

Estratégias de leitura: Uma alternativa para o início da educação literária¹

Reading Strategies: an Alternative for the Beginning of a Literary Education

CYNTIA GRAZIELLA GUIZELIM SIMÕES
RENATA JUNQUEIRA DE SOUZA

UNESP

Brazil

cyntia@marilia.unesp.br

recellij@gmail.com

(Recibido 27-03-2011;
aceptado 13-12-2011)

Resumo. Introduzir as estratégias de leitura como alternativa metodológica para a educação literária das crianças é o propósito de nossos estudos. Essa perspectiva norte-americana (pautada, principalmente em Harvey e Goudvis (2007), mas também de Hampton e Resnick (2008), Fisher, Frey e Lapp (2009), Mills (2009), Owocki (2003), Athamp e Deveni (2008), Wedwich e Wutz (2008), Fuchs e Vaughn (2008), Cohen (2008), Black e Stave (2007), Graves (2009), Pilonieta e Medina (2009), Zambo e Brozo (2008) e Wood et al. (2007), Flippo, Holland, McCarthy, Swinning (2009), Morrison e Wlodarczyk (2009), dentre outros) vem sendo descoberta e pesquisada aos poucos no Brasil. Dados, como o do PISA 2002, revelam que a competência leitora é ainda muito frágil entre crianças e jovens brasileiros e que o gosto de ler literatura ainda não é um dado cultural em nosso país. Com o objetivo de atrair e despertar o interesse da criança para a atividade de leitura e, a um só tempo, contribuir para a sua educação literária, associamos literatura infantil e a abordagem das estratégias de compreensão leitora. Desenvolvido com crianças do ensino fundamental, em seus anos iniciais, o projeto de pesquisa, realizado entre os anos de 2006 a 2010, no oeste paulista, em sua terceira fase, comprova resultados bastante animadores e conclui que essa “nova” abordagem pode ser usada com sucesso em aulas de leitura e literatura, já para as crianças pequenas. Pois, após a qualificação docente, os professores mostraram-se mais confiantes e alunos mais interessados, compreendendo melhor o texto literário. Neste artigo, discutimos as possibilidades do ensino das estratégias de leitura a partir de textos literários..

Palavras-chave: *Ensino da leitura; ensino da literatura; práticas de leitura; formação de professores; desenvolvimento da autonomia.*

¹ Para citar este artículo: Guizelim Simões, C. Graciella y Junqueira de Souza, Renata (2014). Estratégias de leitura: Uma alternativa para o início da educação literária. *Alabe* 10. [www.revistaalabe.com]
DOI 10.15645/Alabe.2014.10.1

Abstract. To introduce the strategies of reading as an alternative methodology for the literary education of children is the main purpose of our study. This U.S. perspective (regulated specially in em Harvey e Goudvis (2007), but also in Hampton and Resnick (2008), Fisher, Frey and Lapp (2009), Mills (2009), Owocki (2003), Athamp and Deveni (2008), Wedwich and Wutz (2008), Fuchs and Vaughn (2008), Cohen (2008), Black and Stave (2007), Graves (2009), Pilonieta and Medina (2009), Zambo and Brozo (2008) and Wood et al. (2007), Flippo, Holland, McCarthy, Swinning (2009), Morrisson and Wlodarczyk (2009), among others) is gradually being discovered and it is the theme of different pieces of reseach in Brazil. Data such as those offered in the PISA survey show that the reading competence is still very fragile between children and teenagers in Brazil and that the joy of reading literature is not a cultural mark in our country. In order to attract and arouse the interest of the child to the activity of reading and, at the same time, contribute to their literary education, we associate children's literature with the approach of reading comprehension strategies. This research was developed with elementary school children in their early grades. The research took place from 2006 to 2010, in the west area of São Paulo State in its third phase, This this article shows the encouraging results that allow us to say that this "new" methodology can be used with success in reading and literature classes. Thanks to this perspective and after a course given for teachers, they were more confident and their students were more interested in understanding a literary text. Throughout this article, we equally discuss the possibilities of teaching reading strategies using children's literature.

Keywords: *Teaching of reading; teaching of literature; practice of reading and teacher training; development of autonomy.*

Introdução

Num momento em que a escola se confronta com múltiplas exigências, muitas feitas pela sociedade civil, é fundamental acompanhar os processos de mudança e fazer do espaço escolar um terreno de aprendizagens sólidas, refletidas e adequadas às múltiplas funções que o indivíduo tem de vir a desempenhar como cidadão de um mundo cada vez mais inconstante.

É nesse contexto que a língua materna assume particular importância. De fato, a linguagem escrita como instrumento complexo da cultura humana (Vygotski, 1995) requer uma aprendizagem escolar. Nessa medida, a leitura e a escrita devem ser trabalhadas como práticas culturais.

Fomentar sequências didáticas, em que a leitura seja ensinada sob o ponto de vista da enunciação e da dialogia, da compreensão, da atribuição de sentidos, torna-se essencial. E, para isso, há a exigência de uma aprendizagem sistemática no interior da sala de aula. Este é o foco deste artigo que visa refletir e apresentar parte dos resultados de pesquisa realizada entre os anos de 2006 e 2010, destacando como o *desenvolvimento da competência estratégica na compreensão leitora pode ser capaz de contribuir para a formação de leitores competentes, reflexivos, autônomos em sua educação literária*.

Entre agosto de 2006 e setembro de 2010, o Centro de Estudos de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil (CELLIJ) – da Faculdade de Tecnologia e Ciências (F.T.C.) – UNESP – Presidente Prudente – SP(Brasil) – e o Grupo de Pesquisa: *Processos de leitura e escrita: apropriação e objetivação* – da Faculdade de Filosofia e Ciências (F.F.C.) – UNESP – Marília – SP(Brasil) – participaram de uma pesquisa de políticas públicas em leitura, denominada “Literatura na escola: espaços e contextos. A realidade brasileira e portuguesa”. Esse estudo, além de ter sido financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP – processo n. 2006/51756-4) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq – processo n. 474481/2006-9), envolveu uma equipe de pesquisadores de três unidades da UNESP (Presidente Prudente, Assis e Marília) e um outro grupo de docentes filiados ao Centro de Investigação em Promoção da Literacia e do Bem-Estar da Criança (LIBEC), da Universidade do Minho (Braga – Portugal).

A investigação interessou-se em responder à seguinte pergunta: qual o lugar da literatura, na escola? Durante quatro anos, em sua frente realizada no Brasil, os pesquisadores da UNESP examinaram dados de questionários e entrevistas, tentando traçar o perfil das escolas públicas municipais e estaduais de Presidente Prudente, Assis e Marília. A matriz metodológica configurou-se em três momentos distintos: (1) levantamento de dados quantitativos, por meio de uma pesquisa etnográfica, a fim de verificar quais livros de literatura infantil-juvenil existiam nas escolas, como circulavam e como eram utilizados nas relações entre os agentes escolares; além disso, foram, ainda, identificadas outras leituras a que as crianças e seus familiares tinham acesso; (2) realização de coleta de dados de natureza qualitativa, por meio também de uma pesquisa etnográfica, para que pudes-

sem ser compreendidos os valores, diferenças e semelhanças manifestadas pelas crianças na recepção de obras literárias, buscando identificar as nuances presentes na rejeição e na adesão causadas pelas obras propostas; e (3) após os dois primeiros momentos, buscamos uma visão qualitativa e quantitativa do trabalho proposto e realizado no interior das salas de aulas, além dos aspectos referentes à diversidade do acervo a que os leitores tinham acesso. Assim, no terceiro e último momento, a matriz metodológica foi diferenciada, adotando-se a pesquisa-ação, que visou a propor e implantar, nas escolas parceiras, um programa de leitura baseado no trabalho com textos literários na sala de aula e nas bibliotecas escolares.

