Http://online.unisc.br/seer/index.php/signo
ISSN on-line: 1982-2014
Doi: 10.17058/signo.v49i96.19417

Recebido em 02 de maio de 2024 Aceito em 07 de agosto de 2024 Autor para contato: ilsa.vieira@uol.com.br

Estratégias de leitura literária no processo de alfabetização: contribuições para a formação de leitores

Literary reading strategies in the literacy process: contributions to the formation of readers

Keila Montes Pereira Rodrigues
Instituto Educacional Aprova – Nepomuceno – Minas Gerais – Brasil

Ilsa do Carmo Vieira Goulart
Universidade Federal de Lavras – Minas Gerais – Brasil

Resumo: Partimos da premissa de que a leitura é um processo permanente de interação entre leitor e texto, em que os sujeitos se apoiam tanto em determinadas finalidades que guiam a leitura como em seus conhecimentos e experiências prévias, com a finalidade de produzir sentidos e compreender efetivamente os textos. Nessa perspectiva, a pesquisa tem como objetivo identificar como a leitura literária, a partir da proposta das estratégias, pode contribuir para o processo de compreensão leitora de crianças em fase de alfabetização. Para isso, a investigação proposta configura-se em uma pesquisa participante, de abordagem qualitativa e de caráter descritivo, tomando como procedimento técnico e investigativo a observação sistemática, a partir da aplicação de atividades de leitura, durante o ano letivo de 2022, em uma turma do 1º ano do ensino fundamental, de uma escola da rede municipal, localizada no Campo das Vertentes, Minas Gerais. Como base teórica destacamos os estudos de Solé (1998) referentes às estratégias de leitura e de Girotto e Souza (2010) no que concerne às estratégias direcionadas especificamente a leitura literária. Os resultados da pesquisa revelam a importância do planejamento de ações pedagógicas que favoreçam as estratégias de leitura literária em contexto educativo, pois tais estímulos contribuem para o processo de compreensão da leitura pelas crianças, favorecendo significativamente a formação de leitores autônomos, críticos e reflexivos.

Palavras-chave: Estratégias de leitura. Leitura literária. Alfabetização. Formação de leitores.

Abstract: We start from the premise that reading is a permanent process of interaction between reader and text, in which the subjects rely both on certain purposes that guide the reading and on their previous knowledge and experiences, in order to produce meanings and effectively understand the texts. In this perspective, the research aims to identify how literary reading, from the proposal of strategies, can contribute to the process of reading comprehension of children in the literacy phase. For this, the proposed investigation is configured in a participatory research, of qualitative approach and of descriptive character, taking as technical and investigative procedure the systematic observation, from the application of reading activities, during the school year of 2022, in a class of the 1st year of elementary school, of a school of the municipal network, located in Campo das Vertentes, Minas Gerais. As a theoretical basis, we highlight the studies of Solé (1998) regarding reading strategies and Girotto and Souza (2010) regarding strategies specifically directed to literary reading. The results of the research reveal the importance of planning pedagogical actions that favor literary reading strategies in an educational context, as such stimuli contribute to the process of reading comprehension by children, significantly favoring the formation of autonomous, critical and reflective readers.

Keywords: Reading strategies. Literary reading. Literacy. Formation of readers.

A matéria publicada nesse periódico é licenciada sob forma de uma Licença Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

1 Introdução

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

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

Diante do postulado, é fundamental mencionar que a escola enquanto instituição promovedora de conhecimentos e como lócus privilegiado de acesso à leitura, tem a função de desenvolver e formar leitores. Dessa forma, faz-se imprescindível que o professor, como mediador do processo de apreensão e de produção de saberes, reflita criticamente sobre seu desempenho nas práticas formativas de competência leitora, com vistas a atualizar e a qualificar suas ações e estratégias de leitura (Goulart, 2023; Rodrigues, Goulart, 2022).

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

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

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

Diante de tais argumentações sobre leitura, esta pesquisa aponta as seguintes questões norteadoras: De que modo as estratégias para antes, durante e depois da leitura sugeridas por Solé (1998) e por Girotto e Souza (2010) podem contribuir para o processo de compreensão leitora e para a formação literária das crianças? Quais as contribuições do trabalho com estratégias de leitura no processo de alfabetização? Em busca de respostas, elegemos como objetivo geral identificar como a leitura literária, a partir da proposta das estratégias, pode contribuir para o processo de compreensão leitora de crianças em fase de alfabetização.

