitude de significados, sendo utilizada para caracterizar diversas ações em diferentes situações e contextos. Diante disso, compreendemos que ler é imprescindível em nossa sociedade, posto que, “[...] tudo o que somos, fazemos e compartilhamos passa necessariamente pela escrita” (Souza; Cosson, 2011: 101). Por esta razão, de todas as competências culturais, ler, talvez seja a mais valorizada entre nós.

Segundo Martins (2010: 37), existem três níveis básicos de leitura, que são denominados como níveis “sensorial”, “emocional” e “racional”. A leitura sensorial está relacionada aos referenciais mais elementares do ato de ler: a visão, o tato, a audição, o olfato e o gosto. No que tange a leitura emocional, Martins (2010) destaca que este tipo de leitura é capaz em muitas situações de envolver o leitor de tal modo, pelo seu inconsciente, de forma a levá-lo a fazer parte da história, sentindo junto com a leitura todas as emoções que esta provoca.

Em relação à leitura racional, cabe destacar que tem ênfase principalmente no intelectualismo, tendo em vista que, o leitor objetiva primordialmente em compreender o texto, indagá-lo e dialogar com ele (Martins, 2010). Diante do exposto, a leitura se mostra uma prática social, assim como uma ferramenta indispensável de delineamento de novas e prazerosas fronteiras do saber, de modo a propiciar a ascensão ao conhecimento expressivo do leitor na relação consigo mesmo e com o mundo que o cerca.

De acordo com o primeiro caderno da coleção intitulada “Leitura e Escrita na Educação Infantil” editado pelo Ministério da Educação do Brasil, em 2016, em específico na unidade 3, é dissertado que:

A leitura literária, que é a leitura da linguagem verbal utilizada de forma artística, ou a leitura estética da palavra, somente pode se produzir se o trabalho do leitor for o de sujeito ativo, que busca a compreensão do texto de forma particular, singular, sua

própria. Nessa leitura, destaca-se o lugar do sujeito leitor que, após compreender ativamente, é capaz de expressar essa sua compreensão particular, o que permite que também possamos definir a leitura literária como uma forma de socialização importante (Andrade, 2016: 90).

Diante do exposto, entende-se que a leitura se torna literária quando, sobretudo, a ação do leitor constitui de forma predominante uma prática cultural, ao estabelecer com o texto uma relação de proximidade e de encantamento. Sendo assim, no âmbito escolar a leitura literária nos auxilia a ler melhor, haja vista que, além de propiciar a construção do hábito de leitura de forma prazerosa, “[...] nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem” (Cosson, 2006: 30).

Estratégias de leitura e compreensão leitora

O uso de estratégias de leitura é visto por Valle (2006) como um meio que pode desenvolver habilidades leitoras de compreensão e interpretação, a partir de narrativas carregadas de significado. Nesse sentido, Solé (1998) aponta que as estratégias de leitura são fundamentais para a formação de leitores ativos e competentes, capazes de construir significados e de aprender a partir dos textos. À luz desses apontamentos, Pérez (2014: 71) explica que a compreensão leitora refere-se a “[...] capacidad de un individuo de captar lo más objetivamente posible lo que un autor ha querido transmitir a través de un texto escrito”, com vistas que por meio do contato com o livro, e mediante a imersão na linguagem visual e verbal dos livros de literatura infantil, as crianças sejam inseridas gradualmente na cultura letrada, desenvolvendo as suas mais diversas potencialidades leitoras.

De acordo com Solé (1998: 89), as estratégias de leitura são ferramentas essenciais para o desenvolvimento da leitura proficiente, devendo assim “[...] estar presentes ao longo de toda a atividade”, visto que sua utilização pode possibilitar a compreensão e interpretação de forma autônoma dos textos lidos, contribuindo para a formação do leitor independente, crítico e reflexivo. Dessa maneira, Solé (1998) ressalta que o trabalho com a leitura em sala de aula deve acontecer em três etapas de atividades com o texto, a saber: antes, durante e depois da leitura. Tais estratégias têm como objetivo desenvolver a prática na formação do leitor, que para alcançar esse estágio de proficiência leitora deve dominar os processamentos básicos que antecedem, acompanham e procedem o momento de realização da leitura.

As estratégias de compreensão leitora para antes da leitura, de acordo com Solé (1998), correspondem à antecipação do tema e/ou ideia central a partir de elementos paratextuais, como o título, o subtítulo e as imagens; motivação para a leitura; objetivos da leitura; levantamento, revisão e atualização do conhecimento prévio, sobre o que já se sabe e conhece sobre o assunto a ser trabalhado; expectativas em função do suporte,

formatação ou objeto utilizado; estabelecimento de previsões sobre o texto e formulação de perguntas sobre ele, e sobre a função do autor, instituição responsável pela publicação e ilustrador.