Nos dados coletados no Brasil, a pesquisa observou o perfil e procedimentos de leitura entre professores (cerca de 900), alunos (cerca de 6 mil estudantes de 4º. a 7º. anos do Ensino Fundamental) e bibliotecários (110) de escolas públicas municipais e estaduais da região do oeste paulista

As análises evidenciaram: (1) coleções do PNBE (Programa Nacional de Biblioteca na Escola) trancadas em estantes da biblioteca, ou, então, “escolas cheias de livros” disponíveis aos alunos, com a justificativa de que basta ofertar, dar acesso e/ou enfatizar a importância da leitura, como condição para formar leitores – todavia, os livros que não eram ofertados; (2) despreparo da equipe docente e responsáveis, por exemplo, pela biblioteca escolar, em colocar em prática a orientação dos programas de formação da competência leitora; (3) ausência de um planejamento didático efetivo, tanto de cada professor, em particular, quanto do conjunto da escola, voltado ao letramento; (4) problemática da qualidade dos textos apresentados nos livros didáticos e a sua inter-relação com o letramento literário das crianças; (5) escolas que tomam para si a Literatura Infantil e escolarizam, “didatizam” e “pedagogizam” os livros de literatura para crianças, para atender a seus próprios fins, ou seja, “fazem dela uma literatura escolarizada”, dentre outros aspectos.

No conjunto, revelou-se um descompasso entre um discurso escolarizado e “nobre”, empenhado na valorização da leitura, já introjetado pelos alunos e professores, e a ausência de práticas efetivas de leitura, que revelam leitores, ainda muito pouco “cultivados”. Entretanto, tais dados enfatizam desafios a serem enfrentados, na formação de crianças leitoras.

Para superar algumas dessas evidências, a pesquisa trabalhou ainda em duas fases distintas: uma que envolveu o oferecimento de livros para alunos das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental; e outra que elegeu uma metodologia para o ensino da leitura e preparou professores de doze escolas selecionadas, dentre as 56 participantes das fases iniciais, para aplicá-la em suas respectivas salas de aula.

Durante quatro meses, foram acompanhados alunos de quintos e sétimos anos, oferecendo-lhes literatura infantil e juvenil de “boa qualidade”: livros com indicação da FNLIJ (Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil) e do PNBE. Para esse trabalho, os pesquisadores elegeram obras literárias nacionais e estrangeiras e elaboraram roteiros de discussão aos alunos. Importante ressaltar que todos os estudantes receberam os

livros – *corpus* de discussão –, podendo assim ler em casa, com ou sem auxílio da família. As discussões sobre compreensão e recebimento dos textos aconteceram nas escolas, no período das aulas.

O roteiro da conversa sobre cada livro foi organizado a partir das teorias de Jauss (1978) e Iser (1999), que enfatizam o caráter comunicativo de uma obra literária. Tomou-se como pressuposto que a recepção de um texto implica sempre a existência de certos horizontes de expectativas. E, embora os alunos pesquisados pudessem aderir ou rejeitar um livro, foi um desafio conjugar “literariedade” e condições de recepção.

Os resultados, obtidos por meio de entrevistas semi-estruturadas e do protocolo das falas dos participantes na discussão grupal das obras, mostraram que, a partir da ênfase dada ao caráter comunicativo dos livros, houve uma grande adesão dos alunos à leitura. Contudo, falas do tipo “é tão fácil ler quando podemos discutir o que lemos”, ou “que bom que vocês (pesquisadores) conversam sobre o que lemos”, permitiram concluir que, quando os alunos têm uma interlocução, quando há um trabalho de discussão que os leva a compreender o que leram, e quando o livro é ofertado – os estudantes materializam a leitura, leem.

O resultado da segunda fase da pesquisa, se, por um lado, foi tranquilizador, isto é, confirmou que os alunos leem, por outro, mostrou-se perturbador, no sentido de que revelou não haver um trabalho efetivo em sala de aula, que ensine os alunos a lerem. Assim, iniciou-se a última fase da pesquisa, a de eleger uma metodologia para o ensino da leitura, com base no texto literário, e a de capacitar professores para o uso de tal método em sala de aula.

Escolheu-se trabalhar com estratégias de compreensão leitora, uma metodologia norte-americana que tem suas origens nos estudos da metacognição (pautada, principalmente em Harvey e Goudvis (2007), mas também de Hampton e Resnick (2008), Fisher, Frey e Lapp (2009), Mills (2009), Owocki (2003), Athamp e Deveni (2008), Wedwich e Wutz (2008), Fuchs e Vaughn (2008), Cohen (2008), Black e Stave (2007), Graves (2009), Pilonieta e Medina (2009), Zambo e Brozo (2008) e Wood et al. (2007), Flippo, Holland, McCarthy, Swinning (2009), Morrisson e Wlodarczyk (2009), dentre outros). A pesquisa, em sua terceira fase, comprova resultados bastante animadores e conclui que essa “nova” metodologia de trabalho pedagógico pode ser usada com sucesso em aulas de leitura e literatura, já para as crianças pequenas. Ao capacitar docentes, as percebemos mais confiantes, e observamos alunos interessados, compreendendo melhor o texto literário.

Ler em voz alta e mostrar como leitores pensam enquanto leem é o ponto central para a instrução que partilhamos [...] Quando nós lemos, pensamentos preenchem nossa mente. Nós podemos fazer conexões com nossas vidas. [...] Nós podemos fazer uma pergunta ou uma inferência. Todavia, não é suficiente ter esses pensamentos. Leitores estratégicos utilizam seus pensamentos em uma conversa interior que os ajudam a criar sentido para o que leem. Eles procuram respostas para as suas perguntas. Tentam entender melhor o texto, por meio de suas conexões com os personagens, situações e problemas. [...] Leitores tomam a palavra escrita e constroem sig-

nificados baseados em seus próprios pensamentos, conhecimentos e experiências. O leitor é em parte escritor. (Harvey; Goudvis, 2007: 12-13, grifos nossos).

Harvey e Goudvis (2007) trazem nesse trecho de seu livro uma concepção acerca do que seja ler, do ensino e da aprendizagem da leitura literária e da constituição do próprio leitor, sendo possível depreender dessa citação, o seguinte: a leitura como sinônimo de atribuição de sentidos, o ensino e a aprendizagem da leitura literária como processo de objetivação e apropriação e, a constituição do leitor como movimento dialético, resultado, sempre provisório, desse processo.

Esperamos com este texto trazer uma contribuição para a reflexão sobre tais pressupostos, visando pensar uma nova articulação para as palavras *leitura*, *literatura*, *ensino* e *aprendizagem*, fazendo incursões na discussão sobre a leitura na aprendizagem, a aprendizagem da leitura, a aprendizagem sobre a leitura (Kleimam, 1996). Essas indagações remetem ao estudo das estratégias de leitura, pois importa discutir como a situação de estar em processo de leitura é instrumento para aprender estratégias de leitura, a fim de aprender a ler.

