

O MEU VIZINHO É UM CÃO E OUTRAS VIZINHANÇAS: ESTRATÉGIAS DE LEITURA E EDUCAÇÃO LITERÁRIA

O MEU VIZINHO É UM CÃO AND OTHER SURROUNDINGS: READING STRATEGIES AND
LITERARY EDUCATION

Márcia Tavares¹

Risoneide Ribeiro do Nascimento²

Alexsandra de Melo Araújo³

Resumo: A literatura infantil ocupa um significativo espaço no desenvolvimento dos repertórios intelectuais, imaginários e estéticos da criança em processo de aquisição do código escrito. Na fase de escolarização, o contato com os livros deve proporcionar para o leitor vivências que estejam diretamente relacionadas com o seu cotidiano e com os aspectos do seu desenvolvimento físico e cognitivo. É nesse sentido que destacamos o recurso das estratégias de leitura e enfatizamos o papel do mediador para o processo de aquisição de habilidades leitoras. A partir dessa constatação, nosso artigo apresenta uma investigação sobre uso de estratégias de leitura como recurso para a formação do leitor literário em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental I. Utilizamos como veículo de leitura o livro de Isabel Minhós Martins e Madalena Matoso: *O Meu vizinho é um cão* (2010). Durante o processo de conhecimento da obra, tomamos como eixo norteador os meios utilizados pelos leitores para compreender o texto apresentado. O arcabouço metodológico da pesquisa fundamenta-se em Girotto e Souza (2010) e Solé (1998), na perspectiva da formação de leitores através do suporte de estratégias de leitura, sobre letramento ativo em Souza e Cosson (2011), Jouve (2002) e Kleiman (2016) e ainda sobre literatura infantil em Aguiar (2001).

Palavras Chaves: Literatura Infantil. Leitor. Mediador. Estratégias de leitura.

Abstract: Children's literature occupies a significant place among the development of the intellectual, imaginary and aesthetic repertoire of the child during writing acquisition. During the school phase, the contact with books must provide to the reader experiences that are directly related to daily life, and to physical and cognitive development aspects. It is in this sense that we highlight the resource of reading strategies and emphasize the rule of the mediator to the process of reading skills acquisition. From this observation, our paper presents an investigation about the use of reading strategies as a resource to the literary reader's formation in a class of the 3rd year of Ensino Fundamental I (Elementary School). We used the book from Isabel Minhós Martins and Madalena Matoso: *O Meu vizinho é um cão* (2010). During the recognition process of the book, we assumed as a guiding perspective the means used by the readers to understand the text presented. The theoretical aspect of this paper's methodology is based on Girotto and Souza (2010), and Solé (1998) in the perspective of reader's formation through the support of reading strategies. It

¹ Doutora em Letras pela Universidade Federal da Paraíba. Professora do Programa de Pós graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande.

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande.

³ Mestranda no Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande.

is also based on Souza and Cosson (2011), Jouve (2002) e Kleiman (2016), in the perspective of active literacy, and Aguiar (2001) in the perspective of children's literature.

Keywords: Children's Literature. Reader. Mediator. Reading strategies.

Introdução

Souza e Cosson (2011, p. 102) afirmam que “o letramento literário precisa da escola para se concretizar” e de uma metodologia que diferencie as práticas de leitura que costumamos presenciar na rotina metodológica deste ambiente, para que de fato ocorra a aproximação do leitor com o texto literário. Diante dos diversos caminhos metodológicos que podem ser utilizados como suporte para o ensino de literatura, destaca-se os recursos centrados no uso de estratégias de leitura na consolidação da educação literária, por tratar-se de um expediente que conduz o leitor à compreensão dos textos a partir de sua autonomia e da preservação de sua individualidade em contexto escolar.

A partir dessa premissa, nossa proposta consiste em investigar as contribuições das estratégias de leitura para a formação do leitor literário em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental I. A escolha do 3º ano do Ensino Fundamental ocorreu por tratar-se de uma turma que se encontra em processo de desenvolvimento do código escrito e leitor. Nesta fase de escolarização, o contato com os livros deve proporcionar ao leitor vivências que estejam diretamente relacionadas com o seu cotidiano e com os aspectos que envolvem o seu desenvolvimento físico e cognitivo. Assim, selecionamos como veículo de leitura o livro de Isabel Minhós Martins e Madalena Matoso *O Meu vizinho é um cão* (2010) para verificar a recorrência da utilização de estratégias de leitura realizada pelos discentes durante a leitura. A escolha do *corpus* se deu por abordar temáticas que se aproximam do universo infantil e por concentrar a ênfase das ações do enredo na perspectiva da criança. O texto contempla ainda os seguintes aspectos que favoreceram a sua escolha: qualidade estética e linguagem própria, original, afetiva e adequada ao público infantil, que enriquecem e favorecem os aspectos lúdicos. Compreendemos que a soma de tais elementos favorecerá uma leitura atrativa, prazerosa, significativa, podendo contribuir para a educação literária dos pequenos leitores em formação.

O estudo considerou a utilização de uma metodologia baseada em estratégias de leitura utilizada durante a ação da leitura, com o intuito de colaborar para a compreensão e a apropriação do texto pelo leitor. Nesse sentido, o viés metodológico da pesquisa fundamenta-se em Giroto e Souza (2010) e Solé (1998), na perspectiva da formação de leitores através do suporte de

estratégias de leitura, sobre letramento ativo em Souza e Cosson (2011), Jouve (2002) e Kleiman (2016) e ainda sobre literatura infantil em Aguiar (2001), entre outros.

O artigo está organizado em cinco tópicos. No primeiro, apresentamos uma breve discussão sobre formação do leitor no contexto escolar, já que este ambiente é, quase sempre, o primeiro lugar em que a criança vivencia suas primeiras experiências com o literário; também destacamos a importância do papel do mediador no processo de propiciar o encontro dos leitores com a literatura, contribuindo decisivamente para a formação desses, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O segundo tópico trata da obra das autoras Isabel Minhós Martins e Madalena Matoso, apresentando alguns aspectos temáticos e estéticos concentrados na análise do livro *O Meu vizinho é um cão* (2010). O terceiro tópico foi destinado à apresentação dos aspectos metodológicos da investigação, com a caracterização do universo da pesquisa. No quarto tópico, caracterizamos o campo de leitura e os sujeitos leitores e detalhamos a sequência de leitura. No quinto e último tópico do artigo, refletimos sobre as contribuições das estratégias de leitura para a educação literária centrada na experiência de leitura com o texto literário em sala de aula mediante os dados coletados durante o processo de intervenção. Por fim, apresentamos nossas considerações, seguidas das referências.

Formação de leitores literários: espaços e meios, mediação e estratégias

Nas últimas décadas, as crianças estão expostas a uma grande demanda de artefatos culturais, dentre os quais o livro de literatura infantil. Podemos dizer que esse tipo de livro tem destaque no convívio infantil na escola e em espaço familiar. No entanto, diante de uma produção tão extensa de itens, o valor estético do texto literário ainda é constantemente questionado. Segundo Aguiar (2001, p. 16), “literatura infantil são histórias e poemas que ao longo do tempo seduzem e cativam as crianças”. Mesmo sendo questionados frente ao seu público, os livros infantis possuem os mesmos valores que os livros literários destinados para o leitor adulto. Ou seja, sua qualidade e valor estéticos têm propriedades de construção tão complexas e significativas quanto os objetos destinados ao público leitor de outras fases. Nesse sentido, Aguiar (2001) afirma que

O livro infantil, enquanto modalidade artística possui as características estéticas que envolvem a literatura de uma forma geral. O adjetivo que o especifica não diminui seu valor, nem significa perda de qualidade. [...] Embora seja um tipo de texto literário que traz a peculiaridade de se definir pelo destinatário, a obra infantil tem sua dimensão artística assegurada quando rompe com o normativo, com o pedagógico, enfim, com o ponto de vista adulto e, através de um

exercício de qualidade com a linguagem leva o leitor a uma abrangente compreensão da existência (AGUIAR, 2001, p. 17).

Sendo assim, compreende-se que os textos literários infantis possibilitam para o leitor criança: divertimento, novos conhecimentos de si e do mundo que o cerca, ampliação de suas experiências e de seu campo imaginário. Aguiar (2001, p. 18) destaca ainda que esses aspectos podem e devem ser sistematizados ao longo da vida escolar do leitor; sem essa percepção, corre-se o risco de negligenciar um importante espaço para a formação leitora da criança. Essa formação leitora entra em pauta nas discussões sobre educação literária quando tomamos o espaço escolar como o meio comum de contato com estas obras e, a rigor, como o meio oficial responsável pela sistematização de aprendizagens da leitura.

A discussão está presente em contexto nacional desde o final da década de 1970, e foi evidenciada em um contexto de crise no que se referia ao nível de leitura dos brasileiros. Segundo Zilberman (2012), essa crise de leitura foi caracterizada por perceber-se que os jovens, sobretudo em faixa etária escolar, não apresentavam interesse em realizar leitura dos livros que estavam a sua disposição. A autora afirma que o processo de industrialização pelo qual o Brasil passou na década de 1970 favoreceu, além do progresso industrial, um avanço educacional e as mudanças ocorridas beneficiaram o estabelecimento de uma nova relação entre a escola e a formação do público leitor; no entanto, a exigência de leitura estava mais concentrada em textos formativos e funcionais. A retomada política de 1980 marca o crescente surgimento de escolas no Brasil, estabelecendo, assim, a exigência de uma cultura letrada e, com isso, a ampliação do contingente escolar formado por indivíduos considerados leitores. Nesse cenário, surgem também alguns textos literários que perdem o seu valor crítico e a sua qualidade estética, impossibilitando ao leitor a expansão dos seus horizontes e de leitura de mundo.