Como estratégias utilizadas durante a leitura, remete às várias ações do leitor com e sobre o texto, como a confirmação, a retificação, a rejeição ou as expectativas criadas antes da leitura; localização ou elaboração do tema ou da ideia principal; a elucidação de palavras desconhecidas a partir da inferência ou conhecimento prévio das crianças; formulação de conclusões subentendidos no texto, baseando em outras leituras, vivências, experiências de vida, crenças e valores; a formulação de hipóteses a respeito do seguimento do enredo; o reconhecimento de palavras-chave; a procura de informações aleatórias; a articulação das novas informações ao conhecimento prévio, bem como as vivências e aprendizagens (Solé, 1998).

Já no que concerne às estratégias para depois da leitura, Solé (1998) aponta algumas ações, como a construção da síntese do texto; a utilização do registro escrito para um melhor entendimento; realização de atividades escritas; o compartilhamento oral de impressões a respeito do texto lido e avaliação crítica das informações apresentadas ao longo da narrativa.

À vista disso, Solé (1998) evidencia que para desenvolver estratégias, a criança deve integrá-las a uma atividade de leitura significativa, sendo necessário assim, por parte do educador, articular situações de ensino de leitura em que se garanta sua aprendizagem significativa. Pois, por meio da articulação entre teoria e prática em situações reais de leitura, o docente pode com clareza perceber a possibilidade de acesso ao conhecimento, contribuindo para a formação de leitores autônomos e competentes.

Nesse sentido, a criança e o docente devem trabalhar de modo cooperativo. O educador, ao fornecer uma mediação responsável, incentiva a criança na interação com os pares e no reconhecimento de seu papel ativo nas ações de leitura que foram propostas, a fim de consolidar as bases de uma aprendizagem significativa e efetiva. Podendo, então, por meio de uma leitura autônoma buscar conhecimentos, obter informações, compreender o mundo, a si mesmo e o outro, movidos pelas mais diversas finalidades presentes no cotidiano, em outras instituições ou espaços educativos (Solé, 1998).

Resultados e discussões

A investigação proposta configurou-se em uma pesquisa-ação⁴, sob abordagem qualitativa e de caráter descritivo, na qual elaboramos, aplicamos e acompanhamos atividades de intervenção com a leitura literária, a partir de estratégias de leitura com 20 (vinte) crianças da segunda etapa da Educação Infantil, faixa etária de 5 (cinco) e 6 (seis)

⁴ A pesquisa passou pelo COEP (Comitê de Ética em Pesquisa) da Universidade Federal de Lavras e foi aprovada com o Parecer Consubstanciado de número 2.926.204.

anos, de uma escola⁵ da rede municipal de ensino do Campo das Vertentes, Minas Gerais, ao longo de três meses em campo, a saber: setembro, outubro e novembro, durante o ano letivo de 2019, especificamente em três dias da semana. Optamos pela análise interpretativa de dados que, segundo Prodanov e Freitas (2013), são referentes às atividades aplicadas, que ocorrem a partir de evidências observadas.

As observações iniciais da turma mostraram ausências de um contexto de letramento literário, visto que não eram realizadas atividades de leituras das narrativas de livros de literatura infantil. Sendo assim, entendendo a importância da literatura para o desenvolvimento das crianças, foram realizadas com estas o total de três sequências de atividades, tendo como base a perspectiva teórica de Solé (1998), validando a concepção de estratégias de leitura com foco na compreensão leitora, no aguçar da leitura de narrativa visual, na estimulação da imaginação e, conseqüentemente, na reflexão sobre o contexto das histórias.

1. Leitura literária e atividades de intervenção a partir da obra “O Caracol”

O primeiro livro intitulado “O Caracol”⁶, escrito por “Mary França” e com ilustrações de “Eliardo França”, foi escolhido por ser uma obra não conhecida pelas crianças e por apresentar ilustrações sugestivas e coloridas, além de permitir realizar inferências sobre a narrativa visual.



Figura 1. Capa do livro “O Caracol”. Fonte: Arquivo pessoal (2019).

⁵ Em razão do compromisso ético assumido com a pesquisa, não iremos mencionar o nome da escola.

⁶ O livro intitulado “O Caracol”, escrito por Mary França e ilustrado por Eliardo França faz parte da coleção “Gato e Rato”. É indicado para crianças não alfabetizadas ou em fase de alfabetização.

Antes da leitura foi desenvolvida uma roda com as crianças, em que exploramos as informações da capa do livro, como o nome da autora, do ilustrador e da editora. Seguidamente, perguntamos o que os leitores mirins em formação estavam vendo na capa do livro, e o que pensavam que podia estar acontecendo, sendo essas, estratégias (antes da leitura) embasadas em Solé (1998), visando validar o conhecimento prévio das crianças, por meio da formulação de perguntas sobre as informações contidas na capa do livro, bem como a função dos autores e ilustradores, estimulando ainda, às crianças a realizarem inferências sobre o que a história aborda.