Nesse sentido, este artigo, traz como base a metacognição para discutir as estratégias de leitura, pois, de acordo com Pressley (2002), a metacognição é o conhecimento sobre o processo do pensar, que leva à compreensão do texto, sendo duas as maneiras de entender o que se lê: *a primeira* ocorre no plano do aqui e agora, e o leitor de um texto o lê frase por frase, palavra por palavra até o final. No entanto, embora a maioria das habilidades infantis seja suficiente para decodificar um texto, ao final desse processo, muitas dessas crianças não compreendem bem o que leram. *A segunda* maneira, conquistada a longo prazo pelo leitor, ocorre quando ele utiliza seu conhecimento para compreender as estratégias que o fizeram entender o que leu. Ou seja, bons leitores percebem como construíram imagens para apreender uma descrição no texto ou, ainda, como sumarizaram as ideias principais de um conto ou como inferiram para descobrir o que iria acontecer em uma trama.

Desse modo, o ensino esteve centrado em um conjunto de estratégias de leitura: conexões, inferência, visualização, questionamento, síntese e sumarização². Inicialmente, definimos cada uma delas para, a seguir, mostrar atividades práticas em sala de aula. Dessa maneira, orientamos professores a utilizarem as estratégias em sala de aula para que seus alunos pudessem melhorar a compreensão de um texto durante a leitura. Assim, quando falamos em formar bons leitores estamos nos referindo àqueles que, conscientemente, utilizam as estratégias de leitura quando leem.

No primeiro tópico, “Em busca dos sentidos: a leitura” discorremos sobre o ato de ler para além da decodificação; já no segundo “O ensino reflexivo na sala de aula”

² Vale destacar que optamos por utilizar essas nomenclaturas, tendo em vista que temos por base o ensino dessas estratégias à luz da perspectiva metacognitiva dos autores referenciados neste texto.

apresentamos a metodologia das estratégias de compreensão leitora como alternativa para o ensino da leitura na escola básica. E, por último, apresentamos uma síntese sobre os benefícios da oficina de leitura.

Em busca de sentidos: a leitura

“Virtude paradoxal da leitura: consiste em fazer-nos abstrair do mundo para lhe encontrarmos um sentido” (Daniel Pennac, *Como um Romance*)

Essas palavras de Daniel Pennac encontram eco nos documentos oficiais de diretrizes para o ensino da língua portuguesa no Brasil, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), quando ali se procura romper com a idéia de que a leitura é um ato mecânico, homogêneo, abstrato. Ler resulta de diferentes competências e habilidades (decodificação, seleção, antecipação, inferência, verificação, confirmação de hipóteses etc). Deriva também de diferentes práticas de leitura: ler para informar, ler para copiar um trecho, ler para distrair. Ler com o outro, para o outro, em voz alta ou silenciosamente, em diferentes lugares e momentos. Ler em diferentes suportes materiais de texto: jornal, livro, panfleto, cd-ROM. Todas e qualquer uma dessas práticas de leitura socialmente construídas, são e devem ser aprendidas e exercitadas na escola.

Nesse caso, saber ler não significa extrair significados existentes no texto, ou considerar um texto como portador de um único e correto sentido, ou ainda, como fonte de sentidos a serem produzidos pelo leitor de maneira totalmente livre. Significa ter acesso aos materiais disponíveis pela cultura, mas principalmente, ter condições favoráveis ao uso que se faz deles nas práticas de leitura, saber selecionar dentre o que circula socialmente aqueles textos que podem atender as suas necessidades, conseguindo também selecionar as estratégias adequadas para a sua abordagem.

Ao professor, que acusa seu aluno de não entender o que lê, perguntamos: não entende que tipo de texto, que gênero do discurso? Um aluno poderá ler e entender uma piada escrita na porta do banheiro da escola e não entender uma crônica humorística dada pelo professor em uma avaliação. Por quê? Cada gênero (considerando que cada texto foi orientado pela sua finalidade, objetivo do autor, relação com seu leitor, suporte material, enfim, por determinadas condições de produção) exige de seu leitor um processo no qual ele realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua. (Brasil, 1997: 51)

Embora no documento brasileiro (Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs) apareça em separado as práticas de leitura, de escrita e da oralidade, em sua leitura integral é possível perceber que são competências assumidas como práticas complementares, fortemente relacionadas que se modificam mutuamente, à medida que a escrita transforma a fala, a fala interfere na escrita, lê-se o que se escreve, escreve-se para ser lido, ouve-se o que é lido, levando-se em conta o contexto de produção dos sentidos (sujeito

enunciador, interlocutor, finalidade da interação, lugar e momento de produção) e ainda as características dos gêneros e suportes, operando com a dimensão semântica e gramatical da língua.

Além disso, os PCNs orientam como papel da escola formar sujeitos críticos, capazes de investigar, articular, descobrir de forma ativa os objetos do mundo – a linguagem – a que eles são expostos. Mais do que oferecer o convívio do aluno com a linguagem trata-se de oferecer-lhe o convívio com práticas sociais de compreensão e produção de textos e de análise lingüística, nas modalidades oral e escrita, de maneira constante e progressiva e em sua diversidade. Mais do que isso, trata-se ainda de partir das possibilidades de aprendizagem do aluno, de suas necessidades para a ampliação do seu universo de referências, propiciando-lhe familiaridade crescente com expressões culturais e científicas cada vez mais complexas.

Durante dez anos de pesquisa como docentes do Departamento de Didática da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília (UNESP), e do Departamento de Educação da Faculdade de Tecnologia e Ciência de Presidente Prudente (UNESP) em contato mais próximo com as instituições de ensino, quer seja durante o processo de geração de dados dos projetos desenvolvidos, quer seja como professoras em cursos de Educação Continuada, pudemos observar que o ensinar a ler e a escrever de forma efetiva tem sido considerado pelos professores dos anos iniciais do ensino fundamental como um grande desafio a ser superado tornando-se, na maioria das vezes, para muitos, algo frustrante e angustiante, diante de todas as exigências, pressões e apontamentos do sistema (local, estadual, federal, e, até, internacional).

Os resultados divulgados pela OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico) evidenciam que os alunos brasileiros obtiveram, em 2006, médias que os colocam na 53ª posição em matemática (entre 57 países) e na 48ª, em leitura (entre 56). Em leitura, 56% dos jovens estão apenas no nível um ou abaixo dele, o que significa que são capazes apenas de localizar informações explícitas no texto e fazer conexões simples.

Assim, ressaltamos dois aspectos avaliados: a capacidade de o aluno ler diversos tipos de textos, inclusive os literários, e a importância de superar o nível um, atingindo níveis superiores que o levará a entender o que lê, bem como a relacionar o lido com outros textos.

Não é sem razão que pesquisas atuais (Arena, 2007 a e b, 2008; Foucambert, 1998; Smith, 1999, 2003; Bajard, 2006, 2007) constata não ser esta uma situação restrita ao oeste paulista, nem tão pouco ao nosso país. Muito embora haja, como resultado de trabalhos acadêmicos, uma enormidade de publicações e experiências divulgadas em diversos eventos científicos nacionais e internacionais, o mundo ocidental segue enfrentando problemas nessa área o que, de certa forma, tem contribuído significativamente para que muitos alunos terminem a sua escolarização sem se constituírem leitores.

