



4151 - Trabalho Completo - XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - Reunião Científica Regional da ANPEd (2018)  
GT10 - Alfabetização, Leitura e Escrita

LEITURA DE NARRATIVAS LITERÁRIAS E A FORMAÇÃO LEITORA  
Amanda Paula Silva Cavalcante - UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

### LEITURA DE NARRATIVAS LITERÁRIAS E A FORMAÇÃO LEITORA

Amanda Paula Silva Cavalcante – PPGEd/UFCG

#### RESUMO

As práticas de leitura desenvolvidas atualmente em salas de aula deixam muito a desejar no que diz respeito ao desenvolvimento de leitores proficientes. Discutimos como a leitura de literatura infantil e o uso consciente e sistematizado das estratégias de leitura, realizado pelo professor, contribuem no processo de formação leitora, bem como na imprescindível relação dialógica entre mediador, leitor e texto.

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

### LEITURA DE NARRATIVAS LITERÁRIAS E A FORMAÇÃO LEITORA

Amanda Paula Silva Cavalcante – PPGEd/UFCG

#### RESUMO

As práticas de leitura desenvolvidas atualmente em salas de aula deixam muito a desejar no que diz respeito ao desenvolvimento de leitores proficientes. Discutimos como a leitura de literatura infantil e o uso consciente e sistematizado das estratégias de leitura, realizado pelo professor, contribuem no processo de formação leitora, bem como na imprescindível relação dialógica entre mediador, leitor e texto.

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

#### INTRODUÇÃO

Ler envolve as capacidades de avaliar e regular a própria compreensão, a partir da adoção de estratégias de leitura adequadas para cada tipo de leitura. Desse modo, ler vai além da simples decodificação do código escrito, pois está intrinsecamente atrelado à construção do significado, por meio da interação entre autor, leitor e texto. Assim, um dos desafios atualmente enfrentados pelas escolas é que seus alunos se tornem leitores competentes e, para isso, é preciso que o processo de leitura aconteça através de práticas sociais de leitura. Ressignificar o ensino-aprendizagem de leitura requer, portanto, um trabalho dentro de uma perspectiva interacional e discursiva da linguagem, a qual define o domínio dessa língua como uma das condições para a plena participação do indivíduo em seu meio social. Partindo desse pressuposto, o trabalho com a literatura infantil em sala de aula permite a criação de condições para que se forme um leitor plural, ou seja, para que se formem leitores do mundo.

Contudo, para que a intervenção com a leitura de narrativas literárias tenha resultados positivos, é de fundamental importância que o professor veja-se como “agente fundamental na mediação entre alunos e suportes textuais, [...] no sentido de *proporcionar* um contato cada vez mais intenso e desafiador entre o leitor e a obra a ser lida” (SANTOS; SOUZA 2004, p. 81, grifo nosso).

Considerando o exposto, o referido trabalho é fruto de uma pesquisa bibliográfica, com base em livros e artigos científicos que abordam o assunto e que irão nos ajudar a compreender as seguintes questões: como as estratégias de leitura literária contribuem para formação leitora dos sujeitos aprendizes? Qual o papel do professor nesse contexto interacionista de linguagem? Para uma melhor compreensão do nosso percurso de estudo sobre a importância da mediação de leitura literária, apresentaremos como estruturalmente está organizado nosso trabalho. No primeiro momento, discutiremos a respeito da literatura infantil como via de encantamento e prazer; posteriormente, abordaremos o papel do professor enquanto mediador da leitura e como o uso consciente das estratégias de leitura contribuem para formação leitora dentro de uma perspectiva interacionista e discursiva de linguagem e, por último, apresentaremos nossas considerações finais, nas quais discutiremos nossas principais impressões sobre o objeto de estudo.

#### LITERATURA INFANTIL E FORMAÇÃO LEITORA

Podemos conceituar a literatura infantil como obras dirigidas às crianças ou não, mas que as agradam e as encantam pelo caráter estético e artístico que apresentam. Podem ser em prosa ou poesia. São escritas num léxico especial, tratam de temas do interesse da criança e respeitam suas características. Trabalhar com a literatura infantil em sala de aula, segundo Maia (2007, p. 77), possibilita

criar condições para que se formem leitores de arte, leitores do mundo, leitores plurais, ou seja, é muito mais do

Portanto, a leitura de textos de literatura infantil se apresenta como um caminho relevante para auxiliar a formação de leitores na escola, uma vez que possibilita a construção de competências leitoras pela via da fruição e do prazer e, em decorrência, a criação de sujeitos mais conscientes e capazes de transformar-se e transformarem a realidade em que vivem. Bettelheim (1980 apud AGUIAR et al., 2001, p. 18) afirma que “através da leitura de textos literários, a criança vê representados no texto, simbolicamente, conflitos que enfrenta no dia a dia e encontra soluções porque a história traz um final feliz”. Assim, os momentos vivenciados durante a leitura contribuem para que o leitor desenvolva suas competências leitoras, mas também fornece subsídios para a construção do seu caráter. Além disso, o caráter estético dos livros de literatura infantil, suas ilustrações e acabamento, ou seja, o critério visual permite ao leitor uma rica experiência de cor, forma, perspectivas e significados que, segundo Amarilha (1997), possibilita aos leitores se apropriarem do significado das palavras com o auxílio da ilustração, pois podem ser retomadas e analisadas a qualquer momento e a cada retomada podem vislumbrar pontos ainda não observados.