Durante a roda de conversa sobre o objeto-livro, foi realizada a leitura em voz alta do título do livro, com expressividade e com uma linguagem trabalhada. Durante o momento da leitura da história, procuramos envolver as crianças incentivando-as a participarem e chamando a atenção para o contexto da narrativa, evitando dispersões, por meio de perguntas, como: “O que vocês acham que vai acontecer agora?”; “Vocês conhecem a dona cigarra?”; “Vocês já viram alguma formiga ou grilo? Em que lugar?”; “Já fizeram pedidos para alguma joaninha que pousou no dedinho de vocês?”; “O que mais chamou a atenção de vocês?”; “O que acharam da história?”. Segundo Solé (1998) elaborar questões sobre a narrativa se mostra uma ação imprescindível para o processo de compreensão leitora, tendo em vista que, podem levar as crianças à formulação de conclusões próprias subentendidas no texto, às inferências e à articulação de novas informações ao conhecimento prévio (Solé, 1998).

Após a leitura o livro foi disponibilizado às crianças, para que pudessem fazer a apreciação de cada página e conversar com outras crianças sobre a história, podendo elaborar suas próprias conclusões e reflexões sobre a história lida. Essa estratégia, segundo Solé (1998), é ideal para valorizar a leitura, em que se valida o conhecimento prévio e estimula a compreensão do contexto narrativo, por intermédio das vivências e experiências das crianças. No momento posterior à leitura, foram realizadas atividades de reconto da história, produção de texto coletivo e o primeiro teste de hipótese de escrita espontânea com as crianças, com a finalidade de averiguar o que estas sabiam sobre a linguagem escrita, de estimular a escrita espontânea e de avançarem no processo de ensino e aprendizagem.

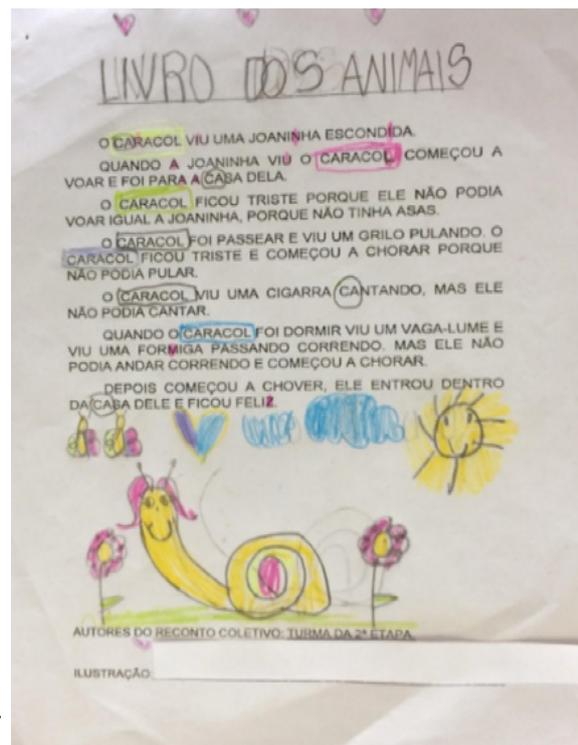


Figura 2. Reconto produzido pelas crianças.
Fonte: Dados da pesquisa – C1 (2019).

A partir da leitura do reconto escrito, as crianças foram estimuladas a colocarem o título e ilustrarem a história que haviam elaborado. Segundo Goulart (2012) quando as crianças participam em situações de reconto das histórias lidas ocorre o envolvimento ao contexto temático da narrativa e, ao mesmo tempo, o compartilhar de conhecimentos prévios, no que tange ao assunto discutido, podendo, assim, despertar curiosidade, interesse e criatividade pela história recriada.

2. Leitura literária e atividades de intervenção com a obra “A Casa Sonolenta”

Na segunda proposta de intervenção, levamos para a turma dez livros do acervo pessoal da pesquisadora: “A Casa Sonolenta”, de “Audrey Wood”; “Romeu e Julieta” e “Bom dia, Todas as Cores!”, de “Ruth Rocha”; “Branca de Neve e as Sete Versões”, de “José Roberto Torero” e “Marcus Aurelius Pimenta”; “Caixa de Brincar”, de “Leninha Lacerda”; “Elmer, O Elefante Xadrez”, de “David Mckee”; “A Boca do Sapo”, “A História dos Pingos”; “O Pega-Pega” e “Que Perigo!”, de “Mary França”, sob a justificativa de serem livros desconhecidos pelas crianças. Solicitamos às crianças que escolhessem um livro para ser lido na aula posterior.

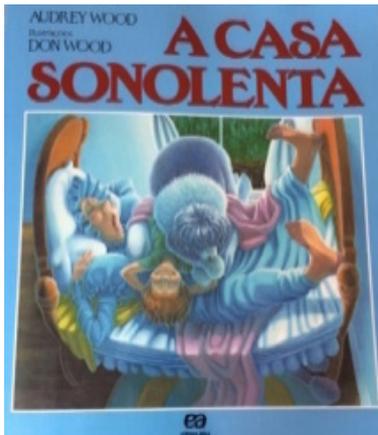


Figura 3. Capa do livro “A Casa Sonolenta”. Fonte: Editora Ática (2019).