Sobre as diferentes concepções de leitura, Kato (1987) aponta duas grandes posições teóricas e as relaciona com dois tipos básicos de processamento de informação: um

deles, o processamento *bottom up* ou ascendente, centrado na visão estruturalista da linguagem que entende ser o texto o único portador dos sentidos, de modo que o leitor não é concebido como um sujeito ativo, cabendo a ele apenas a função de “descobridor” do significado do texto. Para essa concepção, o sentido estaria preso às palavras e às frases, na dependência direta da forma, tendo em vista que a concepção estruturalista vê ainda a leitura como um processo instantâneo de decodificação de letras em sons, e a associação desses com o significado (Kato, 1985: 62).

O outro processamento, *top down* ou descendente, baseado em Goodman (1988), centrado nos aportes teóricos da psicologia cognitiva, opõe-se radicalmente à postura anterior. Nesta visão, o bom leitor é aquele que, diante dos dados do texto, é capaz de acionar os seus conhecimentos prévios para interpretá-lo. O processo é não-linear, analítico e dedutivo, isto é, caminha do todo para as partes.

Para Kato (1987), no entanto, o leitor ideal seria aquele que conseguisse adequar os dois tipos de processamentos, isto é, confrontar os dados do texto percorrendo as marcas deixadas pelo autor, com os conhecimentos prévios socialmente adquiridos, de modo a construir o sentido do texto através da interação texto x leitor x autor. Nesta visão interacionista, diferente da visão estruturalista, o leitor passa a ser visto como um sujeito ativo porque cabe a ele não só a tarefa de “descobrir o significado” do texto, mas inferir sentidos a partir de sua interação com o texto.

Diante disso, torna-se pertinente questionar: Qual é o status do texto para essas concepções de leitura? É inegável que há um grande avanço entre a concepção que vê o texto como único portador dos sentidos e as concepções que entendem que o leitor e seus conhecimentos prévios participam da construção dos sentidos. Apesar do grande avanço na questão da construção dos sentidos, o texto passa a ser visto como polissêmico, em oposição a uma visão monossêmica. Essas posições têm em comum a forte soberania do texto regulando a construção dos sentidos, de modo que ele ainda é visto como o portador dos significados autorizados, isto é, o texto ainda tem primazia sobre o leitor. Em outras palavras, seria o mesmo que dizer que o leitor depende do texto para construir os sentidos e não o inverso, que o leitor e o contexto sócio-histórico e ideológico, a situação de enunciação, proporcionam a disseminação de sentidos possíveis.

Depreendemos da análise dos PCNs, aprofundando as reflexões anteriores, que a concepção de leitura ali delineada é uma variante da interacionista e tem também seus fundamentos ancorados na psicologia cognitiva, na psicolinguística e na sociolinguística. Na definição de leitura encontrada nos PCNs é possível constatar essa semelhança:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe sobre linguagem, etc. [...] (Brasil, 1998: 69).

Difere da perspectiva interacionista, no entanto, principalmente pelo acréscimo do componente sócio-histórico, uma vertente que considera, além da natureza interacio-

nal e do uso social da linguagem, o seu status histórico, tem sido denominada de “sociointeracionista” e concebe a língua como sistema e não como código meramente. A língua é [...] sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas” (Brasil, 1997, p.24).

Segundo as reflexões de Bakhtin (1992) e seus seguidores Dolz e Schneuwly (1996) e Bronckart (1994) a situação discursiva determina as práticas culturais do ler e escrever. O ato de ler, assim, é entendido como um processo discursivo em que os sujeitos produtores de sentido, leitor e autor, são ambos ideologicamente constituídos e sócio-historicamente determinados. A construção dos sentidos é influenciada por esses elementos constitutivos. O texto, nessa perspectiva, é considerado um conjunto de signos “amorfos”, isto é, seu sentido só é construído na situação de enunciação, de leitura e não possui significado anterior a ela. Dessa forma, deixa o texto de ser visto como receptáculo fiel do sentido que pode ser controlado pelo sujeito produtor. Isso não significa que qualquer leitura será uma leitura aceita para um texto, já que se entende que a regularidade de um texto e sua intercompreensão são concebíveis porque existem convenções anônimas e sociais pautadas em consensos que tornam possíveis pontos comuns nos textos resultantes de diferentes processos de leitura.

Em outras palavras, entendido como todo trecho falado ou escrito que constitui um todo unificado e coerente dentro de uma situação discursiva, o texto e sua estrutura são pontos centrais da discussão sobre as discriminações e os preconceitos lingüísticos, oriunda dos estudos da Sociolingüística. Surge uma nova concepção sobre que língua ensinar na escola em que é essencial ao aluno experimentar situações que possa conviver e interagir com textos diversos, construídos sob diferentes propósitos, para interlocutores diferenciados.

É evidente nos PCNs, ainda, a preocupação com o ensino de uma literatura que seja resultado do contato com o texto, um conhecimento decorrente de vivência e não só de informação, bem como há a descoberta de que a linguagem é também portadora de inventividade a serviço do mito, de uma visão de mundo, de um conjunto de valores, da partilha de emoções, suscetíveis de produzir efeitos interessantes e poderosos, de criar universos imaginários.

Essa visão contemporânea do ensino de língua materna no Brasil, presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), aponta que a escola deve viabilizar o acesso do aluno ao mundo dos textos que circulam na sociedade e ensinar a manejá-los com eficácia. Esses documentos mencionam, ainda, entre seus objetivos, a competência literária, que se deve explorar e estimular nos alunos, decorrente de uma visão dos textos em geral como modelo de produção. Concebendo o texto literário como patrimônio cultural, situação privilegiada para o exercício do imaginário humano, torna-se urgente reservarlhe lugar nas atividades didáticas de escrita e leitura de textos.

Nessa perspectiva, a literatura aparece integrada às práticas de leitura e produção de textos e ao lado de textos não literários de todo tipo: receitas, bilhetes, convites, histórias em quadrinhos, reportagens jornalísticas.

No que diz respeito aos PCNs, ao definirem o texto como objeto de ensino da língua, os currículos, conseqüentemente, incorporaram as mais recentes teorias do texto e do discurso; o processo ensino/aprendizagem é considerado como conhecimento e produção e não mais reconhecimento e reprodução.

Em sua obra *Discurso e leitura*, Orlandi (2001a) desenvolve uma reflexão crítica sobre a leitura, discutindo a polissemia da noção de leitura. Vejamos alguns sentidos possíveis que a autora nos apresenta:

No sentido mais restrito, acadêmico, “leitura” pode significar a construção de um aparato teórico e metodológico de aproximação de um texto: são várias leituras de Saussure, as possíveis leituras de um texto de Platão, etc. Em um sentido ainda mais restrito, em termos agora de escolaridade, pode-se vincular leitura à alfabetização (aprender a ler e escrever) e leitura pode adquirir então o caráter de estrita aprendizagem formal (Orlandi, 2001a : 7).

