

ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA CRIANÇAS EM FASE INICIAL DA ALFABETIZAÇÃO

READING STRATEGIES FOR CHILDREN IN THE INITIAL LITERACY STAGE

Linguística & Letras e Artes • 09/08/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/786214044](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/786214044)

Pedro Geraldo Gonçalves¹

RESUMO

O artigo discute o ensino de estratégias de leitura para crianças em fase inicial da alfabetização, com ênfase na mediação docente e na formação do leitor literário. Parte-se do entendimento de que a alfabetização não se reduz à decodificação do sistema alfabético, pois envolve práticas sociais de leitura, construção de sentidos, mobilização de conhecimentos prévios e participação ativa da criança diante dos textos. Com base em pesquisa bibliográfica e em uma abordagem propositiva, o estudo articula contribuições de autores da alfabetização, do letramento literário e da compreensão leitora para elaborar uma sequência didática com a obra *O convidado de Raposela*, de Alex T. Smith. A proposta organiza ações antes, durante e depois da leitura, contemplando conexões, inferências, visualizações, questionamentos, sumarização e síntese. Conclui-se que o ensino explícito e planejado dessas estratégias pode favorecer a compreensão, a autonomia progressiva e a relação afetiva das crianças com a literatura.

Palavras-chave: Alfabetização; Leitura literária; Estratégias de leitura; Mediação pedagógica; Compreensão leitora.

ABSTRACT

This article discusses the teaching of reading strategies to children in the initial literacy stage, emphasizing teacher mediation and the development of literary readers. It assumes that literacy is not limited to decoding the alphabetic system, since it also involves social reading practices, meaning making, activation of prior knowledge and children's active participation in texts. Based on bibliographical research and a propositional approach, the study connects contributions from literacy studies, literary literacy and reading comprehension in order to design a didactic sequence using Alex T. Smith's book *O convidado de Raposela*. The proposal

organizes actions before, during and after reading, including connections, inferences, visualization, questioning, summarizing and synthesis. The article concludes that explicit and planned teaching of these strategies may strengthen comprehension, progressive autonomy and children's affective relationship with literature in the first years of schooling.

Keywords: Literacy; Literary reading; Reading strategies; Pedagogical mediation; Reading comprehension.

1. INTRODUÇÃO

A leitura ocupa lugar central nos primeiros anos de escolarização, mas nem sempre recebe tratamento pedagógico compatível com sua complexidade. Em muitas salas de aula, especialmente no ciclo inicial de alfabetização, a prática de leitura literária é conduzida como momento de deleite, como exercício de oralização do professor ou como pretexto para atividades isoladas de vocabulário e gramática. Embora o prazer de ouvir histórias e o contato afetivo com os livros sejam dimensões indispensáveis da formação leitora, eles não bastam para assegurar que a criança compreenda como os textos produzem sentidos e como ela própria pode agir como leitora.

A fase inicial da alfabetização exige atenção simultânea à apropriação do sistema de escrita alfabética e à participação em práticas sociais de leitura e escrita. A Base Nacional Comum Curricular destaca que, no 1º e no 2º anos do Ensino Fundamental, a alfabetização deve ser foco da ação pedagógica, pois aprender a ler e escrever amplia as possibilidades de participação das crianças na cultura letrada (Brasil, 2018). Essa orientação converge com a defesa de Soares (2020), para quem alfabetizar e letrar são processos interdependentes: a criança precisa compreender o funcionamento

do sistema alfabético, mas também precisa ler e produzir textos em situações significativas.

Nesse contexto, a literatura infantil constitui um campo privilegiado de mediação. Ela oferece linguagem verbal e visual, situações narrativas, personagens, humor, conflito, suspense, surpresa e valores culturais que permitem à criança mobilizar conhecimentos prévios e elaborar hipóteses. A leitura literária, quando planejada, contribui para a formação de sujeitos capazes de interpretar, dialogar e posicionar-se diante dos textos. Cosson (2006) compreende o letramento literário como processo de apropriação da literatura enquanto prática social de linguagem, o que implica ir além do simples contato com o livro.

O problema que orienta este artigo pode ser formulado da seguinte maneira: de que modo o professor pode mediar estratégias de leitura com crianças ainda em processo inicial de alfabetização, favorecendo compreensão e participação ativa sem reduzir a literatura a exercícios mecânicos? A hipótese de trabalho é que estratégias como antecipação, conexão, inferência, visualização, questionamento, sumarização e síntese podem ser ensinadas também a crianças que ainda não dominam plenamente a leitura convencional, desde que a mediação utilize oralidade, imagens, registros coletivos, desenhos e interação entre pares.

O objetivo geral é discutir a relevância das estratégias de leitura na alfabetização inicial e apresentar uma proposta didática com a obra *O convidado de Raposela*, de Alex T. Smith (2013). Como objetivos específicos, pretende-se: relacionar alfabetização, letramento e leitura literária; analisar o papel do professor como mediador; sistematizar estratégias de compreensão adequadas aos anos

iniciais; e propor encaminhamentos pedagógicos antes, durante e depois da leitura. Trata-se de pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa e caráter propositivo, fundamentada em estudos sobre alfabetização, letramento literário e compreensão leitora.