O livro escolhido, a partir de uma votação feita no quadro foi “A Casa Sonolenta⁷”, escrito pela autora “Audrey Wood”, ilustrado por “Don Wood” e traduzido do inglês por “Gisela Maria Padovan”. Ao indagar as crianças sobre o motivo da escolha, além de falarem que estavam curiosas para saber o que iria acontecer

na história, algumas crianças também falaram que era porque o livro era grande, azul e elas gostavam de azul, e outras responderam: “porque ele é fino e com imagens diferentes”.

Na aula seguinte, o livro foi levado para a sala e com as crianças já sentadas em roda, foi mostrado o livro, o título, o nome da autora, do ilustrador e da editora, e abordado o que significavam estas profissões. E assim como na história do livro “A Casa Sonolenta”, também foi feita uma cama improvisada com colchonetes, com a ajuda das crianças, para que elas pudessem se deitar à medida



Figura 4. Roda para a mediação da leitura literária. Fonte: Dados da pesquisa (2019).

⁷ A história trata sobre uma casa sonolenta e aconchegante, em que todos os personagens estavam sempre dormindo, até que uma pulga acorda a todos.

que fossem chamadas para participarem da história.

Logo após, propusemos às crianças que ajudassem a contar a história, interpretando os personagens, podendo explorar os sons, gestos e movimentos com o corpo, para dar vida aos personagens escolhidos. Notamos que as estratégias de motivação usadas para o antes da leitura, embasadas em Solé (1998), estimularam ativamente as crianças para a leitura, à medida que lhes foram dadas a oportunidade de escolherem um livro para ser lido, de acordo com seus interesses, vontades e desejos. Com base nisso, compreendemos que ao serem convidadas e desafiadas a vivenciar os personagens da história “A Casa Sonolenta”, as crianças ficaram envolvidas com o contexto da narrativa e participaram de forma ativa da atividade proposta.

Durante a mediação da leitura, as crianças que queriam participar iam caminhando até a cama feita com colchonetes, fazendo o som e o movimento do respectivo personagem, a começar pela vovó. Nesse sentido, Solé (1998) nos ajuda a entender que, um dos fatores contribuidores para o envolvimento ativo das crianças no momento da leitura foi a validação de seus conhecimentos prévios, outras leituras, vivências, experiências de vida, crenças e valores consolidados pelas crianças, estratégia fundamental segundo Solé (1998) em todos os momentos da leitura, especialmente durante a leitura.

Ademais, as crianças fizeram o reconto coletivo da história. A atividade de recontar a história permitiu às crianças a construção de sentidos e a promoção de uma experiência prazerosa e significativa de leitura, conforme assegura Goulart (2012). Contudo, cabe evidenciar que, na outra aula, após a transcrição e leitura da narrativa, as crianças ilustraram, escreveram seus nomes e o título que deram à história.

A atividade de recontar passa a ação de ressignificação do contexto narrativo pelas crianças, depois trazer o texto para ser lido e ilustrado se oportuniza um momento de integração entre a criança e a produção textual realizada. Em outras aulas, fizemos a aplicação e o acompanhamento das atividades de leitura literária. Contudo, a partir da história foi proposto às crianças que fizessem individualmente uma atividade de escrita, trabalhando a interpretação de texto, desenvolvendo a reflexão, potencializando o reconhecimento de letras do alfabeto, bem como da junção de letras e questões fonéticas, na relação letra e som.

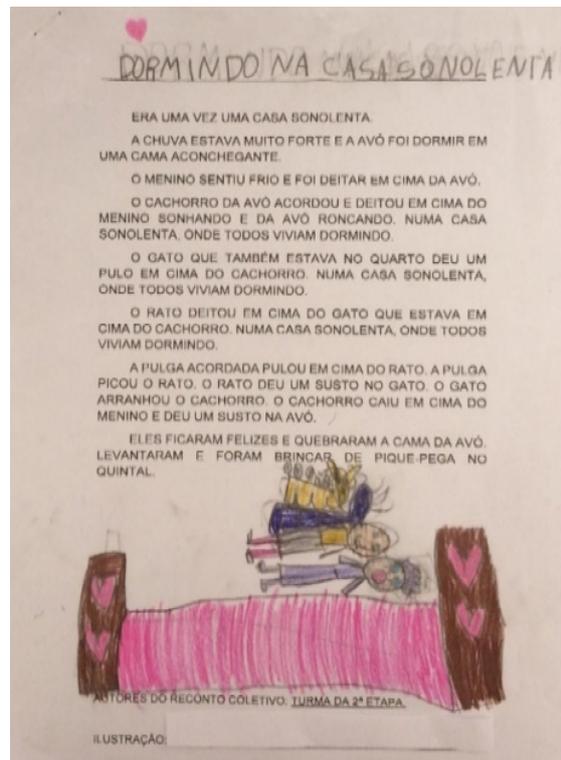


Figura 5. Reconto produzido pelas crianças. Fonte: Dados da pesquisa – C1 (2019).