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

seguidas da observação sistemática e do registro em diário de campo. A pesquisa foi desenvolvida com uma turma de 20 crianças de seis anos, em fase de alfabetização, de uma escola da rede municipal de uma cidade do Campo das Vertentes, Minas Gerais, durante o ano letivo de 2022. Como subsídio teórico, apoiamos, principalmente, nos estudos de Solé (1998) referentes às estratégias de leitura e de Girotto e Souza (2010) no que concerne às estratégias direcionadas especificamente a leitura literária.

Para melhor organização das discussões, o artigo foi dividido em duas seções temáticas: na primeira discute-se sobre o conceito de leitura e na segunda apresenta-se reflexões sobre as estratégias de leitura literária e as contribuições ao processo de compreensão leitora e de formação de leitores.

2 Conceituação de leitura

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

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

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

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

3 Estratégias de leitura literária

De acordo com Solé (1998), as estratégias de leitura são meios ou procedimentos de ordem elevada que abrangem o cognitivo e o metacognitivo. Dessa maneira, Solé (1998) aborda que o trabalho com a leitura em sala de aula deve ocorrer em três etapas de atividades com o texto, a saber: antes, durante e depois da leitura, com vistas a desenvolver a prática na formação do leitor.

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

Ademais, Solé (1998) aponta como estratégias durante a leitura diversificadas ações do leitor com o texto, como a rejeição, a confirmação, a retificação ou expectativas desenvolvidas antes da leitura; localização ou produção da temática ou da ideia principal; compreensão de palavras desconhecidas por intermédio da inferência ou dos conhecimentos anteriores das crianças; elaboração de

conclusões sobre o texto, tomando como base outras vivências, experiências, leituras, crenças e valores; a criação de hipóteses sobre o seguimento do enredo; a identificação e o reconhecimento de palavras-chave; a busca por informações contingentes, e somado a isso, a articulação de informações novas ao conhecimento prévio.

Já no que se tange às estratégias para depois da leitura, Solé (1998) destaca a elaboração de uma síntese sobre o texto; o uso do registro escrito para uma melhor compreensão; desenvolvimento de atividades orais e escritas; a socialização oral de impressões acerca do texto lido e reflexões críticas a respeito das informações expostas ao longo da narrativa, com vistas a contribuir com a formação de leitores competentes, críticos e reflexivos.

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

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

Quadro 1 - Estratégias de leitura indicadas por Girotto e Souza (2010).

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

Fonte: Girotto e Souza (2010).

Girotto e Souza (2010, p. 60) enfatizam que "[...] o ensino das estratégias de compreensão pode e deve ser implementado em qualquer contexto de sala de aula com materiais diversos". Dessa forma, pode-se compreender as contribuições das estratégias de leitura literária para a formação de leitores, uma vez que, dependendo da qualidade da mediação do

professor, os alunos podem desenvolver interesse em aplicar as estratégias de compreensão leitora.

4 Resultados e discussões

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

Dessa forma, durante o período a campo, foi desenvolvido um trabalho pedagógico com a leitura de livros de literatura infantil, a partir da elaboração e da aplicação de intervenções de estratégias de leitura, considerando o antes, o durante e o depois da leitura propostas por Solé (1998) e por Girotto e Souza (2010). Para a realização das atividades de estratégias de leitura escolhemos duas obras de literatura infantil, tendo como critério serem livros que ainda não tinham sido lidos para as crianças. Sendo assim, antes da leitura, buscamos explorar os elementos paratextuais das obras literárias intituladas: “A cesta de dona Maricota”, tendo como escritora Tatiana Belinky e “O pega-pega”, com autoria de Mary França.

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

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

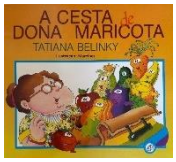
a. Antes da leitura...

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

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

Dessa forma, com vistas a compreendermos os conhecimentos prévios dos leitores mirins, mostramos a capa do livro novamente e fizemos algumas perguntas, que se encontram no quadro 2. Combinamos com as crianças que aquelas que quisessem responder as indagações levantassem o dedinho. Logo, as respostas transcritas no quadro referem-se às falas das crianças que quiseram participar do diálogo.