Alguns dos textos literários produzidos neste período eram utilizados quase sempre como suporte para o ensino das primeiras letras. É certo que esse tipo de metodologia não contribuía para o desenvolvimento de um leitor autônomo e crítico. Mas, mesmo diante de meios metodológicos que visam o texto literário como ancora para apreensão do código escrito, é inquestionável o papel que a leitura exerce na vida de todos os cidadãos e a função que a escola exerce em possibilitar aos seus alunos o desenvolvimento das práticas de leitura e a formação de leitores competentes.

Dessa forma, historicamente, a leitura define-se como uma atividade de grande importância para qualquer área do conhecimento. Assim, é importante destacar que o ato de ler consiste em “uma operação de percepção, de identificação e de memorização dos signos” (JOUVE, 2002, p. 17), e é a escola a instituição que exerce a função de intermediária entre o

discente e o conhecimento escrito. É atribuição da escola apresentar para o aluno o universo que constitui o livro e, conseqüentemente, preservar e valorizar o espaço para a leitura, buscando um ensino que considere sempre a formação de leitores que se apropriem do conhecimento, que construam seu próprio entendimento sobre o mundo e que sejam mais exigentes e mais competentes no uso da língua. Mediante essa realidade, ainda é possível se deparar com uma questão bastante preocupante, que é justamente a forma como o livro literário vem sendo apresentado no espaço escolar e como são delimitados os procedimentos de trato com essas obras/esses textos.

Mesmo perante programas e incentivos disponibilizados pelo Ministério de Educação (MEC) como forma de favorecer o acesso e ampliar a potencialidade leitora dos alunos nos diferentes níveis de escolaridade, ainda não é possível considerar que houve uma elevação significativa no número de leitores literários, haja vista que o Brasil não é reconhecido como um país de leitores e que ainda carrega as marcas dos fatores históricos e culturais de um país colonizado em que o acesso aos livros passou por um percurso de grandes dificuldades. Além disso, sabe-se que os programas de distribuição de livros por si só não garantem que as dificuldades históricas e contínuas sejam resolvidas. Dessa maneira, a concentração deve ser feita em torno da criação de redes de leitores, com mediadores motivados e espaços apropriados.

Nesse sentido, compreende-se que quando a criança tem a oportunidade de vivenciar o contato direto com os textos literários desde a educação infantil, a chance deste sujeito tornar-se um leitor literário é consideravelmente ampliada. No entanto, discute-se com frequência a difícil relação estabelecida nos últimos anos entre a escola e a literatura, na afirmação de que a disciplina “literatura” ministrada em sala de aula ocorre por meio de uma metodologia de ensino que desconsidera a experiência de leitura, concentrando-se em atividades de repetição e de busca de informações ou, até mesmo, na utilização restrita do texto literário como fonte para treinar a decodificação das primeiras letras que compõem o código escrito.

Comumente, no Ensino Fundamental, a literatura infantil é utilizada como mecanismo de formação leitora de maneira pragmática junto aos alunos. Podemos tomar como exemplos o ensino de regras gramaticais com o auxílio do texto literário e os eventos realizados pelas escolas, denominados semanas literárias, com o principal objetivo de realizar exposições de materiais confeccionados pelos alunos. Além destas, outra metodologia adotada ultimamente pelas instituições de ensino são os projetos nomeados basicamente como “maletas viajantes”, nos quais os alunos levam as maletas para suas residências com a finalidade de realizarem junto a um responsável a leitura do texto literário; no dia seguinte, a criança compartilha com os colegas as suas impressões sobre o livro lido. Mesmo diante das tentativas de ampliar o escopo das leituras

contidas nesse método, podemos afirmar que as atividades voltadas para a educação literária ainda são bastante restritas e quase sempre em função do aprendizado de produção textual e de regras gramaticais, ou mesmo de preenchimento de fichas com informações sobre as obras. Nesse sentido, destacamos a afirmação crítica de Cosson (2018):

no ensino fundamental, a literatura tem um sentido tão extenso que engloba qualquer texto escrito que apresente parentesco com ficção ou poesia. O limite, na verdade, não é dado por esse parentesco, mas sim pela temática e pela linguagem: ambas devem ser compatíveis com os interesses da criança, do professor e da escola, principalmente na ordem inversa. Além disso, esses textos devem ser curtos, contemporâneos e "divertidos". [...]. Aliás, como se registra nos livros didáticos, os textos literários ou considerados como tais estão cada vez mais restritos às atividades de leitura extraclasse ou atividades especiais de leitura (COSSON, 2018, p. 21).

Podemos afirmar que, independentemente dos objetivos da leitura realizada pelo aluno, a escola aparentemente considera a leitura dos textos contidos nos livros didáticos, a partir do pressuposto de responder coerentemente as atividades de interpretação textual, como forma de afirmar se a leitura do texto solicitado foi cumprida pelo discente. Sabendo da difícil relação entre a escola e o ensino de literatura, fica evidenciado que essa modalidade de ensino não está sendo considerada e a possibilidade de garantir para o leitor a função essencial de construção e reconstrução da palavra literária que humaniza não ocorre, principalmente, por dois motivos: “por falta de um objeto próprio de ensino” e por não apresentar em sua metodologia um “compromisso de conhecimento que todo saber exige” (COSSON, 2018, p. 23).

Considerando a importância que a leitura de textos literários agrega para o desenvolvimento do leitor em formação, além de afirmar que é o ambiente escolar o espaço principal onde ocorre o primeiro contato do discente com o texto literário, é relevante considerar que o professor/mediador exerce a responsabilidade de propiciar meios para promover o interesse de seu aluno pelo literário. Para Rangel (2018):

Espera-se que, nesse segmento da escolaridade, as crianças tenham acesso permanente aos livros de literatura, para que se familiarizem com a linguagem literária. Contudo, sublinhamos que a simples inserção da literatura em sala de aula não é suficiente para o aluno, nem pode ser algo ocasional, apenas com vistas a um preenchimento de tempo sem intencionalidade, é necessário contar com alguém preparado para fomentar e intermediar seu interesse diante dos livros, isto é, um mediador. (RANGEL, 2018, p. 35).

O professor/mediador exerce grande influência durante o contato inicial de conhecimentos, de encantos e de descobertas do gênero literário. Quando apresentado com foco no aspecto estético, esse contato também favorece a ampliação de conhecimento de mundo,

desconsiderando a ênfase na abordagem utilitária, o que amplia a chance de tornar seu aluno não só leitor de textos, mas também de mundo, de atribuir e dar significados de forma crítica e reflexiva aos acontecimentos e paradigmas que regem nossa sociedade como um todo. A mediação é um trabalho complexo, fundamentado na reflexão e no planejamento. Ao planejar sua mediação, o docente deve levar em conta os seguintes aspectos: que ele tem o papel de parceiro na aprendizagem, que é testemunha privilegiada do embate entre o mediado e o ambiente e que é observador do comportamento do mediado, avaliando-o e favorecendo seu progresso, sua melhoria no pensar. Porém, esse processo só ocorre se o professor/mediador toma para si a responsabilidade de assessorar, guiar, auxiliar o seu aluno “no procedimento de compreensão leitora de um texto” (TINOCO e STEPHANI, 2016, p. 108).

Neste processo de mediação, a aprendizagem acontece de forma mútua, pois assim como o professor pode possibilitar para seu aluno a construção de novos conhecimentos, ampliação de horizontes, etc., ele também poderá ser modificado e vivenciar novas experiências leitoras por intermédio de seu aluno. Nessa perspectiva, o professor mediador que reconhece a importância que possui/exerce na formação leitora literária de seu aluno, auxilia-o através de procedimentos “por meio de pistas, questionamentos, sugestões ou instigações, fazer inferência até ao ponto que o leitor possa agir por si só, ganhar autonomia naquela trilha” (TINOCO e STEPHANI, 2016, p. 108). Em síntese, esse mediador se vale de estratégias de leitura já trilhadas por ele como leitor. Nesse sentido, as estratégias de leitura são constantes ações utilizadas pelo leitor para aproximar-se/compreender o texto. Kleiman (2016) afirma que as estratégias de leitura

podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, isto é, do tipo de resposta que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira com que ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê (KLEIMAN, 2016, p. 74).

Mesmo sem grandes experiências leitoras e de mundo, o leitor em formação deve ser levado (por um leitor experiente/mediador) a relacionar suas novas leituras com fatos do seu cotidiano e até mesmo com os acontecimentos de sua sociedade. Esse movimento só é possível se entendermos a concepção de leitura, no que se refere ao ensino e aprendizado da leitura literária, “como sinônimo de atribuição de sentido; ensino e aprendizagem da leitura literária como processo de subjetivação e apropriação; e constituição do leitor como movimento dialético, e resultado, sempre provisório deste processo” (GIROTTI e SOUZA, 2010, p. 46).

Sendo assim, as estratégias de leitura têm como base a “metacognição”, que consiste no “conhecimento sobre o processo do pensar, que leva à compreensão do texto” (GIROTTTO e SOUZA, 2010, p. 46). De acordo com o princípio da metacognição, há duas formas essenciais para que o leitor compreenda o texto, sendo a primeira o plano do “aqui e agora”, que incide na compreensão do texto durante o ato da leitura, e a segunda a “conquista em longo prazo”, que consiste na utilização dos conhecimentos já existentes do leitor, como forma de ativar as estratégias pertinentes para alcançar o entendimento do que leu.