No âmbito escolar, são esses sentidos restritos que perpassam a prática da leitura. Tal noção de leitura é, muitas vezes, predominante nas políticas educacionais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais trazem, ainda, sobre a leitura:

Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. Um leitor competente sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos. (Brasil, 1998: 69-70)

Essa passagem evidencia a ênfase dada à interação autor-texto-leitor. A leitura é concebida como um processo no qual o leitor interage com o texto, como uma “atividade” que implica o uso de algumas “estratégias”. E para ser um “leitor competente” é preciso acionar as “estratégias adequadas”. Dessa forma, o papel da escola seria o de criar situações para possibilitar ao aluno o aprendizado formal dessas estratégias. Sem dúvida, tais aspectos são importantes e sobre eles comentaremos adiante.

Todavia, mais do que lhe fornecer estratégias, é preciso também permitir que o aluno conheça como um texto funciona, como unidade de significação. Ao saber como o texto funciona, o aluno-leitor poderá ler não apenas como o professor lê, mas também descobrir “o processo da leitura em aberto, podendo se construir como sujeito de sua leitura” (Orlandi, 2003b: 203).

Nesse aspecto, concordamos com os estudiosos brasileiros da teoria histórico-cultural (Chaves, 2008; Libâneo, 2004), quando apontam que no âmbito escolar “o problema é ideológico e não metodológico”, pois enquanto os professores continuarem a

entender os alunos como seres passivos, e não ativos em seu processo de compreensão, de nada adiantarão novas técnicas e metodologias e, continuamos: de nada adiantarão novas políticas de ensino e de formação docente, senão estiverem voltadas para a perspectiva de mudança de concepções e, o que dialeticamente, ocorre na medida em que os mesmos objetivos educacionais que temos para com as crianças sejam também dos professores.

A posição de Orlandi (2001 a: 8) é a de que a leitura é produzida. Dessa forma, trabalhar nessa perspectiva é intervir na relação do sujeito com os sentidos, uma vez que o sujeito ao significar se significa, o gesto de interpretação é o que decide a direção dos sentidos, decidindo também sobre a direção do sujeito. Portanto, não há sentido sem interpretação.

Afirmar que a leitura é produção de sentidos por e para sujeitos, conseqüentemente, torna necessário o estudo das condições de sua produção, ou seja, estudos que caracterizam o que se chama a “história do sujeito-leitor” e a “história das leituras”³. É preciso considerar que esses sujeitos são provenientes de formações discursivas diferentes. Entretanto, a escola, visando ao perfil de leitor idealizado, não tem admitido essa diversidade de sujeito-leitor e tem buscado a sua homogeneização (Orlandi, 1999; 2001b; 2003 a).

Apesar de todas as críticas, a nossa opção é apostar na metodologia das estratégias de compreensão leitora, como meio de: primeiro, alterar a concepção de leitura e de leitor do professor, na medida em que ele mesmo ao aprender a nova metodologia constitua-se como tal, alterando sua história de leituras, e, portanto, sua história de sujeito-leitor em formação. Segundo, sintá-se instrumentalizado tecnicamente para trabalhar com essa abordagem alternativa.

O ensino reflexivo na de sala de aula

Partimos, então, do pressuposto de que leitura é uma questão de condições, modos, atitudes, relação e de produção de sentidos. É um fenômeno extremamente complexo que proporciona possibilidades variadas de entendimento da relação sujeito-sociedade. Essa não se limita, apenas, à decifração de alguns sinais gráficos. É muito mais do que isso, pois exige do indivíduo uma participação efetiva como sujeito ativo no processo, levando-o a produção de sentidos e construção do conhecimento, além da constituição de si mesmo e de seus processos mentais. É também uma das maiores potências do vocabulário e expressão envolvendo e informando o leitor com idéias as quais lhe darão enfoques abrangentes para o crescimento cultural do qual depende o seu progresso na vida.

³ Na pesquisa realizada durante os anos de 2006-2010, aqui em destaque, procuramos compreender parte dessas questões. Todavia é campo de investigação para futuros estudos, os quais não diretamente são foco do presente artigo.

A produção por meio da leitura consiste no processo de interpretação desenvolvido por um sujeito – leitor que se depara com um texto, analisa-o, questiona-o com o objetivo de processar seu significado, projetando sobre ele uma visão de mundo para estabelecer uma interação crítica com o texto, produzindo sentidos. Nesse sentido, a compreensão na/da/pela leitura exige o domínio de estratégias cognitivas e metacognitivas e, conseqüentemente, há a necessidade de conceber o aprendiz leitor, no caso, a criança, o aluno, como um sujeito ativo a processar tal produção.

Assume, nessa medida, o seu aprendizado, grande relevância, pois que, para tanto, metodologias e técnicas bem estruturadas que levem o leitor ao conhecimento científico e à possibilidade de reflexão, são exigidos. Daí a opção pelo ensino reflexivo/explicito, base da abordagem das estratégias de compreensão leitora – foco deste texto.

Em contexto escolar, para além do uso de estratégias, é importante o conhecimento sobre o seu modo de utilização, bem como sobre sua utilidade, eficácia e oportunidade de formação da competência leitora. Falamos, assim, da metacognição, conceito que se refere ao conhecimento e faculdade de planejar, de dirigir a compreensão e de avaliar o aprendido, tornando certas operações cognitivas conscientes – podemos dizer: objetivadas como estratégias.

Ao privilegiar o protagonismo da criança leitora em sua aprendizagem cria-se a oportunidade para que conheça a si própria como produtora de sentidos de/em sua leitura. A partir das necessidades e desejos do leitor em realizar uma prática cultural, oportunizada, em sala de aula. O professor precisa se constituir como mediador de leitura e criador de novas necessidades que mobilizem a criança a (re)iniciar a sua educação literária, sob uma nova perspectiva que garanta a ação efetiva de leitor mirim. Isso exige conhecer, no caso, os requisitos da atividade de leitura literária, a sua especificidade e finalidade, bem como a escolha das melhor(es) estratégia(s) que adequadamente conduza(m) aos seus objetivos traçados, anteriormente, estabelecidos, por exemplo, com o grupo em um projeto de leitura.

Para que isso se concretize, defendemos o uso do ensino explícito/reflexivo, inerente à própria abordagem das estratégias de leitura, nas aulas de língua materna – aqui especificamente na educação literária das crianças. No aprendizado e desenvolvimento da metacognição é importante estimular os alunos a partilhar os seus progressos e as suas dificuldades, os processos que utilizaram, as percepções sobre si próprios como leitores em formação e de seus comportamentos cognitivos durante a realização das tarefas e a explicitar e avaliar antes, durante e depois da leitura os processos que já realizavam e passaram a realizar na/para/com atividade literária.