Posteriormente, foi iniciada a leitura em voz alta, novamente, da história criada, para que as crianças relembassem dos animais e da ordem em que eles apareceram na história, estratégia fundamental, segundo Fox (2008), para motivar as crianças no processo de aprendizagem da escrita, assim como evidenciado na pesquisa. Em seguida, aplicamos o segundo teste de escrita com intervenção, realizado em sala e individualmente, tendo como campo semântico os animais da história “Dormindo na casa sonolenta”.

3. Leitura literária e atividades de intervenção na biblioteca escolar

As crianças foram convidadas a adentrarem o espaço da biblioteca, para que pudessem escolher um livro para lerem, apreciarem, sentirem, explorarem, contarem para as outras crianças e posteriormente me recontarem a história. Por meio de observações e conversando com as crianças, foi possível notar que os livros escolhidos por elas eram selecionados por critérios como: se a capa era chamativa, se o livro era grande, se o livro era fino, se apresentava desenhos novos e engraçados, e também por questões de identificação com a história.

Dentre as produções das vinte crianças selecionamos duas: Criança 1 (C1) e Criança 3 (C3), utilizamos como critério de seleção o fato de terem participado de todas as atividades de leitura literária e intervenções de estratégias de leitura, durante a realização da pesquisa. Partimos da premissa de que, o relato, a partir da leitura de imagens, desvela-se uma prática inventiva e dialógica, construída por intermédio das vivências e experiências pessoais das crianças e do contexto social no qual estão inseridas.

A criança 1 (C1) encontrava-se na fase alfabética de escrita, mas sem o domínio convencional da leitura, demonstrando-se proativa, participativa, comunicativa, curiosa e envolvida com as atividades. Podemos observar que a criança realizou uma leitura do texto visual da obra e produziu um texto na dimensão oral com coerência de sentidos.

Neste relato da criança 1 (C1), ao ser questionada sobre a escolha do livro, a justificativa está na resposta: “Porque eu amo banana, é minha fruta preferida”. Ao perguntarmos se havia gostado da história, respondeu-nos “Porque os animais são fofinhos. Eu amo banana igual os animais da historinha”. Estas justificativas nos possibilitam perceber que nas falas espontâneas e autênticas da criança revela-se que a escolha de um livro pode ocorrer pela identificação pessoal por determinado assunto que o livro trataria, no caso, a fruta preferida, “banana” e, conforme nos explicam Ariosi, Barbosa e Neto (2016), esse critério usado pela criança acontece devido ao fato de ser tocada por algo que a remete para a sua realidade ou a coisas que ela se interessa.

Além disso, compreendemos que para a escolha do livro, a criança possivelmente ativou os seus conhecimentos prévios, estratégia de compreensão leitora segundo Solé (1998) essencial antes da leitura. Ao ver na capa do livro a imagem de uma banana, a criança estabeleceu relações com as experiências pessoais, ou seja, já havia experimentado a fruta, acionando sensações e vivências sensoriais, realizou inicialmente uma leitura sen-

Criança 1 (C1)	
Livro: “A Banana”	
Antes de ler as imagens do interior do livro	Qual título você daria a esse livro? Resposta da C1: “O rato que comia banana”. Por que escolheu esse livro? Resposta da C1: “Porque eu amo banana, é minha fruta preferida”.
Durante a leitura	Produção da C1 Um dia o rato estava comendo uma banana. Apareceu uma galinha com um rabo bem colorido e pediu um pedaço. A banana junto com o rato sumiu. A galinha comeu um abacaxi e o porco queria. O sapo queria comer uma maçã. O sapo queria comer um mamão e falou assim: -Se quer gato? Miau, Miau, Miau (criança fazendo o som) O gato perguntou para o patinho: - Quer uma pera? - Ele disse não... pin, pin, pin, pin (criança fazendo som) O pato viu uma coisa escondida no mato. O bode foi lá e o pato perguntou assim: - Quer uma banana senhor bode? -Bééé, bééé, bééé, bééé, respondeu o bode e eles viraram amigos. Fim.
Depois da leitura (conversa sobre narrativa visual)	Você gostou dessa história? Resposta da C1: “Sim”. Por que você gostou? Resposta da C1: “Porque os animais são fofinhos. Eu amo banana igual os animais da historinha”.

Quadro 1. Atividade de reconto – C1. Fonte: Dados da pesquisa (2019).

sorial e emocional, segundo Martins (2010). Nesse sentido, um livro sobre a sua fruta preferida era o que mais lhe chamava atenção naquele momento, podendo resultar possivelmente em uma leitura prazerosa, repleta de sentidos e significados. Sendo assim, Kleiman (1999) nos ajuda a entender que foram resgatados aspectos intertextuais por intermédio do contato da criança com o livro de literatura infantil, que despertaram vivências e experiências anteriores, as quais possibilitaram a compreensão leitora e a produção do reconto de forma coerente.