Para que o letramento ativo aconteça no âmbito da educação literária é importante que o professor considere as atividades em torno do texto escrito, a leitura, a escrita, o desenho, o debate, a escuta e a investigação como formas para que seu aluno possa externar seus pensamentos. É importante destacar que “as atividades relacionadas a esse ensino podem iniciar com crianças ainda não alfabetizadas, mas em contato direto com os livros e os diversos suportes de textos para a prática da leitura.” (GIROTTTO e SOUZA, 2010, p. 48). Nessa direção, Girotto e Souza (2010) e Solé (1998) chamam atenção para três fases que compõem o processo de leitura. Na PRÉ-LEITURA, o leitor faz uma análise do texto, traça objetivos que almeja com a leitura e ativa seus conhecimentos prévios para ajudá-lo a compreender o texto. Assim, “o aluno folheia o livro lendo partes, essa atividade revela informações sobre o conteúdo, a estrutura da história, a localização dos elementos mais importantes e, principalmente, se o texto é pertinente diante dos objetivos do leitor” (GIROTTTO e SOUZA, 2010, p. 50). Na fase DURANTE A LEITURA, o leitor coloca em prática o uso das estratégias, faz anotações, retorna à leitura, reflete e constrói a ideia principal do texto, etc. Desse modo, à medida que o leitor prossegue na leitura, identifica informações importantes sobre o texto, busca pistas novas, processa as informações, relê, sublinha, parafraseia. (GIROTTTO e SOUZA, 2010, p. 51). Em DEPOIS DA LEITURA, o leitor processa as informações do texto, seja com a realização de uma nova leitura, seja com anotações dos aspectos que considera serem relevantes para a sua compreensão. Girotto e Souza (2010) afirmam que nesta última etapa “O leitor irá refletir sobre o que acabou de ler e, provavelmente avaliar a credibilidade do material lido. Algumas vezes, irá pensar em como utilizar a informação adquirida” (GIROTTTO e SOUZA, 2010, p. 52).

Quando o professor ensina a leitura a partir das estratégias, ele está oportunizando ao discente a construir significados, a partir de suas vivências, experiências de mundo, entre outros. Nesse sentido, o conhecimento prévio do leitor torna-se a principal estratégia a ser explorada pelo professor, sendo esta considerada a estratégia “guarda-chuva”, pois ao ativá-la o leitor estará impulsionando o uso das demais estratégias, por meio de antecipação, de diálogo, de questionamentos, etc. Para Smith (1989, 1999 apud GIROTTTO E SOUZA, 2010, p. 66), o

conhecimento prévio consiste no “conhecimento organizado na mente humana como um grande arco cultural, sob a qual são abrigadas as estratégias de leitura que devem ser ensinadas às crianças”. Sendo assim, Girotto e Souza (2010) e Ribeiro e Souza (2015) apresentam um conjunto de estratégias de leitura que favorece a compreensão do leitor, descritas abaixo:

Quadro 1 – Estratégias de leitura

1) Conexões – o leitor busca relacionar a nova informação com os conhecimentos que possui, o que favorece sua compreensão sobre o texto. Existem três tipos de conexões que podem ser realizadas: conexão texto-texto, que “ocorre quando o leitor, ao ler um texto, estabelece relações com outro texto”; conexão texto-leitor, “é quando lemos um texto e estabelecemos relações com episódios de nossas vidas”; e a conexão-mundo, que “acontece quando, ao lermos, lembramos de algo que aconteceu no mundo” (RIBEIRO e SOUZA, 2015, p. 42).
2) Inferência – Ao inferir, o leitor utiliza o conhecimento que já possui e estabelece relações com as palavras-chave do texto para atingir a conclusão, “tentar adivinhar um tema, deduzir um resultado, chegar a uma grande ideia, etc.” (GIROTTTO e SOUZA, 2010, p. 76).
3) Visualização – a visualização consiste em criar uma imagem para facilitar a compreensão do texto.
4) Questionamento – são as perguntas que o leitor pode fazer ao texto; “ocorre quando ao lermos, a fim de melhor compreendermos o texto, elaboramos interrogações, podendo à medida que a leitura avança encontramos ou não a resposta” (RIBERITO e SOUZA, 2015, p. 42).
5) Sumarização – consiste em aprender a determinar a importância e evidenciar as partes que considera ser mais relevantes no texto.
6) Síntese – “sintetização acontece quando os leitores relacionam a informação com o próprio pensamento e modelam com os seus conhecimentos. (GIROTTTO e SOUZA, 2010, p. 103).

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Girotto e Souza (2010) e Ribeiro e Souza (2015).

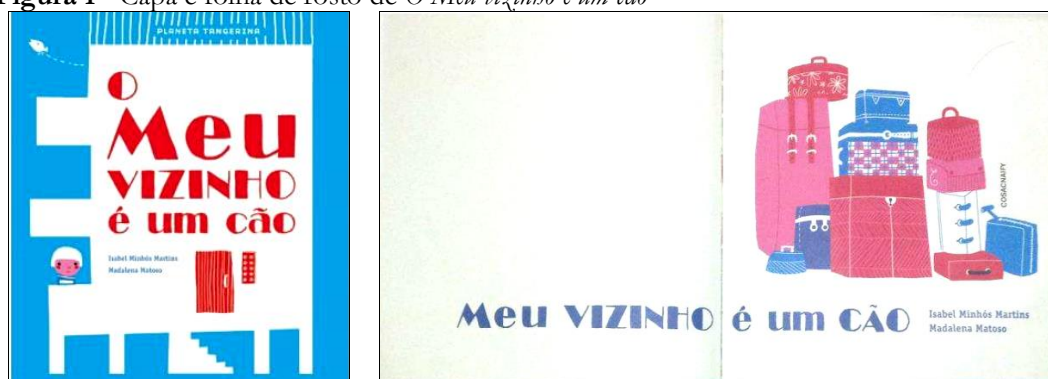
Mediante as discussões apresentadas, compreendemos que a educação literária com uma abordagem baseada nas estratégias de leitura pode ocorrer de diferentes formas, de acordo com a metodologia adotada por cada mediador. A esse respeito, a oficina de leitura apresentada por Girotto e Souza (2010) é um caminho metodológico que pode ser utilizado pelo professor/mediador no ensino de compartilhamento de leitura literária. O procedimento acontece a partir de momentos de leitura planejados antecipadamente, concentrados em aspectos do diálogo entre os pares de leitores e favorecendo em concomitância as várias estratégias de leitura, por meio das quais o sujeito tem vivências que possibilitam seu aprendizado e desenvolvimento na prática de leitura em sala de aula.

A literatura infantil de Isabel Minhós Martins

O Meu vizinho é um cão (2010) é um livro ilustrado, classificado para o público infanto-juvenil, da autora Isabel Minhós Martins e ilustrações de Madalena Matoso. A história é narrada por uma simpática garotinha moradora de um prédio, com muitos moradores, onde quase nada acontecia. O enredo se desenvolve neste espaço de vivência comum, que é descrito como um

lugar sossegado, mas que, de uma hora para outra, começam a chegar novos moradores e todos são animais de diferentes espécies. Compreende-se que a narrativa se estabelece a partir das temáticas sobre as diferenças e sobre o respeito ao próximo, ao espaço e às identidades, também sobre perspectivas e preconceitos e ainda sobre imagens que temos de nós e dos outros. O enredo é ampliado pela ilustração de forma lúdica, que chama a atenção pelo uso de cores intensas, e exige do leitor uma leitura atenta ao diálogo entre texto e imagem para compreensão da narrativa. O projeto gráfico do livro apresenta cores entre vermelho (magenta e variações de tom), azul (ciano e variações de tom), preto e branco. Os traços são muito simples e lembram ora as xilogravuras de cordéis, ora os traços curtos e geométricos de desenhos infantis. Vejamos alguns dados para o levantamento de hipóteses, feito na intervenção, na apresentação da capa e da folha de rosto do livro. Aqui é possível lançar mão das estratégias de leitura também para a produção de sentido a partir da observação das imagens:

Figura 1 - Capa e folha de rosto de *O Meu vizinho é um cão*



Fonte: Martins e Matoso (2010).

Considerando que o levantamento de expectativas pode e deve ser feito desde o primeiro contato do leitor com o objeto livro, temos na capa da obra analisada uma apresentação da personagem principal e do cenário onde a ação narrativa acontecerá. No entanto, o título não gera uma informação clara sobre o referido vizinho, uma vez que os sentidos sobre ele ser um “cão” podem se apresentar de várias maneiras. Desde a ideia de pessoa difícil, problemática, causadora de problemas até a ideia de ser realmente um animal. A ilustração da folha de rosto acrescenta ainda mais dúvida para o leitor, pois não sabemos a quem pertence as malas que estão presentes nessa parte do livro. No início da narrativa, temos uma situação de harmonia (prédio sempre muito sossegado) e, de imediato, a quebra dessa tranquilidade: “Até o dia em que um enorme caminhão de mudanças parou mesmo em frente à nossa porta” (MARTINS e MATOSO, 2010, p. 5). Após algumas páginas, o personagem principal é apresentado: um

cachorro. *O Meu vizinho é um cão* possui uma linguagem que se aproxima do universo infantil, como podemos constatar na imagem a seguir, em que o texto é claro e direto:

Figura 2 - Imagem do cão em sua varanda lendo o jornal



Fonte: Martins e Matoso (2010).

A distribuição da mancha gráfica chama a atenção do leitor: o trecho “Era um cão”, grafado em letras maiores e em vermelho (Fig. 2), destaca a constatação da nossa narradora protagonista e sugere o espanto da descoberta. É significativo destacar, corroborando com o que defende Jouve (2002), que vários elementos textuais marcam a organização da obra e abrem espaço para direcionar a leitura (sem respostas prontas e diretivas) ao fazer uso do questionamento explícito na voz da menina narradora. O aspecto gráfico da obra favorece esse processo de leitura pela trilha de pistas, contribuindo para o enriquecimento da história, além de instigar a curiosidade e o imaginário do leitor. Em destaque, temos as fontes em cores diferentes em diálogo com a paleta de cores das ilustrações. Nesse caso, na figura 3, as letras em azul confirmam o diálogo com as cores das personagens e, em seguida, a pergunta da narradora: “Seriam irmão, primos, namorados?”. O leitor é convocado a se manifestar sendo instigado pela indagação a buscar pistas na imagem. Considerado como um sistema híbrido e complexo, o livro ilustrado provoca e o leitor é convocado a lidar com as duas linguagens.

janelas lembram caixas, caixinhas e caixotes e suscitam curiosidades a partir de algumas pistas. Nessa perspectiva, Farias (2004, p. 41) afirma que as relações entre as duas linguagens “se concentram nas articulações indispensáveis à narrativa, como os articuladores temporais (momentos ou dias exatos em que se passam as ações, por exemplo), nos elementos que explica causa e efeito (os porquês e os comos), e demais articulações.”. Durante todo percurso da narrativa, os pais da garotinha são resistentes em conviver em um mesmo prédio com moradores que eles consideravam estranhos, e a cada nova mudança, a cada caixa, a cada objeto que chegava, aguçava a curiosidade dos moradores, assim como a curiosidade do leitor, fazendo-o realizar conexão entre as imagens apresentadas na narrativa e seu conhecimento prévio, com pistas como temos na figura 5 a seguir:

Figura 5 - A chegada dos carros de mudanças e os vizinhos curiosos



Fonte: Martins e Matoso (2010).