O ensino explícito é uma abordagem de ensino da compreensão na leitura que privilegia a “transparência” como essencial para o aprendizado e desenvolvimento da autonomia por parte da criança. Neste trabalho trazemos o referencial de autores (principalmente Harvey e Goudvis (2007), mas também de Hampton e Resnick (2008), Fisher, Frey e Lapp (2009), Mills (2009), Owocki (2003), Athamp e Deveni (2008), Wedwich e Wutz (2008), Fuchs e Vaughn (2008), Cohen (2008), Black e Stave (2007), Graves

(2009), Pilonieta e Medina (2009), Zambo e Brozo (2008) e Wood et al. (2007), Flippo, Holland, McCarthy, Swinning (2009), Morrisson e Wlodarczyk (2009), dentre outros) defensores dessa abordagem e que nos parece ser o que modifica a concepção dos diferentes intervenientes na sala de aula: o aluno é visto como agente interventivo, o professor como um mediador cujas ações decorrem de um ensino planejado intencionalmente para a educação literária na perspectiva das estratégias de leitura. Dessa forma, podemos falar de quatro aspectos essenciais na práxis do professor de leitura literária:

(1) definir a estratégia e precisar a sua utilidade – um primeiro aspecto deve ser, indiscutivelmente, a definição da estratégia em estudo, seguida da explicação da sua utilidade para a compreensão de um texto/obra literária, uma vez que se o aluno percebe por que razão determinada estratégia é utilizada passa a valorizá-la, contribuindo para a sua utilização no decorrer de seu processo de aprendizagem;

(2) tornar o processo transparente – aspecto fundamental, pois o ensino de uma estratégia de leitura, segundo essa abordagem, pressupõe a explicitação verbal daquilo que se passa na mente de um leitor durante o ato de ler. Trabalham-se aqui processos cognitivos que não são diretamente observados, em virtude de que o papel do professor, mediador de leitura literária, assume primordial relevância, pois ele, um leitor experiente, como modelo, pode ilustrar a estratégia utilizada, tornando transparente o processo cognitivo;

(3) interagir com os alunos e orientá-los para o domínio da estratégia – devem ser reservados momentos em que se procura levar o aluno a dominar a estratégia ensinada, fornecendo ainda ajuda, no entanto, já numa tentativa de diminuir gradualmente o auxílio dado, com vistas à autonomia. Para isso o professor discute com os alunos a estratégia, não só explicitando o modo de utilização da mesma, mas apontando as inadequações de um mau uso da estratégia eleita, incidindo, portanto, a ação na justificação do erro, e não apenas ao referendá-lo;

(4) assegurar a aplicação da estratégia – no prosseguir dos aspectos salientados, o que serve como consolidação das aprendizagens. Resulta em um dos momentos finais do ensino explícito da compreensão, sobretudo, porque incide já na sensibilização do aluno para a necessidade de utilizar as estratégias aprendidas nas suas leituras pessoais.

Percebe-se, assim, que o aprendizado e desenvolvimento da competência leitora, tanto quanto a escrita, exige um trabalho sistemático, pois que efetivamente, o domínio da leitura pressupõe a noção clara de que o leitor está face a um processo complexo que o obriga a dominar um vasto conjunto de estratégias na busca dos sentidos.

A partir de tais pressupostos, e do trabalho de educação continuada dos professores, na última fase da pesquisa, elaboramos, uma proposta didática em que o professor pode trabalhar com aquilo que denominamos de *Oficina de leitura* (Giroto e Souza, 2010). São momentos específicos em sala de aula em que o docente planeja o ensino das estratégias de leitura. As oficinas começam com o professor lendo em voz alta e mostrando como leitores pensam enquanto leem. Segundo Harvey e Goudvis (2007), quando lemos os pensamentos preenchem nossa mente, fazemos conexões com o que já conhe-

emos ou ainda inferimos o que vai acontecer, por exemplo, na história. São as conversas interiores com o texto que está sendo lido e o que passa pela nossa mente quando lemos é que vai ajudar a criar um sentido para o texto.

Assim, tornar visível o invisível, ou seja, fazer com que os alunos percebam o que vem em mente quando leem é função do professor. A sugestão é que ele estabeleça em sua rotina não só momentos de leitura individual, mas também espaços em que molde o ato de ler. Para tanto, um texto deve ser escolhido e sua leitura em voz alta iniciada com interrupções do próprio docente que ao perceber uma habilidade de leitura para e a exemplifica aos alunos.

De acordo com Pressley (2002), são sete as habilidades ou estratégias no ato de ler, como já comentamos: conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese. Claro que, ao ler, todas essas habilidades são colocadas em ação sem uma ordem específica, mas ao ensinar o aluno tais mecanismos o professor agirá didaticamente, explicando-os conforme surgem no decorrer da leitura do texto.

O conhecimento prévio é considerado por vários autores como a estratégia “guarda-chuva”, pois a todo momento o leitor ativa conhecimentos que já possui com relação ao que está sendo lido. Assim, antes de ler, as crianças geralmente acionam conhecimentos prévios que podem estar relacionados às ideias do texto. A atividade de ativar essas informações interfere, diretamente, na compreensão durante a leitura. Passar rapidamente os olhos pela história na pré-leitura, frequentemente, resulta na formulação de hipóteses baseadas no conhecimento prévio do leitor sobre o que trata e como trata a narrativa. Tais hipóteses representam o começo da compreensão dos significados do texto e serão confirmadas durante a leitura do livro.

A estratégia de conexão permite à criança ativar seu conhecimento prévio fazendo conexões com aquilo que está lendo. Assim, lembrar fatos importantes de sua vida, de outros textos lidos e de situações que ocorrem no mundo, em seu país ou sua cidade, ajuda a compreender melhor o texto em questão.

Outra estratégia, a inferência, é compreendida como a conclusão ou interpretação de uma informação que não está explícita no texto, levando o leitor a entender as inúmeras facetas do que está lendo. Uma inferência é uma suposição, ou uma oferta de informação que não está explícita no texto – algo como “ler nas entrelinhas”.

Quase de maneira espontânea, realizamos a estratégia de visualização, pois ao ler, deixamos nos envolver por sentimentos, sensações e imagens, que permitem que as palavras do texto se tornem ilustrações em nossa mente. Essa estratégia é uma forma de inferência, por isso, ambas devem ser trabalhadas de maneira bem próxima. Ao visualizarmos quando lemos, vamos criando imagens pessoais e isso mantém nossa atenção permitindo que a leitura se torne significativa.

Ensinar os alunos a fazerem perguntas ao texto também auxilia a compreensão da história. Essa estratégia ajuda as crianças a aprenderem com o texto, a perceberem as pistas dadas pela narrativa e dessa maneira facilita o raciocínio. Os alunos podem aprender

a perguntar ao texto, essas questões podem ser respondidas no decorrer da leitura com base no texto ou com o conhecimento do próprio leitor.