Diante disso, observamos a presença da intertextualidade, de diálogos entre as mais diversas linguagens, singularidades e a bagagem cultural da criança nas falas que acompanharam o antes, o durante e o depois da leitura da obra “A Banana”, e que viabilizaram a conexão de algo lido anteriormente ou vivenciado pela criança na produção de um novo texto na dimensão oral, na forma de um reconto. De acordo com Koch, Bentes e Cavalcante (2007: 101), “a intertextualidade se encontra na base de construção de qualquer texto ou diálogo”, haja vista que, em sentido restrito, todo texto faz remissão a outro texto efetivamente já produzido e que faz parte da memória social dos leitores. Em consonância a essa perspectiva, Goulemot (1996: 113) aborda que, quando lemos retomamos as vivências e as experiências, visto que “ler será, portanto, fazer emergir a biblioteca vivida, quer dizer, a memória de leituras anteriores e de dados culturais”, o que possibilitou à criança C1 criar e recriar a partir da leitura de imagens e da produção do reconto oral.

Contudo, cabe destacar que, outro aspecto que nos chama a atenção no quadro 1, refere-se ao fato da criança ir além do que está representado no livro, fazendo o som dos animais da história e movimentos expressivos que remetem aos animais. Ademais, também notamos que a criança já estabelece conexão entre as frases e compreende que a história tem começo, meio e fim, e, portanto, quando chega na última página e não tem mais nenhum desenho, a criança fala “fim” para terminar a história e concluir sua fala.

À luz das perspectivas apresentadas, Bajard (2016) ressalta que o reconto é uma herança da cultura oral presente em nossa cultura letrada, sendo esta uma obra narrativa que promove por um lado a matéria linguística passível de ser apropriada pelo ouvinte e, por outro, uma narrativa ficcional, isto é, uma visão e experiência de mundo que permite atribuir sentido à vida, contribuindo para a compreensão leitora, que para Berko e Bernstein (2010: 436) pode ser concebida como “[...] la capacidad de entender e interpretar textos”.

A criança 3 (C3) encontrava-se na fase de escrita silábica-alfabética, demonstrando-se participativa, falante e envolvida com as atividades. Apesar de não dominar a leitura de palavras escritas, efetuou a leitura de imagens e criou um texto na oralidade coerente, com sentido e significado, assim como a C1. Ao discorrer sobre o assunto, Goulart (2012: 2) nos ajuda a compreender a situação descrita, argumentando que “não ter o domínio do código linguístico não minimiza a capacidade de compreensão textual da criança”, haja vista que, por meio do envolvimento e encantamento no contexto da narrativa, a criança pode se sentir motivada no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, levando à ampliação e à potencialização de conhecimentos, da interpretação e compreensão leitora.

Neste ínterim, percebemos que a produção textual da C3 se trata de uma narrativa que possui sequência lógica com enredo coerente com início, meio e fim, pois há continuidade aos acontecimentos. Dentre as falas da C3 se destacam a justificativa da escolha do livro: “Porque eu sou a Branca de Neve. A Branca de Neve morava com os anões e eu moro com minha tia. Meus pais viajaram e não voltaram ainda”. Ao ser questionada se tinha gostado da história, respondeu: “Porque a Branca de Neve é boa e ajuda as pessoas.

Criança 3 (C3)	
<p>Livro: “Branca de Neve”</p>	
<p>Antes de ler as imagens do interior do livro</p>	<p>Qual título você daria a esse livro? Resposta da C3: “Branca de Neve”.</p> <p>Por que escolheu esse livro? Resposta da C3: “Porque eu sou a Branca de Neve. A Branca de Neve morava com os anões e eu moro com minha tia. Meus pais viajaram e não voltaram ainda”.</p>
<p>Durante a leitura</p>	<p>Produção da C3</p> <p>Era uma vez a Branca de Neve. Ela gostava de observar as estrelas. A Branca de Neve era a mais linda. E a rainha perguntou para o espelho: -Espelho, espelho meu, existe alguém mais bela do que eu? O espelho respondeu: -Sim, minha rainha. A Branca de Neve.</p> <p>A rainha ficou muito brava e triste e chamou o caçador. Pediu para ele matar a Branca de Neve. O caçador levou a Branca de Neve para a floresta para matar, mas ficou com dó. Deixou ela fugir e falou para a rainha que tinha matado a Branca de Neve.</p> <p>A Branca de Neve foi para a casa dos sete anões, na floresta.</p> <p>Um dia a rainha má levou uma maçã envenenada e quase matou a Branca de Neve.</p> <p>Os anões choraram muito e começaram a procurar um príncipe. O príncipe beijou a Branca de Neve e eles viveram felizes para sempre.</p>
<p>Depois da leitura (conversa sobre narrativa visual)</p>	<p>Você gostou dessa história? Resposta da C3: “Sim, eu amo a Branca de Neve”.</p> <p>Por que você gostou? Resposta da C3: “Porque a Branca de Neve é boa e ajuda as pessoas. Ela morava na floresta longe dos pais dela, igual eu”.</p>

Quadro 2. Atividade de reconto (C3). Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Ela morava na floresta longe dos pais dela, igual eu”. As respostas indicam que o critério de escolha da criança para a seleção do livro, se deu, justamente, por uma questão de identificação com a personagem da história, especificamente porque a “Branca de Neve” morava na floresta longe dos pais, assim como ela morava com sua tia.