As ilustrações são carregadas de pistas que não estão presentes na escrita, mas que certamente enriquecem e complementam a narrativa, além de levar o leitor a realizar conexão a todo o momento. Assim, “ensinar as crianças a ativar seus conhecimentos prévios, bem como

seus conhecimentos textuais, e pensar sobre suas conexões é fundamental para compreensão” (GIROTTTO e SOUZA, 2010, p. 67) e é um movimento contínuo entre texto e imagem. Esse conhecimento prévio se estabelece pelo repertório de referências do contexto cultural da obra, assim como pelos possíveis dados referentes aos elementos textuais, históricos e também literários. A narrativa prossegue e temos um elemento surpresa que só é revelado no final. Na experiência de recepção, esse dado foi mantido em segredo; o mesmo faremos agora para fins de entendimento do uso das suposições do leitor na sala de aula.

Depois de entrar em contato com a obra, o leitor seguirá as pistas dadas no texto e na ilustração, o processo de atribuição de sentidos se dará na conversão das pistas em um diálogo entre essas linguagens. Para Jouve (2002), além desse processo cognitivo, há um aspecto afetivo no processo da atividade leitora: a emoção está na base do princípio de identificação que move a leitura do texto ficcional. Encontra-se, nesse caso, com a perspectiva das conexões que o leitor estabelece com o texto. O autor elenca ainda os processos argumentativos e simbólicos da leitura, sendo o primeiro responsável pela interpelação do texto ao leitor, ao alternar o ponto de vista, ao engendrar as reviravoltas no enredo e ao apresentar o suspense nas ações dos personagens. “A intenção elocutória seria, nesse caso, a de levar o leitor a se questionar sobre seu modo de conceber o sentido.” (JOUVE, 2002, p. 22). Como bem vimos no excerto sobre o par de elefantes, a narradora joga com a possibilidade e devolve para o leitor o turno de resposta sobre a relação entre os personagens. O segundo processo, o simbólico, designa o sentido que se atribui à leitura, uma vez que “toda leitura interage com a cultura e os esquemas dominantes de um meio e uma época. A leitura afirma sua dimensão simbólica agindo nos modelos de imaginário coletivo quer os recuse, quer os aceite”. (JOUVE, 2002, p. 22).

Nesse sentido, o momento de leitura literária em sala de aula deve ser focado em aumentar a compreensão do leitor para que o seu pensamento não escape de um entendimento que não esteja relacionado às ideias centrais do texto. Para estes momentos de leitura, é necessário que o professor realize a mediação direcionando o leitor a efetuar ajustes, com objetivo de ampliar seu entendimento sobre o processo de conexão e, ao compreender o texto, possa chegar ao entendimento desde as suas situações simples até as mais complexas.

Novos vizinhos, outras vizinhanças: os caminhos para a educação literária

A pesquisa que deu origem a este trabalho foi desenvolvida considerando os postulados do paradigma interpretativista, segundo seu protótipo diretamente relacionado ao positivismo, pois “não há como observar o mundo independente das práticas sociais e significados vigentes.

Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32). No que se refere ao paradigma positivista relacionado à área da pesquisa educacional de natureza qualitativa, este estabelece o espaço escolar e, em especial a sala de aula, como ambientes privilegiados para condução de tal área de pesquisa. Neste sentido, Bortoni-Ricardo (2008) define que a pesquisa qualitativa consiste no interesse de compreender como os atores sociais do processo interpretam o objeto em destaque.

A investigação levou em consideração o suporte da pesquisa bibliográfica, que, segundo Bortoni-Ricardo (2008), se trata de uma técnica que evidência a construção teórica e discussão conceitual do trabalho. Evidenciamos ainda a pesquisa-ação, por considerar e permitir que o pesquisador, durante o desenvolvimento da pesquisa, possa intervir e modificar situações vivenciadas durante o processo, considerando um aprimoramento da prática analisada, assim como afirma Bortoni-Ricardo (2008). Para coleta de dados, utilizamos as seguintes técnicas de pesquisa: observação, gravações de áudio e diário de campo.

Neste percurso, consideramos quatro etapas: a primeira consistiu em estudo bibliográfico sobre o tema abordado; a segunda incidiu na análise de alguns pontos da obra literária: *O Meu vizinho é um cão* como base para a etapa seguinte, o que concerne à intervenção e à coleta de dados; a terceira etapa refere-se à elaboração de uma sequência didática, que visou a sistematização da experiência de leitura para a ação e intervenção com intuito de nortear a aplicação do projeto em sala de aula. Essa etapa foi desenvolvida seguindo os postulados de Giroto e Souza (2010) no que se refere ao ensino de estratégias de leitura literária. Nesse sentido, as autoras afirmam que o leitor de literatura busca no texto um modelo para construir sentidos e buscar semelhança entre si e o texto. Assim, o leitor que tem/teve sua formação pautada no desenvolvimento da própria autonomia com o texto, faz uso de estratégias de leitura com competência e consciência, se modifica a cada leitura concretizada, realiza questionamentos, apontamentos, ativa seus conhecimentos prévios, entre outros. A quarta etapa foi a aplicação da sequência na turma.

No que se refere à pesquisa-ação, este trabalho se desenvolveu mediante três pontos fundamentais, a saber: como os textos literários escolhidos para a leitura em sala de aula seriam lidos pelos alunos; a análise das contribuições das estratégias de leitura mediante a leitura dos textos literários; e a investigação do estilo e das temáticas apresentadas nas obras de Isabel Minhós Martins como suporte para a leitura.

A metodologia de leitura em sala de aula ocorreu, primeiramente, pelo viés da leitura mediada, realizada pela pesquisadora (que assumiu a função de intermediária da leitura). O segundo momento aconteceu por meio de uma leitura realizada em duplas sem o suporte da

mediadora. Nosso objetivo para esse momento, inicialmente, foi de verificarmos se durante a leitura mediada (com realizações de perguntas para ativação do conhecimento prévio, de inferências, de conexões, de sumarização, entre outros) houve contribuições das estratégias de leitura para favorecimento dos alunos na compreensão da narrativa.

Além dos procedimentos já citados para sistematização da sequência didática, foi considerado o processo de PRÉ-LEITURA, DURANTE DA LEITURA e DEPOIS DA LEITURA (GIROTTTO e SOUZA, 2010; SOLÉ, 1998), conforme os pressupostos anteriormente explicados. Finalizamos a leitura do livro **compartilhando** a experiência vivenciada e, em seguida, retomando a leitura do livro, com o objetivo de verificarmos “o quê, para quê, como e em que momento os alunos utilizaram estratégia de leitura” (GIROTTTO e SOUZA, 2010, p. 63).

Os procedimentos de coleta de dados para realização desta pesquisa se deram a partir de aulas que foram ministradas no contexto educacional de uma escola discriminada no próximo tópico. Os dados foram coletados através de observações, anotações de campo e gravações de áudio de todas as intervenções aplicadas na turma, além de momentos de atividades de pintura livre.

Detalhando a sequência de leitura

A Escola Municipal Raimundo Asfora, na qual ocorreu à intervenção, fica localizada na Rua Santa Terezinha, nº 551, no bairro de Bodocongó, Campina Grande-PB. O espaço físico é constituído de cinco salas de aulas, uma sala de professores, uma sala de leitura, uma sala de secretaria, dois banheiros para os alunos do Ensino Fundamental, dois banheiros adequados à Educação Infantil, um banheiro para os professores e funcionários, um almoxarifado, uma cozinha e uma quadra de esporte descoberta. Os participantes da pesquisa foram alunos de uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental I, composta por 23 alunos matriculados, com faixa etária entre 8 e 10 anos. Durante a intervenção, a assiduidade dos alunos se deu da seguinte forma: no primeiro dia, estiveram presentes 19 alunos e, no segundo dia, 18 alunos. Segundo a professora, a alternância no número de alunos presente em sala de aula acontece corriqueiramente durante todo o ano letivo, devido a maioria das crianças ajudarem os familiares no sustento de casa, através do recolhimento de materiais recicláveis nas ruas. Outro fator destacado pela professora é que alguns familiares não apresentam interesse na educação escolar dos filhos, negligenciando a assiduidade deles, o que interfere no ensino-aprendizado dos alunos.

Mediante as observações realizadas durante o desenvolvimento da intervenção e por meio de diálogos realizados com a professora regente da turma, constatamos que dos 19 alunos que participaram da intervenção, 8 alunos realizam leitura do código escrito, 11 não realizam a leitura do código escrito; entre estes últimos, havia uma criança com dificuldades de aprendizagem e diagnosticada com problemas mentais. Podemos perceber que diante do número máximo de alunos participantes da pesquisa, grande parte não conseguia decifrar o código escrito.

A intervenção aconteceu no segundo semestre do ano de 2019. A princípio, realizamos uma visita na escola com objetivo de conhecer o espaço e as pessoas. Durante esse primeiro contato, apresentamos o projeto de pesquisa e coletamos as assinaturas para os termos de assentimento e consentimento da escola e dos responsáveis. As observações aconteceram durante os dias 29 e 30 de julho. Já a aplicação da sequência didática aconteceu durante três dias, sendo dois para a execução da sequência didática e um dia para a realização da culminância. Cada encontro teve a duração de 2 horas e 15 minutos. Nos dois dias de observação, buscamos analisar as habilidades de leitura dos alunos, a presença de momentos de leitura literária em sala de aula, assim como a existência dos devidos textos no espaço de sala de aula. Além disto, realizamos uma conversa com a professora a respeito do perfil leitor que os alunos apresentavam.

