

MEDIAÇÃO DO PROFESSOR NA RODA DE HISTÓRIA: ANÁLISE DE UMA PRÁTICA EM CAMARAGIBE

Flávia Luiza de Lira/Especialista em Ed. Infantil-FAFIRE/PE e-mail
flavialuizalira@hotmail.com

Luciene M^a das Neves M. de Vasconcelos/Especialista em Ed. Infantil –UFPE/PE
e-mail lucienemnevesv@gmail.com

Resumo: O presente estudo buscou analisar o processo de mediação de leitura na roda de história de uma turma do 1º ano do ensino fundamental, na perspectiva de perceber se a professora ajuda as crianças a compreenderem as histórias lidas. E, a importância dada pela mesma à mediação em sua prática. Para isso, observamos rodas de histórias em uma turma de 06(seis) anos da rede pública do município de Camaragibe, situado na região metropolitana do Recife no estado de Pernambuco. O estudo, ainda buscou investigar quais os tipos de ajudas que a docente oferecia às crianças para que as mesmas se tornassem leitoras críticas e autônomas. A pesquisa foi fundamentada nos estudos de autores que pesquisam e escrevem sobre a leitura como também na Proposta Curricular do município de Camaragibe, tendo como foco o eixo que trata sobre a leitura. Para compreendermos o objeto do estudo, recorremos a pesquisa qualitativa, tendo como sujeitos 01(uma) professora e 20 (vinte) crianças de uma escola do município de Camaragibe-PE, a observação foi o instrumento de investigação e revelou que a professora ofereceu várias ajudas aos estudantes para compreenderem a história lida. As ajudas que foram dadas desde o momento que antecedeu a leitura, explorando a capa do livro, apresentando o autor, o ilustrador e a exploração das imagens, ativaram os processos mentais nas crianças e as levou a um levantamento de hipóteses que as fez refletir criticamente. Por fim, os resultados demonstram que a mediação na roda de leitura era presente na rotina da turma. O que nos leva a concluir, que através de um trabalho sistemático, planejado e consciente do mediador de leitura, é possível se ter êxito na formação de crianças leitoras.

Palavras-Chave: *Roda de história; Compreensão; Ensino Fundamental.*

1 Introdução

Um dos desafios enfrentados pela nossa sociedade, é que, nossas crianças tornem-se bons leitores. Muito tem se discutido sobre a leitura por prazer, e muitos professores têm inserido a leitura em sua rotina diária. No entanto, percebemos que nem sempre esses momentos são planejados.

Diante disso, surgiu o interesse por esta pesquisa, instigadas pela nossa experiência como orientadoras do Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa (PNAIC), onde percebemos que apesar da leitura estar presente na rotina das turmas, nem sempre esses momentos eram planejados. Nessa perspectiva, Bajard (2014) esclarece que através de um

trabalho sistemático, planejado e consciente do mediador de leitura, é possível se ter êxito na formação de crianças leitoras.

Para Freire (2006), a leitura se inicia antes das crianças entrarem na escola, suas vivências e as leituras que realizam fora da cultura escolar são primordiais para seu desenvolvimento. Dessa forma, se faz necessário uma articulação do conhecimento de mundo com o saber sistematizado, respeitando e valorizando os conhecimentos prévios das crianças.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa “[...] leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor e de tudo que sabe sobre a linguagem, etc.” (BRASIL, 1997, p.68). Nesse sentido, podemos contar com os livros disponibilizados pelo PNLD, onde destacamos os gêneros literários que são voltados para a mediação do professor em sala de aula. “A garantia de condições básicas para que se constituam comunidades de leitores nas escolas – acesso ao livro, criação de ambientes propícios à leitura, presença de mediadores de leitura – deve ser considerada no trabalho de formação literária na escola.” (MACHADO, 2015, p.45). Assim, com os livros ao seu alcance o professor pode planejar atividades de leitura diariamente com as crianças numa tentativa de formar leitores ávidos e autônomos.

Para Kleiman (2011) a leitura aparece na escola, na maioria das vezes, como um pretexto para ensinar outros conteúdos desde a apropriação do sistema de escrita a outras atividades. Para a autora, a leitura precisa surgir de uma necessidade que pode ser desde a busca pelo prazer ou realizar uma receita. Na escola o professor pode ser um modelo de leitor e ajudar o aluno indicando o objetivo de determinada leitura até que ele possa desenvolver seus próprios objetivos. A autora destaca a importância da formulação de hipóteses diante de um texto.