Segundo Ariosi, Barbosa e Neto (2016), a questão da identificação acontece devido ao leitor ser tocado pela história, por meio de livros que se relacionam com a sua realidade, fazendo com que o seu universo cognitivo seja ampliado, por meio das experiências vivenciadas pelo viver (no plano da imaginação) a história lida, ocasionando fortes identificações com os diferentes personagens, projetando, então, nas histórias de ficção o seu próprio contexto vivenciado.

Dessa forma, na aula seguinte, após ter transcrito todas as histórias criadas pelas crianças que quiseram contar, fizemos a leitura dos textos para a turma, a fim de motivá-las e de validar as atividades de produção textual. Além disso, cabe ressaltar que as produções textuais orais desenvolvidas pelas crianças por meio da fala, para Marcuschi (1997), são consideradas tão importantes como a produção escrita. Segundo o autor, afirmar que a fala é superior à escrita ou vice-versa, trata-se de uma visão equivocada, pois ambas desempenham papéis e contextos de usos sociais diversificados de acordo com seus usuários. Diante disso, ressaltamos que as produções textuais orais das crianças da segunda etapa apresentaram coesão, coerência e articulação de ideias, no começo, no meio e no fim.

Nessa perspectiva, destacamos de acordo com Vagula e Balça (2016), que o trabalho com a leitura em voz alta e com atividades e ações que envolvem os livros de literatura infantil possibilitam a compreensão do uso social da língua escrita, a criticidade, o desenvolvimento da criatividade e da imaginação, somado a isso, propiciam aos pequenos leitores vivenciarem situações de interação social, permeadas pelo objeto-livro e por diferentes textos.

O reconto como uma ação de busca pelas crianças, de organização das ideias e de retorno ao texto, caracterizou-se como a intermediação que favoreceu a compreensão leitora das crianças. Haja vista que, a partir dos recontos, estas foram reformulando oralmente os entendimentos acerca da história, repensando e interpretando o contexto da narrativa, o que contribuiu fundamentalmente para a compreensão leitora, de modo consequente para a formação efetiva de leitores autônomos, capazes de enfrentar de maneira inteligente textos de diferentes gêneros textuais. À luz dos apontamentos apresentados, podemos inferir que a prática de reconto de textos lidos e/ou de imagens presentes nos livros de literatura infantil revela possibilidades de trabalhos didático-pedagógicos, com vistas a estimular e a enaltecer a linguagem como uma forma de expressividade e de interação verbal das crianças com o texto lido.

Em suma, consideramos que as atividades de reconto desenvolvidas, tanto a partir dos textos lidos pelo professor, como a partir da leitura de imagens feitas pelas crianças, contribuíram para a formação de sujeitos leitores ativos e produtores de sentidos, agindo sobre e com o texto (Goulart, 2012). Sendo assim, compreendemos que a atividade de reconto pode ser vista como um instrumento de interação e diálogo ao texto literário, viabilizando momentos propícios de encantamento, de incentivo e estímulo à ação leitora, levando as crianças a pensarem, questionarem, refletirem, compreenderem e a construir textos na dimensão oral, com sentido e significado.

Considerações finais

Considerando que a pesquisa desenvolveu atividades com a finalidade de analisar as estratégias de intervenção antes, durante e depois da leitura literária, pautado nos estudos de Solé (1992; 1998) e as repercussões no processo de ensino e aprendizagem, verificamos por meio das atividades de leitura os impactos significativos no desenvolvimento da linguagem oral e escrita e no processo de letramento literário das crianças.

Os dados da pesquisa apontaram duas observações: a primeira compreende as ações pedagógicas com palavras e narrativas de modo contextualizado, a partir da literatura infantil, como estratégias essenciais para a reflexão da narrativa. A segunda observação remete à proposta de atividades de intervenções por meio das estratégias de leitura, tendo em vista que, as reflexões sobre a escrita a partir do reconto foram ações que favoreceram o processo de letramento literário das crianças, permitindo-lhes atribuírem sentido às experiências vivenciadas com o outro e no mundo (Souza; Cosson, 2011).

Diante de tais apontamentos constatamos que a relação de mediação entre a criança e o livro, trata-se de um trabalho pedagógico compartilhado e cooperativo que pode produzir efeitos mais satisfatórios no processo educacional. Nas três atividades desenvolvidas, a partir da narrativa dos livros de literatura infantil e da visita à biblioteca escolar, as crianças participaram ativamente das atividades, o que ocasionou resultados positivos e qualitativos no processo de compreensão da leitura, contribuindo para o letramento literário, por meio de vivências com o objeto-livro e, também, no que diz respeito ao avanço no desenvolvimento da linguagem oral e escrita, conforme identificado nas produções textuais orais das crianças.

Portanto, com as atividades e motivos de aprendizagem, decorrentes das estratégias antes, durante e depois da leitura, percebemos que as crianças passaram a participar com interesse das aulas de leitura, manifestando opiniões oralmente e por escrito. Sendo assim, as atividades de intervenção a partir das estratégias de leitura se mostram propostas efetivas que propiciaram situações de letramento literário, contribuindo para a formação de leitores. Por ser constituída de palavras, entendemos assim como Queirós (2012, p.67) que para se trabalhar a literatura “[...] é necessário um projeto de educação capaz de despertar o sujeito para o encanto das palavras”.