No processo de intervenção, antes de iniciarem a leitura do livro, os alunos foram orientados a recorrerem a algum tipo de mecanismo para favorecer seu entendimento do texto (se assim considerassem necessário), como relacionar algum momento da narrativa a algum fato ou acontecimento de sua vida, realizar conexões com algum conhecimento que possui, realizar perguntas sempre que tiver dúvidas ou não entender determinado trecho da história, destacar o que mais chamou a atenção durante a leitura, etc. Para essa intervenção, privilegiamos alguns aspectos a serem destacados no livro e tomamos o processo da PRÉ-LEITURA, DURANTE A LEITURA e DEPOIS DA LEITURA, discutido por Giroto e Souza (2010) e Solé (1998). Descrevemos abaixo como esse processo foi planejado:

Quadro 2 – Planejamento do processo de leitura

- PRÉ-LEITURA - realizar questionamentos para a turma com o objetivo de ativar seus conhecimentos prévios em relação à temática que será abordada. Em seguida, destacar os aspectos que ajudam a construir o conhecimento e realizar algumas perguntas a respeito da possível temática tratada no *O Meu vizinho é um cão*.
- DURANTE A LEITURA - apresentar o livro como um todo para a turma. Na apresentação, explorar as relações entre a capa do livro e o miolo com indagações que permitam à turma se posicionar a respeito das hipóteses de temática abordada no texto, na sequência, iniciar a leitura da narrativa. Durante este processo de leitura, realizar pausas para que as crianças façam deduções e para introduzir outras perguntas. Depois dessa primeira leitura, realizar o processamento do texto junto à turma, efetuando uma nova leitura dos trechos que chamaram mais atenção dos alunos ou resumizando o mesmo. Na etapa posterior ao momento de leitura, realizar a proposta lúdico-

artística, considerado o planejamento efetivado e os objetivos traçados na sequência didática para o primeiro dia de intervenção, como mostra o quadro a seguir:

Primeiro dia da intervenção:

Data	Objetivos	Proposta lúdico-artística
08/08	Ativar os conhecimentos prévios da turma sobre a temática tratada no texto. Analisar se os alunos realizam algum tipo de conexão entre o texto lido com outros textos literários ou com algum fato/acontecimento. Conduzir os alunos, através da atividade lúdico-artística, a refletirem e ampliarem suas compreensões a respeito da leitura realizada do livro <i>O Meu vizinho é um cão</i> .	Para realização da proposta planejada, entregar para as crianças papéis coloridos, papelões, tintas, lápis de pintura, entre outros materiais. Pedir que cada um construa sua vizinhança, do seu modo; em seguida, cada aluno poderá expor sua atividade apontando os pontos de semelhança e divergência entre a sua vizinhança e a vizinhança presente no livro.

- DEPOIS DA LEITURA - para o segundo momento da intervenção, retomar a o livro, juntamente com o suporte do cartaz âncora para sintetizar a leitura realizada anteriormente. O cartaz apresenta gravuras do texto que para serem examinadas pelos alunos.

Fonte: Dados da pesquisa.

Antes de apresentarmos os caminhos percorridos durante a experiência da leitura literária realizada em sala de aula, é necessário destacar que as falas dos sujeitos participantes da pesquisa serão transcritas em itálico, *ipsis litteris*, e empregadas de acordo com uma enumeração de 1 a 19, considerando a ordem alfabética apresentada no diário de classe (já que, em números gerais, foram 19 alunos que participaram efetivamente da pesquisa), para distingui-las com a finalidade de evitar confusão para o(a) leitor(a) e assim compreendermos a diferença entre os sujeitos da pesquisa. Uma vez apresentados os caminhos processuais para consecução da intervenção, passaremos a discorrer o passo a passo deste processo, evidenciando a experiência de leitura do texto literário *O Meu vizinho é um cão* e, na sequência, apresentaremos as discussões realizadas a partir dos achados da pesquisa.

O Meu vizinho é um cão: “a leitura tá boa, mas eu não gosto de ler não!”

Nosso primeiro encontro de intervenção aconteceu no dia 08 de agosto 2019. Teve duração de 2 horas e 15 minutos, mediante a fase de desenvolvimento da sequência básica. Para esse momento, organizamos as carteiras em círculo, para que os discentes tivessem uma melhor visualização do livro da pesquisa e para favorecer o diálogo entre os alunos e o pesquisador/mediador. Neste primeiro dia, estiveram presentes 19 alunos. Com todos acomodados devidamente, partimos para o momento inicial da intervenção. No momento da PRÉ-LEITURA (antes de apresentarmos o livro para os alunos), realizamos uma sondagem inicial, sobre as relações de convívio estabelecidas entre os discentes e seus vizinhos. Assim,

começamos perguntando se os alunos tinham uma relação de aproximação com os vizinhos. As respostas para esse questionamento se divergiram; vejamos as respostas dos discentes:

Aluno 1: *Gosto só do vizinho que mora do lado esquerdo da minha casa, o vizinho da parte direita eu não gosto!*

Aluno 2: *Só tenho um vizinho, não gosto deles porque eles gostam de arrumar confusão!*

Aluno 4: *Pois eu gosto dos meus vizinhos! Sou amigos deles desde pequeno, tem um que é meu melhor amigo!*

Perguntamos na sequência: Alguém já teve algum problema com vizinhos? Apenas afirmaram duas crianças que já haviam tido algum problema com os seus vizinhos, alegando:

Aluno 10: *Não falo com minha vizinha, não gosto dela, ela arruma confusão por tudo!*

Aluno 6: *Meu pai já brigou com o meu vizinho porque ele ficava ligando o som no último volume, aí meu pai pediu pra ele baixar um pouco e meu vizinho não gostou. Mas agora eles já se falam!*

Esse preâmbulo temático funcionou para ativar o conhecimento prévio do leitor antes da leitura sobre o núcleo da história que se seguiria. Nesse sentido, Girotto e Souza (2010, p. 66-67) afirmam: “O conhecimento prévio que as crianças trazem para a leitura sustenta todos os aspectos da aprendizagem e entendimento. Se os leitores não têm nada para articularem à nova informação, é bem difícil que construam significados”. Após o momento de realização da PRÉ-LEITURA, demos continuidade ao que planejamos, partindo para o processo DURANTE A LEITURA. Iniciamos a leitura do livro e, como forma de construir hipóteses sobre a narrativa, chamamos a atenção dos alunos para a capa do livro; em seguida, solicitamos à turma a observação dos detalhes da capa e, diante disto, construímos o seguinte diálogo com os alunos:

Mediadora: *Observem essa mancha centralizada na capa do livro. Com o que será que está mancha parece?*

Aluno 2: *Parece com um prédio!*

Aluno 5: *É um prédio mesmo!*

Mediadora: *O que levaram vocês a deduzir que este lugar trata-se de um prédio?*

Aluno 10: *Olha só as escadas, tia! Também tem várias janelas!*

Mediadora: *E essa menininha? O que será que ela estava fazendo neste prédio?*

Aluno 1: *Eu acho que ela mora aí nesse prédio e ela deve estar olhando alguma coisa!*

Aluno 2: *É mesmo, a menina tá vendo alguma coisa! (não especifica)*

Em seguida, o **Aluno 1** leu o título do livro em voz alta. Com aspecto de surpresa, três discentes reagiram com as seguintes afirmações:

Aluno 3: *Esse livro é do capeta, tia, misericórdia!*

Aluno 4: *Não tia, não lê isso! Rasga esse livro!*

Aluno 1: *Eu acho que o cão, é um cachorro, um animal, sabe?!*

Na fase de primeiro contato com o livro, precisamente na visualização da capa, foi possível perceber que o **Aluno 1** realizou uma conexão entre o título do livro e o animal cachorro. O **Aluno 3** atribuiu à palavra “cão” um sentido diferente do empregado na narrativa; ele afirmou ainda que a narrativa deveria se tratar da história do “capeta”, relacionando-a ao senso comum, utilizando um dos nomes do demônio da tradição cristã judaica. Na fala do **Aluno 4**, percebemos um indício de rejeição ao objeto livro: durante a visualização da capa, ele fechou os olhos e pediu para que não o lêssemos. Perguntamos o motivo pelo qual ele não queria ouvir a história e, como resposta, o aluno afirmou que não queria ouvir a história porque se tratava de uma história do “capeta”. Pedimos para que o aluno olhasse novamente para a capa do livro, mas agora com mais atenção. Na sequência, o questionamos se ele permanecia com a mesma opinião sobre o teor da narrativa. Como resposta, ele afirmou: *“Acho que não. A menina na janela parece que ela está olhando alguém indo embora”*. Em sua fala, podemos perceber que o aluno buscou estabelecer hipóteses, deduções ou mesmo realizar inferência sobre a narrativa. Assim, é possível compreendermos que através das pistas presentes na capa, o leitor pode construir possibilidades para favorecer a sua compreensão no que se refere ao enredo da narrativa.

Após a leitura da capa, adentramos ao livro para realizarmos a leitura do código escrito e concomitantemente das ilustrações. Chamamos a atenção da turma para as ilustrações das malas e demos continuidade à fase DURANTE A LEITURA, acionando as possibilidades de inferência através de questionamentos. Vejamos a descrição:

Mediadora: *O que vocês pensaram sobre as malas? De quem poderiam ser?*

Aluno 4: *Eu acho foi um ladrão que entrou na casa da menina e tá levando tudo.*

Aluno 1: *Deve ser do cão!*

Aluno 2: *Essas malas devem ser do capeta, tia!*

Aluno 3: *Eu acho que deve ser de alguém que está indo embora!*

Diante da hipótese que o **Aluno 4** realizou, compreendemos que o discente fez uso da conexão texto-mundo, ao relacionar a ação do texto com o contexto social no qual somos inseridos. É importante destacar que a escola na qual foi realizada a intervenção está localizada em uma área que possui um índice de violência bastante considerável. Além disso, é inegável que por intermédio dos meios de comunicações somos expostos diariamente a informações, em tempo real, sobre os variados acontecimentos que envolvem o mundo do crime e que estão diretamente relacionados com nossa sociedade.