Solé (1996) ressalta que só se começou a falar em leitura com compreensão entre as décadas de 1910 e 1920 quando alguns psicólogos aderiram ao paradigma behaviorista e abandonaram os estudos sobre os processos básicos de leitura, criando um novo foco para as pesquisas sobre leitura. Até então a leitura significava apenas declamar o texto e acreditava-se que havia compreensão quando essa leitura era fluente. A autora cita que as pesquisas de Bartlett sobre a organização da memória foram bastante relevantes para as pesquisas atuais, pois ele acreditava que os conhecimentos prévios influenciavam na forma de como o ser humano interpretavam uma nova informação.

Segundo Miguel (2012) para compreendermos um texto ocorre em nossa mente processos que interferem nessa atividade mental. É importante conhecermos esses processos para podermos possibilitar as ajudas mais relevantes em nossa sala de aula. Os processos podem ser característicos da leitura e da compreensão da linguagem ou de caráter motivacional-emocional. “Os primeiros podem ser chamados de processos “frios”, pois estão ligados à resolução da tarefa em si; e os segundos de “quentes”, pois têm a ver com os componentes afetivos e pessoais que nos movem a enfrentar a leitura”. (MIGUEL, 2012, p.48). Sobre os processos característicos da leitura e da compreensão da linguagem ele destaca três tipos de compreensão sobre um texto. A primeira é a compreensão superficial, onde a criança extrai o significado contido no texto ou ideias que estão explícitas e que não acrescentam informações novas ao texto que foi lido. A segunda é a compreensão profunda, que exige uma interpretação das ideias colocadas no texto, a criança precisa compreender o texto em sua totalidade e perceber elementos secundários. Na terceira, que é a compreensão crítica, a criança precisará afastar-se do texto e refletir criticamente sobre suas ideias repensando sobre o que o mesmo diz e é capaz de resolver possíveis incoerências observadas entre duas informações contidas no texto. Quanto aos processos de caráter motivacional-emocional, processos quentes, são aqueles que movem as crianças a considerarem a leitura atrativa e necessária. Só a partir dessa motivação os processos frios poderão ser colocados em prática. Ao ouvir uma história, motivadas e perseverantes, as crianças conseguirão com mais facilidade alcançar uma compreensão textual. São ajudas necessárias, além de outros aspectos, para preparar o momento da leitura.

Para Brandão (2006) a leitura só tem sentido se houver compreensão e a compreensão não é um resultado automático da leitura, ela precisa ser ensinada. A autora destaca que o professor precisa levar textos interessantes para a sala de aula e realizar um trabalho de compreensão com os mesmos.

No decorrer da nossa prática pedagógica surgiram alguns questionamentos: Durante as rodas de história, os professores ajudam as crianças a compreenderem os textos lidos? Existe um objetivo dos professores com as histórias lidas? Há espaço para as crianças colocarem suas impressões sobre a história lida?

Assim, o presente artigo busca analisar a mediação do professor durante as rodas de histórias, numa perspectiva de perceber se a professora ajuda as crianças a compreenderem as histórias lidas.

Quanto à metodologia, a pesquisa é qualitativa e analisamos uma roda de história de uma professora da turma do 1º ano do Ensino Fundamental do município de Camaragibe. Na roda de história, observamos as “ajudas” que a professora deu para que as crianças compreendessem a história lida. Também realizamos um questionário com a professora. Durante todo o trabalho estaremos nos reportando a leitores iniciantes que estão sendo formados através de um modelo de leitor que, nesse caso, é a professora.

A Proposta Curricular do município de Camaragibe, onde ocorreu a pesquisa, foi construída através de diálogos entre a equipe da secretaria de educação do município, os professores e a equipe de assessoria das distintas áreas do conhecimento. Na área de Língua Portuguesa a assessoria foi dos professores da Universidade Federal de Pernambuco, Artur Gomes de Moraes e Telma Ferraz Leal. As áreas do conhecimento da proposta curricular trazem um pequeno texto explicativo em cada eixo e objetivos a serem alcançados pelos estudantes de acordo com seu ano de escolaridade.