Alencar (2009. p. 28), por sua vez, afirma que “a leitura das ilustrações nos livros é uma segunda forma de leitura [...], mas, além disso, ajuda os leitores a desenvolverem outras tantas formas de leitura que irão necessitar em seu presente e futuro”.

Nessa perspectiva, durante as atividades de leitura, o professor torna-se um elo central entre texto e aprendizes, pois tais atividades podem, desde que bem planejadas, promover a compreensão do texto, através de leituras plurais. É necessário que a conversa durante e após as leituras seja de qualidade, ou seja, possibilite engajar o leitor ou ouvinte na busca e produção de significados sobre o que lê ou escuta. Isto é, é preciso que a criança compreenda a leitura como uma atividade de construção de significados, em que é preciso interagir ativamente com o texto. Segundo Solé (1988), é necessário aprender a utilizar as estratégias de leitura, pois essas são ferramentas essenciais para a formação do leitor proficiente. A mediação realizada pelo professor deve contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem de diferentes estratégias de leitura, isto é, deve criar subsídios para a construção de níveis de pensamento mais sofisticados.

Assim, ensinar a ler no contexto escolar requer que, além do uso das estratégias, o leitor seja capaz de conhecer o modo de utilização das mesmas, bem como a sua utilidade na formação da competência leitora. De acordo com Kleiman (apud LODI, p. 49, 2004), essa capacidade de operar conscientemente o que se faz diz respeito à metacognição. As estratégias metacognitivas “são compreendidas como aquelas operações realizadas de forma consciente, permitindo ao leitor a determinação de seus objetivos de leitura e autoavaliação contínua de sua compreensão”.

Vygotsky (1991 apud VIEIRA et al., 2010 p. 104) destaca o papel das

“interações sociais na aprendizagem e enfatiza a mediação pedagógica [...] para o aparecimento de níveis de pensamento mais elaborados [...] pois a interação dos alunos, tanto uns com os outros, quanto com o professor, alicerça os processos de ensino –aprendizagem”.

Nessa perspectiva de interação, enquanto alicerce de processos de aprendizagem, baseamo-nos nos estudos de Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010), entendendo que a mediação de leitura deve ocorrer a partir de um trabalho pedagógico de andaimagem. O conceito de andaimagem se refere ao auxílio visual ou audível, fornecido ao sujeito leitor por um sujeito mais experiente na cultura através de processos de sociabilização. O termo foi introduzido, a princípio, pelo psicólogo norte-americano Jerome Bruner (1983), baseado nas tradições dos estudos do discurso de sala de aula, postulado por Cazden (1988), na teoria sociocultural de língua e aprendizagem desenvolvidas pelo psicólogo russo Lev S. Vygotsky e da sociolinguística interacional de John Gumperz, através das pistas de contextualização, isto é, sinais verbais ou não, que associados a elementos gramaticais ou lexicais, contribuem para compreensão do texto lido. Segundo Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010), o conceito de andaimagem é formulado com base nos pressupostos teóricos de Vygotsky, pois um bom ensino é aquele que se antecipa à aprendizagem e esta é condição essencial para o desenvolvimento do indivíduo.

Nesse sentido, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), elaborado por Vygotsky, aponta para a distância entre o que o sujeito consegue realizar sozinho (nível de desenvolvimento real) e aquilo que o sujeito realiza com auxílio de um sujeito mais experiente (desenvolvimento potencial). O mediador, desse modo, deve conhecer a distância entre a zona de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento potencial, para que possa intervir no processo de aprendizagem adequadamente.