Quadro 2 - Síntese da atividade que antecedeu a leitura.

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

Fonte: Dados da Pesquisa (Rodrigues, 2024).

O quadro apresenta diálogos entre a professora pesquisadora e as crianças. Com base nos estudos de Solé (1998) e Girotto e Souza (2010), verificamos que para responder às indagações, as crianças realizaram algumas inferências, uma vez que utilizaram os seus conhecimentos prévios para tentarem adivinhar o assunto do livro. Isso pode ser percebido em algumas falas: “É uma história sobre alimentos! Na minha casa temos uma horta bem verdinha!” (criança 7); “Os personagens são as frutas e as verduras da capa” (criança 19); “Na feira! Tem várias frutas lá, igual às da capa!” (criança 20). Nesse sentido, percebemos que a inferência, uma estratégia de leitura descrita por Solé (1998) foi incentivada por meio das situações dialógicas.

As falas descritas evidenciam que para responder as perguntas, algumas crianças pesquisadas fizeram associações a vivências familiares, ou seja, ao repertório de experiências adquiridas e de saberes prévios. O que revela a importância de as crianças serem oportunizadas, em âmbito familiar, a participação em práticas leitoras e em diversas ações cotidianas, pois “quanto mais informações os leitores adquirem, mais sensata a inferência que fazem” (GIROTTO; SOUZA, 2010, p. 76). Nesse contexto, antes da leitura, evidencia-se a importância da ativação do conhecimento prévio das crianças sobre determinado assunto ou temática (KLEIMAN, 2022), uma vez que favorecem a formulação de possíveis inferências em momentos

provocativos, como nas situações realizadas durante a pesquisa.

b. Durante a leitura...

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

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

Quadro 3 - Mediações durante a leitura.

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

Fonte: Dados da Pesquisa (Rodrigues, 2024).

Dentre as quatro situações dialógicas com as crianças, a primeira e a última foram as que mais nos chamaram a atenção, em razão dos processamentos cognitivos realizados pelas crianças (SOLÉ, 1998). Tendo em vista que as respostas das crianças evidenciaram as estratégias de leitura utilizadas por elas, a partir do assunto da página mostrada. Assim, ao serem indagadas "o que vocês acham que vai acontecer?" e "por que as frutas sumiram?", as crianças utilizaram algumas estratégias apontadas por Solé (1998), como a inferência e autoquestionamento. Sobre a primeira pergunta, a criança 12 respondeu: "Ela vai comer as frutas! Professora, eu acertei, porque lembra que eu falei que a história era sobre as

frutas?". A partir dessa fala, percebemos que a criança 12 confirmou sua hipótese inicial, apresentada nos diálogos antes da leitura, tomada com base inicialmente em seu conhecimento prévio, sobre o que haveria e trataria o texto.

Outro diálogo significativo refere-se a pergunta da criança 7 sobre o que era uma compota, após fazer a leitura da palavra, pois esta identificou que era uma informação importante ao texto. Dessa forma, mostrou-se interessada em articular informações novas ao conhecimento prévio, estratégia sugerida por Solé (1998) para ser estimulada justamente durante a leitura.

c. Depois da leitura...

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

Quadro 4 - Diálogos após a leitura.

Perguntas realizadas pela pesquisadora	**Respostas das crianças**
1) O que você achou da história?	Criança 7: "Eu gostei das imagens, são engraçadas! E das verduras falando! E das frutas também!" Criança 6: "Eu gostei, eu gosto de frutas e verduras!" Criança 1: "Eu também! Minha mãe fala para eu comer!" Criança 12: "É porque faz bem para o nosso corpo, igual os personagens falaram!" Criança 3: "A cebola é ruim, mas faz bem para o coração!" Criança 5: "Eu amei professora! As imagens são fofas!"
2) Por que a história terminou dessa forma? (Frutas viraram compota e os legumes viraram um sopão).	Criança 19: "Porque a Dona Maricota queria comer doce de frutas". Criança 5: "Porque ela gosta de cozinhar!" Criança 2: "Para dar para as pessoas que precisam". Criança 7: "Para levar para a feira e vender. É o trabalho dela!" Criança 14: "Para ela comer depois!" Criança 12: "Para a Dona Maricota poder vender!"
3) Poderia terminar diferente?	Criança 12: "Não, porque se não a fruta perde". Criança 2: "As verduras também ficam moles e fedorentas!" Criança 19: "A Dona Maricota poderia fazer sucos com as frutas!" Criança 1: "E com as verduras poderia fazer salada crua! É tão bom!" Criança 7: "A Dona Maricota poderia abrir uma venda e vender elas, igual a vendinha da minha avó".
4) O que você acha que a personagem deveria ter feito?	Criança 7: "Vender as frutas para ganhar mais dinheiro". Criança 19: "Ela poderia ter comprado morango e melancia também!" Criança 12: "Um piquenique com os netos dela!" Criança 4: "Ela deveria ter feito salada de frutas, é tão bom no calor!"