No eixo de Leitura, a ênfase é dada a formação de leitores, sendo o estudante estimulado, desde a Educação Infantil, a participar de momentos diversificados de leitura. Esses momentos podem ser dentro do ambiente escolar ou fora dele e precisam ser planejados pelo professor e equipe gestora.

Outra recomendação é que devemos proporcionar situações diversificadas para que os estudantes desenvolvam estratégias de leitura variadas, tais como antecipar sentidos a partir de títulos, gravuras, suportes textuais, com base em conhecimentos prévios, elaborar inferências, estabelecer relações intertextuais, entre outras. Essas estratégias podem começar a ser ensinadas mesmo antes de os alunos terem se apropriado do sistema alfabético da escrita. (Proposta Curricular de Camaragibe, 2009, p.322).

Nesse sentido, percebemos que a proposta conduz a uma variação não apenas de momentos de leitura, mas de leitura de diferentes gêneros textuais com diferentes finalidades que possam instigar as crianças mesmo antes de serem alfabetizadas. O professor precisa planejar bem seus momentos de leitura para atingir os diferentes objetivos de aprendizagem recomendados pela proposta curricular do município.

Além dessa introdução, o artigo encontra-se estruturado nos seguintes pontos: Metodologia, onde apresentamos nosso sujeito da pesquisa e o procedimento realizado; Análise dos dados, onde analisamos os dados obtidos em nossa metodologia e as Considerações finais que ressaltamos pontos relevantes de nossa pesquisa acreditando na colaboração de momentos mais construtivos no dia-a-dia escolar.

2 Metodologia

O presente artigo baseia-se na abordagem qualitativa que: “[...] segundo Bogdan e Biklen, envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.” (LÜDKE, 1986, p.13).

Os participantes dessa pesquisa foram 20 crianças e a professora da turma do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, situada no município de Camaragibe. A escolha do sujeito se deu por ser a leitura uma atividade permanente na organização de sua rotina diária com a turma.

A investigação ocorreu em uma roda de história e nosso foco para a observação foram as ajudas que a professora daria para que as crianças compreendessem a história lida. Ainda segundo Lüdke (1986) a observação nos possibilita uma afinidade maior com o objeto de pesquisa e nos aproxima da perspectiva dos sujeitos analisados.

O momento da leitura da história foi gravado e posteriormente transcrito para que pudessemos realizar as análises. Analisamos os dados obtidos na pesquisa, através de recortes dos diálogos ocorridos no decorrer da história lida estabelecendo uma conversa com os autores estudados.

3 Análise dos dados

Neste artigo analisamos a mediação da professora na roda de história, procurando perceber se a docente ajudou os estudantes a compreenderem a história lida. Assim, analisamos os diálogos que ocorreram entre os sujeitos durante a roda de leitura onde a professora leu o livro “Não!” da autora Marta Altés.

3.1 A roda de história

O papel do professor é de suma importância, suas intervenções ajudam as crianças a serem leitores que compreendem os textos lidos e desenvolvam competências leitoras. Miguel (2012) faz referência a dois tipos de atuação do professor para ajudar as crianças na compreensão leitora, Ajudar a compreender e Ensinar a compreender. Iremos verificar na prática da professora as intervenções sobre o Ajudar a compreender, onde ela cria situações e questionamentos que ajudam as crianças a perceberem mais facilmente ideias importantes do texto. O professor leitor precisa criar contextos para proporcionar ajudas indispensáveis para a criança compreender o sentido e o objetivo dos textos, sendo essa criança um participante ativo dessa construção.

A professora levou a turma para a biblioteca e organizou-as em uma roda sentados no tapete. Em seguida ela apresentou o livro “Não!” de Marta Altés. A professora mostra a capa do livro e pergunta:

- P- O que nós estamos vendo aqui?
C- Um cachorro comendo uma flor.
P- Vocês acham que ele está comendo?
C- Eu acho...
C- Comendo e mordendo!
P- Então o cachorro está com uma flor. Por que será que ele está com uma flor na boca?
C- Será que ele quer dá a alguma pessoa essa flor?
P- Será que ele quer dá a alguma pessoa? (pergunta aos demais, que ficam observando). O que mais podemos ver aqui na capa desse livro?
C- O nome Não.
P- O que será que esse Não está fazendo aqui? Alguém sabe?
C- Eu acho que é “não vou dá”
P- Ah, Não é pra dá não? E vocês acham que ele está fazendo o quê com essa flor?
C- Eu acho que é “não vou comer”.
(Trecho da transcrição da roda de história)