Durante a leitura, o **Aluno 6**, por vários momentos, tentava chamar a atenção dos colegas e da mediadora, desviando o foco da leitura com assuntos paralelos. Para que não perdêssemos o foco da leitura, foi necessária a intervenção da professora regente. Após esse momento,

buscamos chamar a atenção deste aluno para que ele se posicionasse sobre a narrativa. Para isso, perguntamos se o aluno gostaria de falar algo sobre a leitura do livro e o que ele estava achando da leitura que estávamos realizando. Como resposta, o **Aluno 6** afirmou: “*A leitura tá boa, mas eu não gosto de ler não!*”. A fala do aluno nos chamou bastante atenção, o que nos fez refletir sobre a importância de proporcionar aos alunos diversos momentos de leitura literária em sala de aula, além de evidenciar a eles o contato com o suporte livro. Cosson (2018) defende que a prática literária em sala de aula é “como a invenção da roda” que deve ser reinventada a todo o momento que se ache necessário. Para isso, o autor afirma:

Ela precisa ser inventada e reinventada em cada escola, em cada turma, em cada aula. Nessa reinvenção contínua do mesmo, que não se faz sem oposição como na fábula, o ensino de literatura passa a ser o processo de formação de um leitor capaz de dialogar no tempo e no espaço com sua cultura, identificando, adaptando ou construindo um lugar para si mesmo. Um leitor que se reconhece como membro ativo de uma comunidade de leitores. (COSSON, 2018, p. 120).

Em seguida, demos sequência à leitura. Mostramos as páginas 6 e 7 do livro, ambas compostas por ilustrações duplas de moradias de diferentes formas; além disso, essas páginas apresentam a chegada de um caminhão de mudanças. Ao visualizarem o caminhão, alguns alunos reagiram da seguinte forma: o **Aluno 3** falou que o carro é de mudança, alegando que alguém está indo embora; já o **Aluno 1** teve um posicionamento diferente do colega, afirmando que acreditava que o cão estava chegando para morar no mesmo prédio que a menina. Tal posicionamento nos fez compreender que o discente construiu uma hipótese durante a sua primeira visualização das páginas, ou seja, realizou inferência ao deduzir que o novo morador seria o cão.

Na página seguinte, o caminhão de mudanças está sendo descarregado, enquanto todos os vizinhos estão em suas janelas a observar. Diante disso, realizamos o seguinte diálogo:

Mediadora: *O que os vizinhos estão fazendo na janela?*

Aluno 5: *Eles estão olhando a mudança do cão chegar!*

Mediador: *Como os vizinhos estão, olhem para o rosto deles, o que vocês acham?*

Aluno 1: *Eles estão curiosos para ver o novo vizinho!*

Aluno 2: *Tão curioso, tia! Eles estão de olho nas coisas do vizinho que vai chegar!*

A partir desse diálogo, percebemos que o **Aluno 5** já se referiu ao novo vizinho com a certeza de que ele é, de fato, um cão (animal). Os **Alunos 1** e **2** se posicionaram de forma semelhante e acreditam que os moradores estão curiosos para conhecer o novo vizinho e que estão atentos para os detalhes da mudança. Assim, os discentes utilizaram as imagens expostas

nesse momento da leitura como meio de **inferirem** e **deduzirem** o que poderia ocorrer posteriormente.

Na página consecutiva, as crianças visualizaram as ilustrações do cão sentado na varanda, lendo o jornal. Os alunos reagiram dando muitas risadas. Este foi um momento em que os alunos puderem *confirmar* ou *não confirmar* as **inferências** realizadas anteriormente. Ao perceber a ilustração do cão, o **Aluno 1**, entusiasmado, afirmou: “*Eita, tia, num disse que era um cachorro de verdade!*”, confirmando, assim, a inferência levantada por ele anteriormente.

Continuando o diálogo com a turma, perguntamos como os vizinhos reagiram ao descobrirem quem era o novo morador do prédio. Em resposta, os **Alunos 5** e **1** afirmaram que os vizinhos não estavam com a cara muito boa e acreditavam que eles não gostaram do cão. O **Aluno 6** observou detalhadamente a ilustração e, em seguida, destacou: “*Acho que a menina gostou do novo vizinho, porque ela está sorrindo*”. Percebemos que os alunos, atentos aos detalhes das ilustrações, realizaram mais atribuições de sentido a partir das pistas do texto e das ilustrações.

Na página seguinte do livro, os alunos se depararam com a imagem da menina na sala de sua casa observando o cão tocando saxofone. Durante a análise desse trecho da narrativa, os alunos realizaram a seguinte discussão:

Aluno 7: *Ele tá tocando isto?*

Aluno 8: *No Programa Mais Educação eles também tocam instrumentos musicais.*

Aluno 1: *Esse cão é sabido, né tia?!*

Durante a leitura dessas páginas, foi possível identificarmos na fala dos **Alunos 7** e **8** que eles fizeram uso da estratégia de conexão texto-leitor, ao relacionar a leitura da ação realizada pela personagem cão com suas vivências no Programa Mais Educação.

O seguinte trecho é lido: “Mais uma vez para em frente ao prédio um carro de mudanças”. Em seguida, perguntamos para a turma quem seria o novo morador no prédio desta vez. O **Aluno 2** respondeu imediatamente:

Aluno 2: *Eu acho que é um cantor!*

Mediador: *O que te levou a pensar que o novo morador seria um cantor?*

Aluno 2: *Na mudança do vizinho que vai chegar tem um som, rádio. Olha!*

No decorrer desse diálogo, percebemos que além do som (rádio) que o **Aluno 2** havia notado em meio às caixas de mudanças do novo morador, ele também fez relação com os objetos que estão no caminhão de mudança com o suposto vizinho que está para chegar. Além dessa primeira relação que o aluno estabelece, ele também relacionou o novo morador ao morador cão,

que toca saxofone. O posicionamento do aluno constata que ele, a todo momento, estava realizando **inferências** para estabelecer seu entendimento sobre o texto.

Dando continuidade à leitura, a turma riu mediante as ilustrações do casal de elefantes e ainda demonstrou surpresa com a chegada do casal. Indagados sobre o que os elefantes seriam um do outro, de imediato alguns alunos responderam:

Aluno 2: *Devem ser namorados!*

Aluno 1: *São namorados não, porque na verdade esses elefantes são fêmeas.*

Aluno 2: *Elas são sapatão.*

Aluno 6: *Minhas vizinhas são casadas!*

Aluno 3: *Ó tia, como os elefantes se beijavam? A boca dele é a trombas?*

Mediador: *Na verdade a boca dos elefantes fica abaixo da tromba!*

Aluno 3: *Que nojo!*

Os posicionamentos dos alunos trazem muito de suas vivências, das terminologias que certamente eles costumam ouvir em seu cotidiano e que contribuíram de forma significativa para a leitura deste trecho. Além disso, o que nos chamou muita atenção na construção desse diálogo foi a forma pejorativa, ofensiva e, até mesmo, preconceituosa no que se referiram ao casal homoafetivo. Junto à professora regente achamos conveniente darmos uma pequena pausa na leitura para falarmos, rapidamente, sobre a importância do respeito de gênero.

Voltando à leitura, apresentamos as ilustrações do crocodilo chegando com suas malas. A partir delas, o **Aluno 2** construiu novas hipóteses ao afirmar que as malas vistas no início da narrativa pertenciam ao crocodilo. Em seguida, o **Aluno 2** questionou: “O crocodilo é um cantor?” Falamos para a turma que iríamos descobrir se o crocodilo seria um cantor ou não após a leitura do trecho. Nesse momento, o **Aluno 6** afirmou: “Ele não é cantor, ele é na verdade dançarino de hip hop”. Diante da afirmação do aluno, identificamos que ele realiza a estratégia de **conhecimento de mundo/conexão texto/mundo** ao relacionar as vestes do crocodilo com a de um rapper.

Durante a exposição das ilustrações em que aparecem os presentes deixados pelo crocodilo nas portas dos vizinhos no dia de natal, o **Aluno 2** afirmou que também queria um presente daqueles; em seguida, parte dos colegas afirmou que também gostaria de ganhar. Durante a leitura desse trecho, foi possível perceber o desejo que os alunos demonstraram em receber um presente no dia de natal. Sequencialmente, apresentamos para a turma as páginas com as ilustrações em que aparece a menina com os novos vizinhos. Todas as personagens presentes nessas páginas estão com os olhos fixados na menina. Nesse momento da narrativa, realizamos a seguinte pergunta para os alunos:

Mediador: *Alguém poderia nos falar o que está acontecendo nesta cena?*

Aluno 2: *Os vizinhos estão conversando alguma coisa muito séria com a menina.*

Aluno 7: *A menina e os vizinhos estão falando dos pais dela. Os pais da menina ainda não gostam deles, né?!*

O diálogo, anteriormente mencionado, com destaque para a fala do **Aluno 7**, nos permitiu perceber que o aluno começou a construir **inferência** que se assemelha ao clímax do enredo, o que o faz aproximar-se da compreensão da narrativa.

Na página seguinte, a personagem “menina” encontra-se em um carro com sua família. Atentos aos detalhes das ilustrações, os alunos começaram a falar ao mesmo tempo de forma entusiasmada. Pedimos para que falassem um de cada vez para que fosse possível compreender suas colocações. Em seguida, os alunos indagaram as seguintes afirmações:

Aluno 2: *Tia, a menina tá chorando!*

Aluno 4: *Para onde a menina está indo?*

Aluno 3: *Ei, os pais da menina são as girafas! são, tia?*

Aluno 6: *Eles são animais também? Eu nheim?! Que coisa!*

Aluno 1: *Pra onde a menina está indo com os pais dela?*

Mediadora: *Vocês viram que no carro da família da menina tem várias malas?*

Aluno 1: *Essas malas são da menina. Ela está indo embora do prédio!*

No decorrer desse diálogo, percebemos que os alunos ficaram bastante surpresos ao descobrirem que os pais da menina eram na verdade animais. Alguns alunos demonstraram insatisfação com a partida da menina.