Fonte: Dados da Pesquisa (Rodrigues, 2024).

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

frase a informação aprendida por meio da leitura do texto, isto é, que o seu consumo tem benefícios para o coração.

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

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

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

a. Antes da leitura...

Como motivação e estratégia didática, convidamos as crianças para fazermos algumas brincadeiras na quadra da escola, com vistas a estimularmos um momento lúdico e divertido. Brincamos de corre cotia, pega-pega, esconde-esconde, coelhinho sai da toca e de pique-bandeira. Posteriormente, destacamos para as crianças que em outro momento levaríamos um livro com um dos nomes das brincadeiras realizadas por elas, deixando-as curiosas e entusiasmadas para a ação posterior.

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

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

Quadro 5 - Síntese da atividade antecedente a leitura.

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

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

Fonte: Dados da Pesquisa (Rodrigues, 2024).

Buscando uma aproximação com Solé (1998) e Girotto e Souza (2010), percebemos que as crianças utilizaram a estratégia de inferências no momento antecedente a leitura, uma vez que, fizeram a antecipação do tema e/ou ideia central, com base na leitura do título e em seus conhecimentos prévios. Isso pode ser evidenciado em algumas falas: “Sobre a brincadeira do pega-pega. Está escrito pega-pega aí” (criança 12); “Mas eu acho que a história é sobre o pega-pega mesmo, porque a professora disse que a história era sobre uma brincadeira!” (criança 7); “Porque você disse aquele dia que o livro era sobre uma brincadeira, e ali está escrito pega-pega” (criança 19).

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

b. Durante a leitura...

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

Quadro 6 - Diálogos durante a leitura.

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

Fonte: Dados da Pesquisa (Rodrigues, 2024).

Com base no que é explicitado através da Figura 3, fica evidente que a proposta de Cummins é de que as habilidades, conhecimentos e estratégias desenvolvidos através da língua materna contribuem para que os indivíduos possam desenvolver capacidades, conhecimentos e estratégias que constituirão o seu repertório da língua adicional. Ou seja, mesmo que se possa, em princípio, perceber as duas línguas do bilíngue como conhecimentos separados em nível de superfície, na verdade, em um nível mais profundo, as duas línguas apresentam uma relação imbricada de interdependência conceitual, linguística e cognitiva, dado que mesmo que as crianças aprendam a ler e escrever em uma língua apenas, elas automaticamente farão uso dessas habilidades em todas as suas línguas.

Além disso, em sua Hipótese da Interdependência Linguística, Cummins (1979) introduz a ideia de que o nível de competência linguística que uma criança desenvolverá em uma língua adicional vai depender diretamente das capacidades linguísticas em língua materna que ela apresenta quando do início do desenvolvimento na língua adicional. Segundo ele, crianças que possuem maior competência na língua materna tendem a progredir mais rapidamente na LA em comparação àquelas com habilidades linguísticas mais limitadas em L1. Para o autor, se o limiar de proficiência em L1 for baixo e a criança não obtiver acesso a um pleno desenvolvimento das habilidades acadêmicas em L1 no ambiente escolar, a criança não terá condições de alcançar uma proficiência acadêmica robusta na LA.

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

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

c. Depois da leitura...

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

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

Quadro 7 - Diálogos depois do momento de leitura.

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

Fonte: Dados da Pesquisa (Rodrigues, 2024).