A professora continua a conversa explorando as imagens da capa do livro e ajudando as crianças através de perguntas que aguçam o olhar delas para os detalhes da imagem. Nesse momento percebemos que as crianças demonstram interesse pela história que será lida, todas interagem tentando saber o que o cachorro faz com a flor na boca. As crianças lançam hipóteses sobre a história e a professora vai ativando os processos quentes de compreensão para que a história seja desejada pelas crianças. E ao mesmo tempo as ajuda a perceberem que o cachorro é bastante bagunceiro e trapalhão.

No decorrer da conversa, as crianças chegam a conclusão que o cachorro está procurando um “negócio” com areia para plantar a florzinha. A professora continua dando pistas para observarem mais elementos na capa do livro e ativando seus conhecimentos prévios. Elas percebem que tem jarros e algumas acham que o cachorro quer plantar a flor no chão. A professora continua falando sobre a autora e a tradutora do texto que será lido e prossegue mostrando as imagens que tem na contracapa.

Gostaríamos de destacar o que Miguel (2012) chama de ajuda não invasiva de Contramodelo. Ele classifica as ajudas em Frias e Quentes e levando-se em conta o ciclo de comunicação, as ajudas frias podem ser de indagação, resposta ou feedback. Entre as ajudas que buscam resposta estão as ajudas não invasivas e as invasivas. A professora inicia a leitura

da história mostrando as imagens às crianças e elas interagem em todos os momentos.

P- "... Eu provo a comida..."

C- Hum, adoro frango assado

P- E aí, o que ele está fazendo aqui? Está comendo a comida dele?

C- Comendo a comida de humanos?

C- Ele tem que comer ração.

C- Comendo a comida pra ver se está envenenada...

C- Cachorro bagunceiro. Ele não estava ajudando, estava atrapalhando.

P- Mas ele acha que está provando para ajudar o dono dele não é? Mas será que está certo isso?

C- Não.

P- Por que não está certo?

C- Porque está dizendo um Não aí (aponta para a palavra escrita na página do livro)

P- Ah, porque está escrito NÃO aqui é?

C- É

(Trecho da transcrição da roda de história)

No decorrer da leitura que antecederam esse momento da conversa, houve um breve debate sobre a ajuda que o cachorro diz que está dando ao seu dono puxando-o para chegar mais rápido ao seu destino, algumas crianças acharam normal o cachorro querer chegar rápido e outras diziam que ele estava correndo muito e o dono puxando para ele não correr. No trecho acima, a professora retoma, após uma das crianças sugerir que o cachorro está querendo provar para ajudar e ver se a comida está envenenada e outra criança achar que o cachorro estava atrapalhando.

Quando a professora questiona se a atitude do cachorro é para ajudar e se está certo, ela está dando uma ajuda interna não invasiva. Como destaca Miguel (2012, p. 258):

Ajudas Internas: são ações que, diante das dificuldades experimentadas ou antecipadas ao dar a resposta, proporcionam uma parte ou até todos os elementos necessários para elaborá-la. Obviamente, as ajudas internas surgem na posição de resposta.

Nesse tipo de ajuda, os elementos proporcionados pelo professor dão pistas para suscitar uma resposta das crianças. Quando a professora perguntou (Por que não está certo?) ela deu uma ajuda do tipo Sugerir reconsiderar, que está entre as ajudas internas, onde ela mobilizou processos internos da criança para verificar sua segurança quanto a resposta dada anteriormente.

A mediação do professor na roda de histórias é fundamental para que as crianças encontrem êxito em sua compreensão. Nesse sentido, tanto os processos frios quanto os processos quentes, precisam ser instigados pelo professor na

intenção de ajudar as crianças a entenderem os textos. “Mais interessante ainda: certas ajudas podem promover uma compreensão profunda, e outras podem facilitar unicamente uma compreensão superficial.” (MIGUEL, 2012, p.42). A escola tem muitas vezes se limitado a instigar a criança a fazer compreensões superficiais e profundas, esquecendo a compreensão crítica.