Mais uma vez, chamamos a atenção dos alunos para a presença do caminhão de mudanças em frente ao prédio. Eles observaram atentos os detalhes. Diante da chegada do novo morador, realizamos a seguinte conversa:

Aluno 5: *É uma mulher com o filho!*

Mediadora: *Prestem atenção para as características dessa personagem, sua roupa, cabelo.*

Aluno 2: *É a menina que cresceu e veio morar no prédio novamente!*

Aluno 1: *A menina agora já tem um filho.*

Percebemos que alguns alunos já estavam observando a ilustração seguinte; aproveitamos a curiosidade deles e logo os questionamos:

Mediadora: *E os vizinhos, onde se encontram?*

Aluno 2: *Os vizinhos estão tudim na janela esperando a menina!*

Aluno 3: *O crocodilo teve filho!*

Aluno 5: *E onde está a mulher do crocodilo, em tia?*

Aluno 3: *O crocodilo teve filho sem mãe?*

Os **Alunos 1 e 7** observaram que os ursos e os elefantes também tiveram filhos. Diante dessa conversa, pode-se destacar que o **Aluno 3** confirmou a hipótese anteriormente levantada a

respeito da relação afetiva dos elefantes. Já o **Aluno 1** chamou a atenção para a presença de um novo vizinho na janela, um macaquinho que toca violino.

Concluimos esse primeiro momento de leitura chamando a atenção da turma para a quarta capa do livro. Para esse momento, o **Aluno 1** destacou que os casais de girafa estão voltando para visitar a menina. Na fala do **Aluno 3** é possível perceber que ele realizou **inferência** quando apresentou a possibilidade de o casal estar voltando para morar no prédio novamente. Já o **Aluno 1** acreditou que o casal se arrependeu e está voltando para pedir desculpas aos vizinhos. O **Aluno 5** finalizou o diálogo concordando com o posicionamento do colega e afirmando que as girafas são animais, assim como os novos vizinhos, e não teriam motivos para não gostar deles. Diante do diálogo estabelecido, é notório que a estratégia de **inferência** se destaca de forma bastante significativa.

Após o momento de DURANTE A LEITURA, orientamos os alunos para a realização da proposta lúdico-artística. É importante salientarmos que esta etapa da intervenção foi realizada com o intuito de fechar as atividades de leitura com uma atividade relacionada ao livro lido, mas sem a intenção de coleta de dados sobre o uso de estratégias.

Para realização da proposta planejada, entregamos para as crianças papéis coloridos, papelões, tintas, lápis de pintura, entre outros materiais. Pedimos que cada um construísse sua vizinhança do seu modo; em seguida, cada aluno (de forma livre, sem imposição) poderia expor sua atividade apontando os pontos de semelhança e divergência entre a sua vizinhança e a vizinhança presente no livro.

Nosso segundo dia de intervenção ocorreu em 09 de agosto de 2019. Planejamos para desenvolvermos o processo de DEPOIS DA LEITURA. Retornamos para a leitura realizada anteriormente do livro *O Meu vizinho é um cão*, com o objetivo de fazer uma retomada junto à turma da narrativa através de uma conversa informal, utilizando o suporte do *Quadro âncora* para sumarização da narrativa. Para esse momento, nosso intuito foi que a turma respondesse às perguntas realizadas pela mediadora de forma objetiva, sem aprofundar-se na narrativa. A cada resposta dada pelos alunos, íamos preenchendo o quadro.

Antes de iniciarmos a aplicação da intervenção deste segundo dia, explicamos para os discentes o que havíamos planejado para realizarmos com eles. Na sequência, o quadro âncora foi exposto e, em seguida, iniciamos a conversa com a turma para o seu preenchimento.

Perguntamos para a turma se ela se lembrava da história *O Meu vizinho é um cão*. Como forma de chamar atenção, o **Aluno 2** afirmou que não recordava da narrativa. Em sequência, os demais colegas responderam ao mesmo tempo que lembravam. Perguntamos quem havia gostado da história e, novamente, grande parte da turma respondeu ao mesmo tempo que havia

gostado da história. Continuamos a mediação, indagando à turma sobre a temática que a história tratava. Como resposta, os **Alunos 1, 2, 5 e 7** responderam que a história fala do “*O meu vizinho é um cão*”, justamente o título do livro.

Perguntamos se eles recordavam das personagens que surgem durante o desenrolar da narrativa. Ao mesmo tempo, ouvimos os nomes dos animais, como mostram as respostas a seguir:

Aluno 6: *Jacaré!* (se referindo ao crocodilo)

Aluno 2: *A girafa!*

Alunos 1 e 4: *A menina!*

Aluno 3: *O cachorro também aparece na história!* (cão)

Ao serem questionados sobre o papel da menina na história, foi possível percebermos que grande parte da turma soube definir a funcionalidade da menina dentro da narrativa, como podemos constatar no diálogo abaixo:

Aluno 1: *A menininha é responsável de contar a história!*

Aluno 3: *A menina era diferente dos outros vizinhos, que ela não era um animal, ela era mas uma pessoa.*

Aluno 4: *A menina brinca na história.*

Aluno 3: *Ela é uma atriz!*

Mediador: *A menina é o personagem principal da história e também é a narradora, porque narra a história para o leitor!*

Aluno 3: *Entendi, ela é a escritora do livro!*

Mediadora: *O escritor é muito importante na narrativa, pois é ele quem cria toda narrativa. No caso da personagem da nossa história ela é a pessoa que conta a história que o autor escritor escreveu! Entenderam agora?*

Alunos: Em coro, a turma responde que *sim*.

É possível notarmos nas falas dos alunos algumas curiosidades que surgiram com a narrativa e até mesmo o levantamento de aspectos importantes da personagem principal. O **Aluno 4** afirmou que a menina (personagem) está brincando, fato que não está em destaque ou é primordial na narrativa; de fato existe um momento em que a menina está conversando com os vizinhos, estando com seu patinete, mas nada é evidenciado que ela estivesse em um momento de brincadeira. Destacamos ainda a importância que a personagem exerce na narrativa e o quanto seu papel aguçou a curiosidade os alunos. Nesse sentido, observamos o posicionamento do **Aluno 3** diante de sua curiosidade de descobrir a função da menina, realizando, para isso, diversos **questionamentos**.

Seguimos com o preenchimento do quadro âncora perguntando para os alunos o lugar onde se passava a história. De imediato, o **Aluno 3** falou: “*É no livro*” [risos]. O **Aluno 1** rebateu a colocação do colega e, em seguida, relatou que tudo acontecia em um prédio, onde a menina

morava. Quando perguntamos sobre como eram os dias no prédio antes das chegadas dos novos vizinhos, os discentes responderam:

Aluno 1: *No prédio nada acontecia!*

Aluno 3: *O prédio era legal!*

Aluno 1: *O prédio só ficou legal depois que os novos vizinhos chegaram!*

Diante das falas dos alunos, pedimos para que eles nos contassem o que aconteceu de diferente e o que mudou na rotina do prédio. Nesse momento, os **Alunos 1 e 2** se posicionaram de forma semelhante ao afirmarem que o cão e os outros animais eram os novos vizinhos e que este fato era algo diferente, porque não era normal ter vizinhos animais.

Sobre a forma como os moradores do prédio acolheram os novos vizinhos, os alunos responderam:

Aluno 6: *Os vizinhos ficavam na janela esperando o novo morador chegar!*

Aluno 5: *Eles ficava era curiando⁴ o novo vizinho chegar! [risos]*

Aluno 1: *primeiro chegava as malas do vizinho e ele chegava depois!*

Primeiro que chegou foi o cão!

Aluno 4: *Os vizinhos ficaram foi com raiva quando vi que o novo vizinho era se um cão!*

Mediadora: *Todos concordam com o colega?*

Aluno 3: *Eu achei que eles ficaram curiosos!*

Aluno 1: *Pois eu acho que eles ficaram foi com medo, assustado!*

Aluno 7: *Tia, a menina não se assustou, ela gostou demais do cão!*

Aluno 8: *Tia, vai ter desenho hoje, vai fazer pintura com tinta?*

De forma geral, é perceptível que as colocações dos alunos assemelham-se em alguns momentos, em que um complementa o posicionamento do outro. Alguns alunos ficaram em dúvida do que responder e acabaram repetindo o que os demais colegas falaram. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta nove competências específicas que devem ser consideradas no que se refere ao ensino de arte para o Ensino Fundamental, diante das quais destacamos a competência 4, por relacionar-se com a discussão realizada anteriormente. A citada competência tem por objetivo: “Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte” (BRASIL, 2018, p. 198). Diante disso, é de grande valia que o ambiente escolar possa propiciar para o discente, que se encontra em processo de formação, o contato direto com as diversas expressões artísticas e que seja vivenciada das diferentes formas, como meio de favorecer ao aluno o conhecimento de mundo e de si mesmo.

Voltando para o momento de preenchimento do quadro âncora, explicamos para a turma o que iríamos realizar naquela ocasião e os objetivos traçados para tal processo. Questionamos à

⁴ Termo local que significa: observar, bisbilhotar, especular, xeretar.

turma se após a chegada do cão aconteceu mais alguma coisa diferente no prédio. Os **Alunos 3 e 6** afirmaram que sim, no entanto, o **Aluno 5** disse que, além do cão, chegaram o jacaré, os elefantes, as girafas. Após a fala do colega, o **Aluno 1** afirmou: “*As girafas já moravam no prédio, eles eram os pais da menina!*”. Tal afirmação nos fez entender que o **Aluno 1** esteve atento a cada passagem da narrativa, o que o fez sumarizar um aspecto de grande importância para a compreensão da narrativa. Em momento algum está explícito durante a leitura do texto que os pais da menina eram o casal de girafas. O que o texto apresenta para o leitor, já nas páginas finais da narrativa, é a imagem da menina indo embora em um carro dirigido por duas girafas.