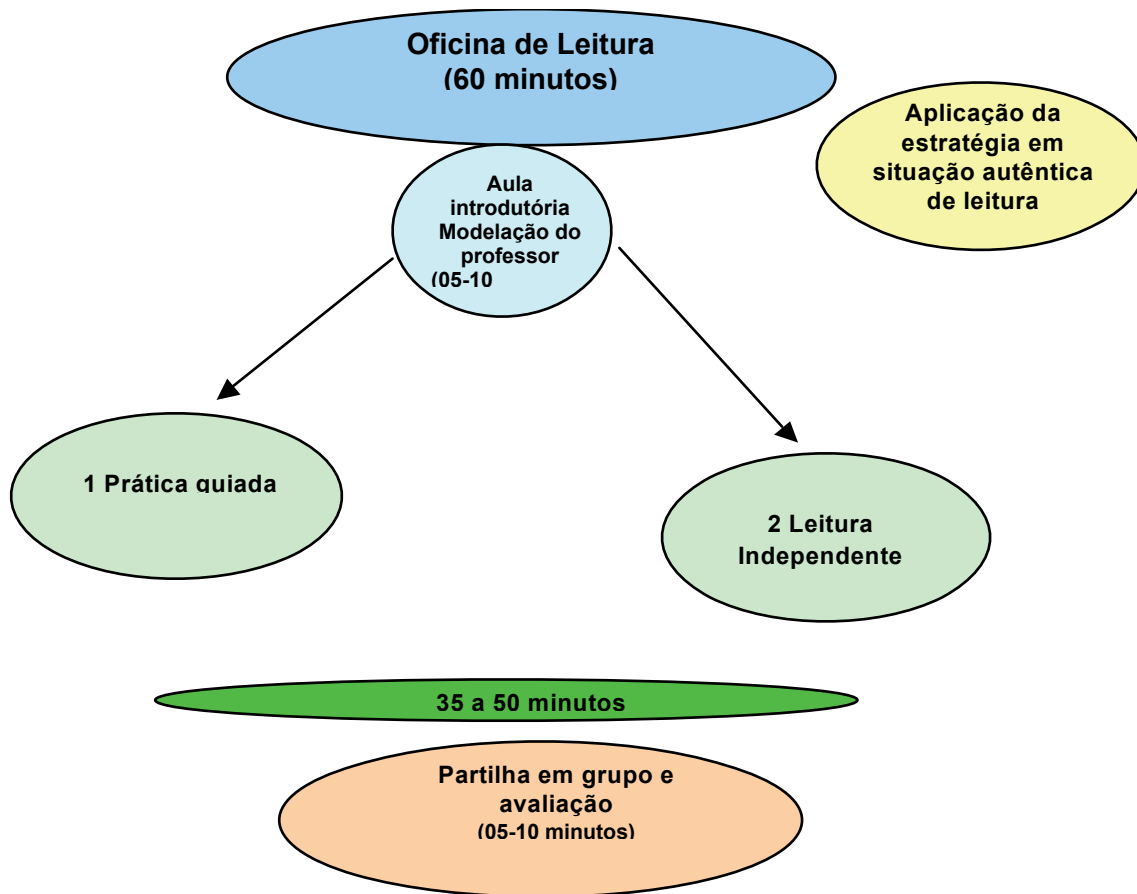
Já a habilidade da sumarização parte do pressuposto de que precisamos sintetizar aquilo que lemos. E, para que isso seja possível é necessário aprender o que é essencial em um texto, ou seja, buscar a essência, separando-a do detalhe. Ao elencar aquilo que é importante na narrativa, o professor poderá mostrar ao aluno as ideias principais do texto, aumentando, assim, a chance de compreender melhor a história lida.

Por fim, a estratégia de síntese significa mais do que resumir um texto, pois ao resumir anotamos as idéias principais de um parágrafo ou de um texto parafraçando-o. A síntese ocorre quando articulamos o que lemos com nossas impressões pessoais, reconstruindo o próprio texto, elencando as informações essenciais e modelando-as com o nosso conhecimento. Ao sintetizar, não relembramos apenas fatos importantes, mas adicionamos novas informações a partir de nosso conhecimento prévio alcançando uma compreensão maior do texto.

Dessa forma, a primeira atividade da oficina de leitura são *as aulas introdutórias*, onde o professor modela uma ou duas estratégias de compreensão do texto, para a seguir orientar a *prática guiada*. Segundo Girotto e Souza (2010) nessa etapa, professor e alunos praticam a estratégia juntos em um contexto de *leitura partilhada*, refletindo por meio do texto e construindo significados através da discussão. As crianças devem explicitar para os colegas as estratégias que estão sendo feitas no decorrer da leitura.

Depois disso, os alunos tentam aplicar sozinhos, as habilidades de leitura, leem individual e silenciosamente. Podem anotar seus pensamentos ao lado do texto ou em *post-its* (folhas auto-colantes) e o docente geralmente conversa com as crianças sobre seus achados, suas questões ao texto.

A última etapa das oficinas de leitura como vemos no gráfico abaixo é a *avaliação* e a *conversa em grupo sobre o texto lido*. Esse momento serve para o professor avaliar se os objetivos foram alcançados, a recepção de seus alunos e o envolvimento no ato de ler. De acordo com Girotto e Souza (2010: 63) “o professor precisa ainda retomar o processo de leitura a fim de verificar o quê, para quê, como e em que momento os alunos utilizaram a referida estratégia de leitura”.



Fonte: Ler e compreender: estratégias de leitura⁴

Enfim, diante do uso efetivo das oficinas de leitura, do papel do professor em sala de aula, explicitando as habilidades de leitura, respeitando o texto literário em sua integridade, considerando o conhecimento prévio de cada aluno, bem como o ritmo de cada um, podemos vislumbrar leitores literários, que não só compreenderão o texto, mas também utilizarão a literatura em seu contexto social.

Benefícios da oficina de leitura

Os resultados, da última fase da pesquisa, em que foram implementadas em salas de aula as oficinas de leitura, evidenciaram que:

- os alunos passam a se envolver mais nas práticas literárias, mostrando interesse pela nova metodologia, pois ler um texto de maneira estratégica faz com que a criança pense sobre o que leu, aumentando o aprendizado e a compreensão – o que colabora para a formação do leitor;

⁴ GIROTTO, C.G.G.S; SOUZA, R.J.de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que lêem. In: SOUZA, R. (org.) *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas, Mercado de Letras, 2010.

- mais do que fornecer estratégias, a oficina de leitura também permite que o aluno conheça como um texto funciona, como unidade de significação. Ao saber como o texto funciona, o aluno-leitor pode ler não apenas como o professor, mas também descobrir o processo da leitura em aberto, podendo se construir como sujeito de sua leitura;

- trabalhar, nessa perspectiva, é intervir na relação do sujeito com os sentidos, uma vez que o sujeito ao significar se significa, decidindo também sobre a direção do sujeito, e, dessa forma, se a leitura é produção de sentidos por e para sujeitos, consequentemente, é condição para a formação da história do sujeito-leitor e a história de suas leituras;

- assim, enquanto os professores continuarem a entender os alunos como seres passivos, e não ativos em seu processo de compreensão, de nada adiantarão novas técnicas e metodologias e, ainda, de nada adiantarão novas políticas públicas de ensino, de leitura, de educação literária e de formação docente, se essas não estiverem voltadas para a perspectiva de mudança de concepções e, o que, dialeticamente, ocorre na medida em que os mesmos objetivos educacionais que temos para com as crianças sejam também dos professores;

- por isso, apostar na metodologia das estratégias de compreensão leitora, é um meio de alterar a concepção de leitura e de leitor do professor, na medida em que ele mesmo ao aprender a nova metodologia pode constituir-se como tal, ampliando sua história de leituras, e, portanto, sua história de sujeito-leitor em formação, e, assim, sentir-se instrumentalizado tecnicamente para trabalhar com essa abordagem em sala de aula;

- todavia, constatamos que os professores precisam, ainda, experienciar e estudar essa nova abordagem, a fim de implementar adequadamente tal proposta, uma vez que as estratégias de leitura, por serem novas no dia a dia do professor, muitas vezes não foram moldadas pelos docentes da maneira mais adequada possível;

- é necessário insistir em práticas constantes que permitam ao aluno aprender e desenvolver uma consciência do processo cognitivo envolvido durante a leitura literária e aprenda a monitorar a sua capacidade de compreensão;

- é função do professor ensinar aos alunos a perceberem o que lhes causa tal dificuldade; pensar em voz alta para perceber e mostrar onde/quando as dificuldades ocorrem; olhar para trás e para frente no texto para solucionar problemas; parafrasear o texto com termos mais familiares. Dessa maneira, a compreensão será mais fácil e estaremos formando crianças leitoras mais proficientes; e

- por outro lado, ainda que haja tais dificuldades, os resultados, no geral, são bastante animadores, a pesquisa concluiu que essa “nova” metodologia de trabalho pedagógico (o ensino das estratégias de leitura) pode ser usada com sucesso em aulas de leitura literária, já para as crianças pequenas, pois após a qualificação docente, pudemos perceber professores mais confiantes e alunos interessados, compreendendo melhor o texto literário.