A professora continua lendo a história até que chega a parte onde o cachorro está olhando para sua coleira. Nesse momento ela provoca as crianças:

P- O que é que ele não está entendendo? Depois de tudo isso, o que é que ele não está entendendo?

C- Porque ele está de castigo.

C- Ele achava que estava fazendo tudo de bom.

C- Ele está triste. Ele percebeu que não está ajudando.

P- Por que ele percebeu?

C- Ele percebeu que era um bagunceiro.

P- Será que foi isso que ele percebeu? Será que foi isso que aconteceu aqui?

CRIANÇAS – (pensativas e atentas à imagem)

P- Ele parou e ficou como? As patinhas dele estão onde?

C- No rosto.

C- Uma na coleira!

P- Por que será que a patinha dele está na coleira? O que se coloca na coleira?

CRIANÇAS- O nome!

P- Mas qual será o nome desse cachorro?

(Trecho da transcrição da roda de história)

Após a ajuda dada pela professora, eles chegaram a conclusão de que o cachorro estava olhando para o nome. A turma ficou dividida entre o nome do cachorro, alguns achavam que o nome dele era Não e outros achavam que era Bagunceiro. Percebemos que para chegar a esse ponto, ela deu pistas através de perguntas (Ele parou e ficou como? As patinhas dele estão onde?) que segundo Miguel (2012) são ajudas não invasivas do tipo Dar pistas. “[...] essa ajuda delimita as possibilidades de resposta do aluno, dirigindo sua atenção para algum aspecto concreto que pode ajudá-lo a responder a pergunta que lhe foi feita.” (MIGUEL, 2012, p.264). A ajuda da professora trouxe as crianças para o foco da questão a ser revelada, o nome do cachorro. Conforme Brandão (2006, p. 67) ressalta:

Vale destacar, também, que a estratégia de antecipar sentidos, assim como a ativação de conhecimentos prévios, deve estar presente não apenas antes de iniciar a leitura, mas sim durante todo o processo, de modo que o leitor esteja continuamente refletindo sobre o que está lendo e contratando com as previsões feitas antes e durante a leitura.

Segundo a autora, não basta ativar os conhecimentos prévios no início da história e vemos nesse trecho, quando a professora questiona sobre o que se coloca na coleira, que ela ativou os conhecimentos prévios das crianças no decorrer da leitura.

As crianças continuam envolvidas com o enredo e discutindo qual seria o nome do cachorro e até dando sobrenome para ele, quando uma das crianças fixa os olhos na imagem do livro e diz:

C- Ah, é Apolo!! (aluno leu) Tá aqui olha! (aponta para a imagem do livro)

C- Então é Apolo. (as crianças concordam com o aluno que leu)

P- Ah, e é o nome que vocês achavam?

C- Não.

P- E por que vocês acharam que o nome dele era Não?

C- Porque ele era muito bagunceiro.

C- Mas também pensei que o nome dele era NÃO porque em todas as páginas tinha o nome não. Porque ele fazia bagunça e tinha NÃAAAO.

P- Ah, por isso não é? Mas olha o que ele diz aqui... “Porque o meu nome está escrito errado”. Por que vocês acham que ele disse que o nome dele estava errado?

C- Porque todo mundo chamava ele de Não.

P- Mas esse Não, era Não chamando ele ou era para ele não fazer aquilo?

C- Para ele não fazer aquilo.

C- Era para ele parar de bagunçar.

Constatamos que nesse trecho da conversa entre as crianças e a professora, houve uma compreensão crítica, pois as crianças puderam repensar sobre o texto e confrontar suas ideias com a que o texto trouxe. Miguel (2012, p. 42).

As ajudas que a professora deu desde o momento que antecedeu a leitura, explorando a capa do livro, ativaram processos mentais nas crianças a respeito da característica do cachorro e as levou a um levantamento de hipóteses que as fez refletir criticamente sobre as ações do animal. Para Brandão (2005) a compreensão é um processo de construção de significado decorrente da interação da criança com o texto. Em pesquisa realizada pela autora citada, ela analisou as respostas que as crianças davam após terem lido um texto, se essas respostas eram derivadas dos conhecimentos delas sobre o texto ou advinham exclusivamente de seu conhecimento de mundo. Ela concluiu que a maioria das crianças precisava do texto para responder as perguntas de compreensão leitora. Observamos na prática da professora de nossa pesquisa, um aspecto citado pela autora quando ela diz que “[...] pode-se concluir que uma representação do texto mais integrada e estável apresenta um impacto positivo não apenas na qualidade das respostas de compreensão, mas também nas justificativas para tais respostas.” (BRANDÃO, 2005, p.21).