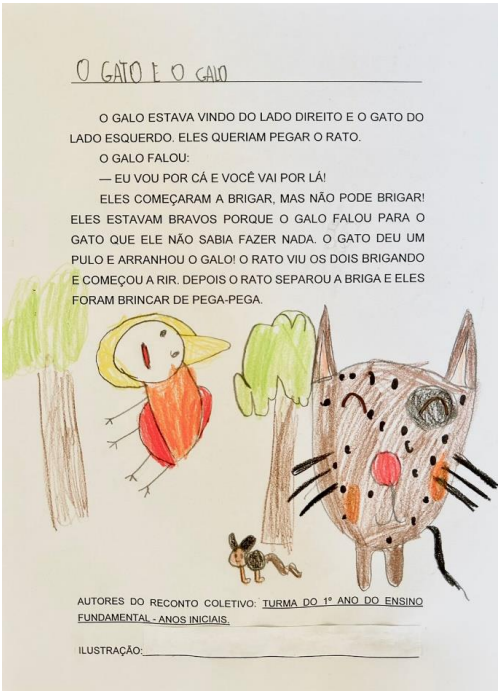
A partir dos diálogos com as crianças, verificamos que algumas estratégias de leitura de Solé (1998) foram exploradas e evidenciadas, como a socialização oral de impressões acerca do texto lido e reflexões críticas a respeito das informações expostas ao longo da narrativa, evidenciadas por meio de algumas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

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

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

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

Figura 1 - Reconto produzido pelas crianças.


O GATO E O GALO

O GALO ESTAVA VINDO DO LADO DIREITO E O GATO DO LADO ESQUERDO. ELES QUERIAM PEGAR O RATO.

O GALO FALOU:

— EU VOU POR CÁ E VOCÊ VAI POR LÁ!

ELES COMEÇARAM A BRIGAR, MAS NÃO PODE BRIGAR! ELES ESTAVAM BRAVOS PORQUE O GALO FALOU PARA O GATO QUE ELE NÃO SABIA FAZER NADA. O GATO DEU UM PULO E ARRANHOU O GALO! O RATO VIU OS DOIS BRIGANDO E COMEÇOU A RIR. DEPOIS O RATO SEPAROU A BRIGA E ELES FORAM BRINCAR DE PEGA-PEGA.

AUTORES DO RECONTO COLETIVO: TURMA DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS.

ILUSTRAÇÃO:

Fonte: (Rodrigues, 2024).

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

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

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

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

7 Considerações finais

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

A partir das falas das crianças e dos processamentos realizados, verificamos que as atividades de leitura realizadas contribuíram de forma efetiva para o processo de compreensão da leitura e para o processo de formação de leitores. Diante disso, vislumbramos um trabalho com a leitura literária no desenvolvimento de atividades de leitura e escrita com crianças em fase de alfabetização, na qual faz-se fundamental possibilitar às crianças situações estimulantes e provocativas de aprendizagem (FERREIRO, 2010). Com vistas a promover uma formação contextualizada, reflexiva e crítica, composta por saberes fundamentais ao processo educacional dos educandos.

Nessa perspectiva, revela-se a imprescindibilidade da ação docente nas atividades de leitura literária, uma vez que, que o professor atua como mediador do processo de ensino e aprendizagem, assegurar práticas de leitura envolvente, criativas, contextualizadas e críticas, com vistas a promover a compreensão leitura e a ampliar o repertório literário das crianças. Pois, conforme assegura Martins (2010), a leitura contribui para o desenvolvimento da autonomia e da socialização, possibilitando, assim, que o sujeito possa inteirar-se do mundo, adquirir novos saberes e desvencilhar-se de ler pelos olhos do outro.

Referências

ARENA, D. B. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. *In:* SOUZA, R. J. de et al. (Org.). *Ler e compreender:* estratégias de leitura. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, v. 1, p. 13-44.

BELINKY, T. *A cesta de dona Maricota*. 14. ed. São Paulo: Paulinas, 2012. 22 p.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. 25. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 102 p.

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

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

GOULART, I. C. V. *Leitura, leitura literária e ensino:* representações discursivas da década de 1980. Lavras: Editora Ufla, 2023.

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

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

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

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

RODRIGUES, K. M.; GOULART, I. C. V. Intervenção literária: a estratégia de reconto na formação de leitores. *Revista Álabe*, Almería, n. 26, jul./ dez. 2022.

RODRIGUES, K. M. *Leitura literária na alfabetização:* articulações possíveis entre as estratégias e as fases de leitura. 2024. 115 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação)– Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2024.

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

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