Continuamos com os questionamentos para preenchimento do quadro âncora. Perguntamos sobre a relação dos pais da menina com os novos vizinhos. De imediato, o **Aluno 2** respondeu: “*Os pais da menina não gostavam dos vizinhos que chegaram não!*”. O **Aluno 7** acrescentou: “*Os moradores que já morava lá no prédio também não gostaram dos novos moradores!*”. Sobre as características dos personagens, realizamos a seguinte discussão:

Aluno 6: *A menina não era um animal, ela não era uma girafa!*

Aluno 2: *A menina era uma criança!*

Aluno 1: *No prédio morava todo tipo de moradores, alguns eram pessoas e outros animais!*

Aluno 5: *Os animais são diferentes das pessoas, mas mesmo assim, a menina não tinha medo dos vizinhos!*

Aluno 1: *A menina só teve medo a primeira vista do vizinho jacaré, mas depois ela ficou amiga dele!*

Aluno 3: *O jacaré era dançarino e ensinou a menina a dançar!*

Perguntamos para os alunos se eles recordavam de algo que aconteceu após a chegada de todos os novos vizinhos. Como resposta, os **Alunos 7 e 2** afirmaram de forma semelhante que a menina ficou muito triste, chorou muito, porque os pais dela a levaram para morar em outro lugar. O **Aluno 1** afirmou: “*A menina não queria mudar de casa e por isso ela ficou tão triste.*”. O **Aluno 7** complementou a fala do colega afirmando que a menina gostava muito dos amigos e não queria ficar longe deles. O **Aluno 2** concordou com os colegas e acrescentou: “*A menina achava que iria perder os amigos!*”. Já o **Aluno 1** concluiu: “*A menina não perdeu os amigos, porque quando ela ficou adulta ela voltou para morar no mesmo prédio que os amigos.*”. O mesmo aluno acrescentou ainda que a menina não voltou sozinha, que trouxe seu filho.

Novamente, questionamos se algo diferente aconteceu após a chegada da menina (agora adulta) e do seu filho. Imediatamente o **Aluno 7** afirmou: “*Aconteceu sim, os pais da menina voltaram para o prédio para visitar a menina.*”. Logo após, o **Aluno 3** deduziu: “*Eu tô achando que os pais da menina estão voltando para morar no prédio de novo!*”. Em seguida, o mesmo aluno acrescentou que

havia percebido nas ilustrações que no prédio tinha um apartamento à venda (atento para os detalhes das ilustrações).

Considerações finais

Nessa experiência de leitura, que foi proporcionada através do livro *O Meu vizinho é um cão*, refletimos sobre a importância de promover cada vez mais e de diferentes maneiras possibilidades de aproximar o pequeno leitor do objeto livro, de permiti-lo manusear, de sentir seu cheiro, sua textura, sua cor, etc. De acordo com Aguiar (2001, p. 250), para o leitor que está em processo de formação, o “[...] livro é um brinquedo que ele manuseia”. Ainda segundo Aguiar (2001, p. 250): “É através do contato repetitivo (como o jogo simbólico que representa a vida adulta) que se dá a internalização do processo, ou seja, as ações experimentadas fornecem os elementos necessários à construção da personalidade”, permitindo, assim, que a criança pequena se constitua como leitor.

Além disso, é importante destacarmos que a mediação realizada durante o processo de leitura do *corpus* serviu positivamente como forma de conduzir o aluno a ativar as estratégias necessárias e a favorecer a sua compreensão da narrativa. Assim, a experiência de leitura realizada através das contribuições das estratégias propiciou o estabelecimento de diálogos de interação entre a mediadora, os alunos e o texto, de forma a contribuir com a formação leitora de todos aqueles que participaram da intervenção.

É importante destacarmos que os diferentes níveis de leitura apresentados pelos sujeitos da pesquisa não inviabilizaram a mediação e a leitura compartilhada. Além disso, o livro ilustrado dialoga constantemente com o texto escrito, o que permitiu aos pequenos leitores irem para a imagem e voltarem para o texto em um movimento contínuo.

A partir dos dados coletados e discutidos durante a recepção do livro *O Meu vizinho é um cão*, podemos afirmar que o desenvolvimento dos alunos alcançado ao longo da leitura do texto em sala de aula está relacionado às escolhas teóricas e metodológicas adotadas. Buscamos, pois, fundamentar nossa proposta a partir das contribuições de estratégias de leitura, por ser uma corrente teórica que privilegia o ensino de leitura literária baseado no “letramento ativo”, que pressupõe a utilização de estratégias de leitura desde a educação infantil, por meio de uma interação direta entre o pequeno leitor e o livro literário (GIROTTTO e SOUZA, 2010).

Considerando como se desenvolveu a pesquisa mediante a recepção do *corpus* selecionado, constatamos que a experiência com a leitura do livro *O Meu vizinho é um cão* mostrou-nos que é plausível, no ensino da literatura, que haja a recepção próspera dos textos por meio da mediação

com ênfase em estratégias de leitura. Para tanto, atribuímos a participação dos alunos durante as aulas, as escolhas teóricas e as estratégias metodológicas, como afirmado anteriormente, como responsáveis por colocar os pequenos leitores como elemento central na construção de sentidos dos textos.

Mesmo apresentando diferentes níveis de leitura, por meio da leitura mediada os alunos participantes da pesquisa responderam de maneira exitosa aos questionamentos realizados. No entanto, acreditamos que, devido ao forte processo de identificação, as estratégias de leitura que surgiram com mais frequência foram a de conexão texto-leitor e, em poucos momentos, a de texto-mundo. O uso da estratégia de inferência foi percebido com mais constância pelos alunos que possuíam um maior desenvolvimento com a leitura. Diante deste momento de experiência da intervenção, as estratégias de leitura acionadas pelos alunos mediante os questionamentos realizados pela mediadora favoreceram para a compreensão do texto pelos discentes. É necessário destacar que a proposta foi centrada na experiência de leitura e compartilhamento, o que favorece sobremaneira a formação do leitor. Nesse sentido, é de fundamental relevância que a forma como o ensino literário vem sendo conduzido em sala de aula seja repensada, sobretudo quando se trata da formação do pequeno leitor literário, que se encontra nos anos iniciais do Ensino Fundamental, para que possamos ofertar ao nosso aluno uma formação literária adequada.

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira de. Percorrendo a história. *In*: BARCO, Frieda Liliana Morales; FICHTNER, Marília Papaleo; RÉGO, Zila Letícia Goulard Pereira; AGUIAR, Vera Teixeira (Org.). *Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. 2.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 05 fev. 2020.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2018.

FARIAS, Maria Alice. *Como usara literatura infantil na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004.

GIROTTTO, Cyntia Graziella G. S.; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. *In*: MENIN, Ana Maria da C. S.; GIROTTTO, Cyntia Graziella G. S.; ARENA, Dagoberto Buin; SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). *Ler e compreender: estratégias de leitura*. São Paulo: Mercado das Letras, 2010.

- JOUVE, Vincent. *A leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: Teoria e Prática*. 16.ed. Campinas, SP: Pontes Editora, 2016.
- MARTINS, Isabel Minhós. *O Meu vizinho é um cão*. Ilustrações de Madalena Matoso. São Paulo: Cosac Naify, 2010.
- RAMOS, Graça. *A imagem nos livros infantis - caminhos para ler o texto visual*. São Paulo: Autêntica, 2011.
- RANGEL, Sandra Queiroz. *Entre cigarras e formigas: leituras e recepção de Esopo, La Fontaine, Lobato e Manoel Monteiro no ensino fundamental I*. Dissertação (Mestrado em linguagem e ensino). Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2018.
- RIBEIRO, Taisa Andrade de Souza Silva; SOUZA, Renata Junqueira. *É um livro: Indagações possíveis sobre os suportes de leitura da contemporaneidade*. In: SOUZA, Renata Junqueira de. PINHEIRO, Hélder (Org.). *Literatura infantil e formação de leitores: estratégias de leitura*. 1ed. Campina Grande: UFCG, 2015.
- SILVA, Camyle de Araújo; BARBOSA, Jaine de Sousa; SILVEIRA, Maria Claurênia Abreu de A. Educação literária: Infância, mediação e práticas escolares. In: SEGABINAZI, Daniela Maria; SOUZA, Renata Junqueira de; GIROTTO, Cyntia Gaziella Guizellim Simões (Org.). *Estratégias de leitura: uma conexão com a literatura infantil*. Tubarão (SC): Copiart, 2018.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Penso, 1998.
- SOUZA, Irany André de; SOUZA, Nadilza Maria de Farias; LUCENA, Siomara Regina Cavalcante de. Estratégias de leitura com a narrativa "Tchau": Experiência em um círculo de leitura. In: *Educação Literária: Infância, mediação e práticas escolares*. Tubarão (SC): Copiart, 2018.
- SOUZA, Renata Junqueira; COSSON, Rildo. O Cantinho da Leitura como prática de letramento literário. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 72, p. 95-109, nov/dez. 2018.
<http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.62764>
- SOUZA, R. J.; COSSON, R. *Letramento literário: uma proposta para a sala de aula*. São Paulo: UNESP/UNIVESP, 2011. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2020.
- TINOCO, Robson Coelho; STEPHANI, Adriana Demite. Leitura Literária e papel do professor mediador no diálogo texto-leitor. In: PINTO, Francisco Neto Pereira; MELO, Márcio Araújo de. *Panorama contemporâneo das pesquisas em ensino da literatura*. Campina Grande: EDUFCEG, 2016.
- ZILBERMAN, Regina. Por onde começar? In: ZILBERMAN, Regina. *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

Recebido em: 28/2/2020

Aprovado em: 11/5/2020