Na história lida pela professora percebemos que houve uma compreensão de fato, pois as crianças terminaram concluindo que o nome do cachorro era Apolo e justificaram sua hipótese anterior quando acreditavam que o nome do cachorro era Não.

4 Considerações Finais

Constatamos que a professora foi um bom modelo de leitor para seus estudantes, pois a maneira como eles se comportaram durante a roda de história, revelava um grau de maturidade elevado. Daí a importância da leitura ser realizada diariamente e com diferentes gêneros textuais e diferentes finalidades a serem alcançadas.

As crianças fazem conexões o tempo todo e o professor precisa ficar atento, pois muitas vezes as conexões são descontextualizadas e o professor precisa redirecionar o diálogo. Percebemos que os conhecimentos prévios forneceram elementos para as conexões das crianças que, em sua grande maioria, foram conexões do tipo texto-leitor, onde são estabelecidas vinculações com fatos de sua vida. Girotto (2010).

Dessa forma, constatamos durante a investigação, que as ajudas que a professora deu no momento da leitura foram primordiais para que as crianças compreendessem o texto lido e chegassem a ser leitores virtuosos, ou seja, leitores competentes, que não ficam apenas na compreensão superficial ou profunda dos textos. Mas, que tenham uma compreensão crítica e que saibam usá-los socialmente.

Consideramos de extrema relevância que professores participem de momentos de formação continuada, para que reflitam cada vez mais sobre a importância de ler e de usar diferentes estratégias para ajudar as crianças a compreenderem as histórias. Um dos grandes desafios do professor é pensar em formas de intervenção para ajudar turmas tão heterogêneas a refletirem sobre as leituras propostas em sala de aula.

A pesquisa mostra a relevância do planejamento para os momentos de leitura e o quanto as ajudas dadas pelo mediador contribuem para a formação de um leitor crítico e consciente. E, que não basta ter um acervo de boa qualidade, precisamos de docentes comprometidos e que sejam um bom modelo de leitor para nossas crianças.

Referências

BAJARD, Elié. **Da Escuta de textos a Leitura**. São Paulo: Cortez, 2014, (coleção questões da nossa época; v 51).

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando as estratégias de leitura. In: Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo Barbosa e Ivane Pedrosa de Souza. **Práticas de leitura no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. Cap. 1, p. 59-74.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. De onde vêm as respostas das crianças a perguntas de compreensão: o texto e os conhecimentos prévios do leitor. 28º Reunião Anual da ANPED, 2005, Casambu, MG.

BRASIL, Secretária de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa. Brasília, DF; MEC, 1997.

CAMARAGIBE (PE). Prefeitura. Proposta Curricular: educação infantil, fundamental e educação de jovens e adultos / Prefeitura Municipal de Camaragibe. – Camaragibe, PE: A Prefeitura, 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2006.

GIROTTI, Cyntia Graziella Guizelim Simões. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: Renata Junqueira de. [et al.]. **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010. cap. 2, p. 45-114.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. 14ª edição, Campinas, SP – Pontes Editores, 2011.

LÜDKE, M.: ANDRÉ. M. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Maria Zélia Versiani. Literatura na sala de aula: possibilidades de leitura literária no ciclo inicial da escolarização. In: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização. Caderno 04/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.p. 45-57.

MIGUEL, Sánchez Emílio. **Leitura na sala de aula: como ajudar os professores a formar bons leitores**. ed. Porto Alegre: Penso,2012.

SOLÉ, Isabel. Ler, Leitura, Compreensão: “Sempre falamos da mesma coisa?”. In: Ana Teberosky...[et al.]; trad. Fátima Murad.**Compreensão de leitura: a língua como procedimento**. Porto Alegre: Artmed, 2003. Cap.1, p.17-34.