Segundo De Pietre (2009), considerar o processo de leitura como uma relação entre leitor e texto implica reconhecer que diferentes aspectos cognitivos, ou estratégias, estão envolvidas nessa atividade. Segundo essa perspectiva, o leitor estabelece objetivos para sua leitura e, no decorrer dela, constrói estratégias para elaborar e testar suas hipóteses, fazendo a relação entre as informações contidas no texto e os conhecimentos prévios que possui. Tais conhecimentos são classificados em linguísticos, textuais e de mundo (ou enciclopédicos), os quais, quando articulados, tornam a leitura mais ágil, pois o leitor pode antecipar, com base nesses conhecimentos, informações que virão a seguir no texto. Essa concepção de leitura desfaz a imagem de que ler é uma atividade passiva, que requer apenas a decodificação de informações. A atividade de leitura exige muito trabalho e o prazer surge justamente das possibilidades de realizá-lo. Vale salientar que as capacidades de um bom leitor são construídas e continuamente aperfeiçoadas. É essencial que se ensine a usar as estratégias de leitura conscientemente, para que o leitor possa lograr êxito em sua leitura. Isso só é possível que seja ensinado por um bom leitor, que conhece e regula seu próprio ato de leitura, bem como, pela escolha de livros de narrativas apropriadas, assim como pela análise dos mesmos antes da leitura para o leitor iniciante, pois será a forma como o leitor experiente regula e dirige o ato de leitura que despertará no leitor em formação o gosto e prazer por aventurar-se em um bom livro.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de leitura, em sala de aula, no contexto atual, ainda continua sendo um imenso desafio, haja vista que os profissionais da educação ainda não atentaram para o fato de ser necessária uma reorganização curricular que aponte caminhos e direcionamentos para uma prática social de leitura capaz de permitir, segundo Brandão e Rosa (2005), a apropriação de estratégias de leitura e compreensão que mais tarde poderão ser aplicadas pelos leitores em formação, quando estiverem lendo, de forma independente, os textos de sua escolha. Nesse sentido a prática educativa aqui proposta da leitura literária está diretamente ligada com a concepção de educação e a aprendizagem defendida por Vygotsky, na qual a mediação da cultura se dá através de um sujeito mais experiente que envolve o sujeito aprendiz numa atmosfera de aprendizado significativo a partir de práticas educativas contextualizadas e emancipadoras, as quais permitem ao aprendiz refletir e se posicionar diante das inquietações postas pelo ato de aprender. A escola nesse contexto deve ser terreno fértil de possibilidades de aprendizagens.

As estratégias de leitura são procedimentos complexos dos quais o leitor lança mão, durante a leitura, para compreender o texto que vão muito além dos conhecimentos linguísticos, isto é, conhecimento de letras, sinais gráficos, palavras e frases isoladas, uma vez que a compreensão do texto exige a ativação de conhecimentos prévios, levantamento de hipóteses, produção de inferências etc. Por isso, as estratégias de leitura devem ser foco do ensino, pois elas não aparecem subitamente no leitor. Ou seja, elas precisam ser provocadas no

aluno, pelo professor, por meio de uma ação conjunta professor/aluno de trocas de significados. Desse modo, esse ensino deve favorecer a formação do leitor proficiente, que saiba utilizar as diversas estratégias de leitura para compreensão do texto. Assim, é imprescindível que as atividades de leitura literária sejam tão bem planejadas quanto as demais atividades do dia, pois elas favorecem o desenvolvimento não apenas da leitura/decodificação, mas também das capacidades de criticar e analisar com base em experiências anteriores o que lê ou ouve, sendo indispensável, desse modo, o planejamento, a análise e estudo das obras a serem lidas e a leitura e discussão contínua de textos literários em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR et al., Vera Teixeira de. Descobrir o leitor. In: AGUIAR et al., V. T. (coord) **Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001. p. 35-60.

ALENCAR, Jakson de. As ilustrações na literatura infantil: da alma das imagens à alma dos leitores. In: GÓES, Lúcia P.; ALENCAR, Jakson de (orgs.). **A alma da imagem: a ilustração nos livros para crianças e jovens nas palavras de seus criadores**. São Paulo: Paulus, 2009. p. 26-34.

AMARILHA, Marly. Imagens sim, palavras não. In: \_\_\_\_\_. **Estão mortas as fadas?** Petrópolis, RJ: Vozes; Natal: EDUFRN, 1997. p. 39-44.

BETTELHEIM, Bruno. Os contos de fadas e a perplexidade existencial. In: \_\_\_\_\_. **A Psicanálise dos contos de fadas**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi & ROSA. Ester Calland de Sousa, A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende... In: **Literatura: ensino fundamental Brasília** : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Coleção Explorando o Ensino; v. 20.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi & ROSA. Ester Calland de Sousa, **Literatura na Alfabetização: que história é essa?** In: **Leitura e Produção de Textos na Alfabetização**: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Belo Horizonte; Autentica, 2005.

MAIA, Joseane. **Literatura na formação de leitores e professores**. São Paulo: Paulinas, 2007.

SANTOS, Caroline C. S. e SOUZA, Renata Junqueira de. A leitura da literatura infantil na escola. In: SOUZA, Renata Junqueira de (org.). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004. p. 80-90.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

VIEIRA, C. W. V.; SILVA, C. B. e FIGUEIREDO, R.V. A mediação e o conflito cognitivo como elementos constitutivos da produção textual de alunos com deficiência intelectual. In: FIGUEIREDO, R.V; MOTA ROCHA, S.R; GOMES, A.L.L (org); **Práticas de Leitura no Contextos da Escola das Diferenças**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

DE PIETRI, Émerson. Conhecimento prévio e estratégias de leitura. In: \_\_\_\_\_. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ediuoro, 2009.