Referências bibliográficas

- Andrade, L. T. de. (2016). A leitura literária entre professores e crianças na Educação Básica. In M. C. Baptista et al. (Orgs.). *Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender* / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2, 89-106. Obtido em 22 de julho de 2019 de http://www.projetoleituraescrita.com.br/wp-content/uploads/2017/08/Caderno_1.pdf
- Ariosi, C. M. F.; Barbosa, G. A. da S.; Neto, I. A. M. (2016). Onde ler em voz alta – preparando o ambiente mediador. In C. G. G. S. Girotto e R. J. de Souza (Orgs.). *Literatura e educação infantil: para ler, contar e encantar* (pp. 65-90). Campinas: Mercado de Letras.
- Bajard, É. (2016). Por um deslocamento do foco da alfabetização. In C. G. G. S. Girotto e R. J. de Souza (Orgs.). *Literatura e educação infantil: para ler, contar e encantar* (pp. 11-28). Campinas: Mercado de Letras.
- *Base Nacional Comum Curricular* (2018). Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (SEB). Obtido em 16 de abril de 2020 de http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
- Berko, J., Bernstein, N. (2010). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Pearson Educación.
- Ciranda Cultural. (2013). *Branca de Neve*. São Paulo: Ciranda Cultural.
- Coelho, N. N. (2000). *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna.
- Corsino, P. et al. (2016). Leitura e escrita na Educação Infantil: concepções e implicações pedagógicas. In M. C. Baptista et al. (Orgs.). *Crianças como leitoras e autoras* / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC /SEB, 6, 13-50. Obtido em 09 de janeiro de 2020 de http://www.projetoleituraescrita.com.br/wp-content/uploads/2017/08/Caderno_5.pdf
- Cosson, R. (2006). *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto.
- Ferreira, E. (2010). *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez.
- Ferreira, E.; Teberosky, A. (1999). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed.
- Fox, M. (2008). *Reading magic: why Reading aloud to our children will change their lives forever*. United States of America: Harcourt.
- França, M. (2016). *A Banana*. São Paulo: Ática.
- França, M. (2015). *O Caracol*. São Paulo: Ática.

- Galvão, A. M. O. (2014). Cultura Escrita. In I. C. A. da S. Frade; M. da G. C. Val; M. das G. de C. Bregunci (Orgs.). *Glossário Ceale de Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 82-83.
- Goulart, I. do C. V. (2015). Para além das palavras: espaços de inclusão da criança na cultura letrada. *Revista Brasileira de Alfabetização*, 1, 48-62.
- Goulart, I. do C. V. (2012). Práticas de reconto a partir de livros literatura infantil. XVI ENDIPE - *Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*, 1-12.
- Goulemot, J. M. (1996). Da leitura como produção de sentidos. In R. Chartier (Org.). *Práticas da leitura* (pp. 107-116). São Paulo: Estação Liberdade.
- Kleiman, A. (1999). *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes.
- Koch, I. G. V.; Bentes, A. C.; Cavalcante, M. M. (2007). *Intertextualidade: diálogos possíveis*. São Paulo: Cortez.
- Marcuschi, L. A. (1997). Oralidade e escrita. *Revista Signótica*, 9, 119-145.
- Martins, M. H. (2010). *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense.
- Nascimento, C. R. (2019). *A compreensão de leitura demarcada na linguagem da criança*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Lavras, Lavras.
- Oliveira, L. C. M. de; Goulart, I. do C. V. (2017). A linguagem infantil como processo de interação e interlocução verbal. *Signum*, 20, 40-64.
- Pérez, E. J. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones sobre Lectura*, 65-74.
- Prodanov, C. C.; Freitas, E. C. de (2013). *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. Novo Hamburgo: Feevale.
- Queirós, B. C. de. (2012). Literatura: leitura de mundo, criação da palavra. In J. Abreu (Org.). *Sobre ler, escrever e outros diálogos*. Belo Horizonte: Autêntica.
- *Referencial curricular nacional para a educação infantil* (1998). Brasília: Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Obtido em 17 de abril de 2020 de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>
- Solé, I. (1998). *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed.

- Souza, R. J. de; Cosson, R. (2011). Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula. *Conteúdo e didática de alfabetização*, 2, 101-107. Obtido em 26 de julho de 2019 de <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16to8.pdf>
- Vagula, V. K. B.; Balça, A. (2016). Ler na educação infantil: mediação, literatura e aprendizado. In C. G. G. S. Girotto; R. J. de. Souza (Orgs.). *Literatura e educação infantil: para ler, contar e encantar* (pp. 91-109). Campinas: Mercado de Letras.
- Valle, M. de J. O. (2006). A formação do leitor competente: Estratégias de leitura. *Revista Academia*, 20, 1-12.
- Wood, A. (1999). *A Casa Sonolenta*. São Paulo: Ática.