Para concluir, cumpre enfatizar que o objetivo maior do letramento literário escolar ou da educação literária na escola é nos formar como leitores, “não como qualquer leitor ou um leitor qualquer”, mas um leitor capaz de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo em que vive, posto que “a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da língua quanto do leitor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos dizer e nos dizem de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo e nós mesmos” (Cosson, 2006: . 16).

Referências

- Arena, Dagoberto Buim (2007a). “Relações entre espaços e pontos no início da alfabetização”. *Revista de Educação Pública*. v.16, n.12, set/dez. Cuiabá: EDUFMT. p. 35-50.
- Arena, Dagoberto Buim (2007b). “Relações entre ler e fazer locução no ensino fundamental”. In: *Congresso de leitura do Brasil*, 16. Disponível em: <<http://www.alb.com.br/anais16>> Acesso em: 21 maio 2010.
- Arena, Dagoberto Buim (2008) Dilemas didáticos no ensino do ato de ler. In: I Congreso Latino Americano de Compresión Lectora, Huancayo, Peru. *Anais ... Compresión Lectora*. Universidad del Centro de Peru. v. 1. p. 129-136.
- Athans, Sandra K. & Devine, Denise Ashe (2008). *Quality Comprehension: a strategic of reading instruction using read-along guides*, Grades 3-6. USA: IRA.
- Bajard, Élie (2006). *Caminhos da escrita: espaço de aprendizagem*. São Paulo: Cortez.
- Bajard, Élie (2007). *Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito*. São Paulo Cortez.
- Bakhtin, Mikhail M (1992). *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Black, Alison y Stave, Anna M. (2007) *A comprehensive guide to readers theatre: enhancing fluency and comprehension in middle school and beyond*. USA: IRA.
- Brasil (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental.
- Brasil (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica.
- Bronckart, J. P. (1994). *Le fonctionnement des discours: un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Neuchatel-Paris, delachaux & Niestlé.
- Chaves, M. (2008). “Intervenções Pedagógicas e Promoção da Aprendizagem da Criança: Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural”. In: Faustino, R. C.; Chaves, M.; Barroco, S. M. S. (Org.). *Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena: contribuições da Teoria Histórico-Cultural*. Maringá: EDUEM.
- Cohen, Robin. (2008). *Developing Essential Literacy Skills: a continuum of lessons for grades k-3*. USA: IRA.

- Cosson, Rildo. (2006). *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto.
- Dolz, J. y E Schneuwly, B. (1996). *Gêneros e progressão em expressão oral e escrita. Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça*. São Paulo: Mimeo.
- Fisher, Douglas, Frey, Nancy y Lapp, Diane. (2008) *In a Reading State of mind: brain research, teacher modeling, and comprehension instruction*. USA: IRA.
- Flippo, Rona F., Holland, Dari-Ann D., Mc-Carthy, Mary T., Swinning, Elizabeth, A. (2009). "Asking the right questions: how to select an informal reading inventory". *The Reading Teacher. A journal of research-based classroom practice.*, 63 (1), pp.79-83, IRA.
- Foucambert, Jean. (1998). *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre: Artmed.
- Fuchs, Douglas, Fuchs, Lynn S. y Vaughn, Sharon. (2008). *Response to Intervention: a framework for reading educators*. USA: IRA.
- Giroto, Cyntia y Souza, Renata. (2010). "Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que lêem". In: Souza, Renata (org.) *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado de Letras.
- Graves, Michael F. (2009). *Teaching Individual Words: one size does not fit all*. USA: IRA.
- Goodman, K. (1998). *Introdução à linguagem integral*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Hampton, Sally & Resnick, Lauren B. (2009). *Reading and writing with understanding: comprehension in fourth and fifth grades*. USA: IRA.
- Harvey, Stephanie & Goudvis, Anne. (2007). *Strategies that work. Teaching comprehension for understanding and engagement*. USA: Stenhouse Publishers & Pembroke Publishers.
- Iser, Wolfgang (1999). *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético* - tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo ed. 34, vol. (coleção Teoria).
- Jauss, Hans Robert. (1998). *A literatura e o leitor*. Trad. Luiz Costa Lima. São Paulo: Paz e Terra.
- Kato, Mary (1987). *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes.
- Kato, Mary (1989). *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*. São Paulo: Ática.
- Kleiman, Angela. (1996). *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes.

- Libâneo, J. C. (2004). “A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-Cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov”. *Revista Brasileira de Educação*, n. 27. set/out/nov/dez. p. 5-27.
- Mills, Kathy A. (2009). “Floating on a sea of talk: reading comprehension through speaking and listening”. In: *The Reading Teacher. A journal of research-based classroom practice.* , 63 (4), pp.325-329: IRA.
- Morrison, Vanessa & Wlodarczyk, Lisa. (2009). “Revisiting read-aloud: instructional strategies that encourage students’ engagement with texts”. In: *The Reading Teacher. A journal of research-based classroom practice*, 63 (2), pp.110-118: IRA.
- Orlandi, Eni P. (1996). *Interpretação: autoria e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Orlandi, Eni P. (1999). *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes.
- Orlandi, Eni P. (2001a). *Discurso e leitura*. Campinas, SP: Editora da Universidade de Campinas.
- Orlandi, Eni P. (2001b). *Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas, SP: Pontes.
- Orlandi, Eni P. (2003a). (Org.) *A leitura e os Leitores*. Campinas, SP: Pontes.
- Orlandi, Eni P. (2003b). *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas, SP: Pontes.
- Owocki, F. (2003). *Comprehension – Strategic Instruction for K-3 Students*. USA: IRA.
- Pilonieta, Paola & Medina, Adriana L. (2009). “Reciprocal teaching for the primary grades: ‘We can do it, tóo!’”. In: *The Reading Teacher. A journal of research-based classroom practice.* , 63 (2), pp.120-129: Ira.
- Pennac, Daniel. (1998). *Como um romance*. Porto: Edições Asas.
- Pressley, Michael. (2002). *Reading instruction that works: the case for balanced teaching*. New York: Gilford.
- Smith, Frank. (1999). *Leitura significativa*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Vygotski, L.S. (1995). *Obras escogidas, vol. III*. Visor: Madrid.

- Wedwick, Linda & Wutz, Jessica Ann. (2008). *Bookmatch: How scaffold student book selection for independent reading*. USA: IRA.
- Wood, Karen D., Lapp, Diane, Food, James & Taylor, D.Bruce. (2007). *Guiding Readers Trough Text: strategy guides for new times*. USA: IRA.
- Zambo, Debby & Brozo, William G. (2008). *Bright Beginnings for boys: engaging young boys in active literacy*. USA: IRA