O artigo organiza-se em cinco partes, além desta introdução. A primeira discute leitura literária, alfabetização e mediação docente. A segunda aborda estratégias de leitura e metacognição nos anos iniciais. A terceira explicita o percurso metodológico. A quarta apresenta a proposta didática com O convidado de Raposela. Por fim, as considerações finais sintetizam as contribuições e os limites da proposta.

2. LEITURA LITERÁRIA, ALFABETIZAÇÃO E MEDIAÇÃO DOCENTE

A aprendizagem da leitura não começa quando a criança decifra palavras de modo autônomo. Antes disso, ela já participa de situações em que adultos leem placas, mensagens, histórias, embalagens, bilhetes, telas e livros. Freire (1989) afirma que a leitura da palavra é precedida pela leitura do mundo, apontando que todo ato de ler envolve experiência, linguagem, cultura e interpretação. Nos anos iniciais, essa compreensão é decisiva, pois impede que a alfabetização seja concebida apenas como domínio técnico de correspondências grafema-fonema.

A criança que ingressa no Ensino Fundamental traz repertórios variados de oralidade, narrativas familiares, experiências com imagens e contato desigual com materiais escritos. A escola precisa reconhecer esse repertório como ponto de partida, ao mesmo tempo em que amplia suas possibilidades de interação com textos diversos. Kleiman (2002) destaca que a compreensão leitora

mobiliza conhecimentos prévios, objetivos de leitura, processamento cognitivo e interação com pistas textuais. Desse modo, ensinar a ler exige criar condições para que a criança perceba que o texto não é objeto fechado: ele solicita perguntas, relações e inferências.

No campo da literatura infantil, a mediação docente torna-se ainda mais relevante. A obra literária não se limita a transmitir informações; ela organiza uma experiência estética e simbólica em que linguagem, ritmo, imagem, personagens e lacunas convidam o leitor a participar. Coelho (2000) observa que, para leitores iniciantes, imagem e narrativa simples têm papel expressivo, porque ajudam a criança a acompanhar a sequência de ações, reconhecer conflitos e construir vínculos afetivos com o texto. Isso não significa simplificar a leitura, mas planejar formas de acesso coerentes com o desenvolvimento infantil.

A mediação também evita dois reducionismos frequentes: de um lado, tratar a literatura apenas como entretenimento sem intencionalidade pedagógica; de outro, instrumentalizá-la como pretexto para tarefas que ignoram sua dimensão estética. Colomer (2007) defende que a escola organize itinerários de leitura, nos quais livros e docentes trabalhem conjuntamente para ampliar a compreensão de mundo e a fruição literária. A experiência literária se fortalece quando a criança tem tempo para observar, falar, escutar os colegas, retomar páginas, comparar personagens e reformular hipóteses.

Cosson (2014) aprofunda essa perspectiva ao tratar os círculos de leitura como práticas que constituem comunidades interpretativas. Ainda que crianças em alfabetização inicial não realizem círculos de leitura nos mesmos moldes de leitores autônomos, o princípio é

aplicável: a compreensão se expande quando o professor cria situações de conversa organizada, em que os sentidos são compartilhados, confrontados e sustentados por elementos do texto. A escuta das hipóteses infantis não deve ser confundida com ausência de intervenção; ao contrário, exige perguntas precisas e reorientações cuidadosas.

Freitas (2012) compreende a mediação como estratégia facilitadora da compreensão leitora. Mediar implica ajudar o estudante a transitar de uma atitude passiva para uma participação mais ativa, mobilizando conhecimentos, formulando previsões, fazendo inferências e avaliando a coerência de suas interpretações. No início da alfabetização, essa mediação passa muitas vezes pela leitura em voz alta realizada pelo professor, mas não se encerra nela. O docente precisa tornar visíveis os movimentos do pensamento leitor: por que observou a capa, que pista levou a determinada hipótese, que informação confirmou ou negou uma previsão.

A leitura em voz alta, portanto, não deve ser vista como prática menor. Ela é uma forma de garantir acesso à obra integral quando as crianças ainda não leem autonomamente. O problema surge quando a leitura em voz alta se limita à performance oral do professor e não abre espaço para que as crianças formulem sentidos. Uma mediação planejada combina proferição, observação das ilustrações, pausas estratégicas, registro coletivo, discussão e retomada do texto. Assim, mesmo a criança que ainda está aprendendo a decodificar pode exercer comportamentos de leitora.

A articulação entre alfabetização e letramento literário permite compreender que ensinar estratégias de leitura não é antecipar conteúdos inadequados para a idade, mas oferecer instrumentos de

participação. Soares (2020) insiste que aprender a ler e escrever deve ocorrer em contextos reais de uso da linguagem. Quando uma turma observa a capa de um livro, levanta hipóteses sobre personagens, compara o enredo com outras histórias e registra coletivamente suas conclusões, ela está participando de uma prática de linguagem com sentido social e literário.

3. ESTRATÉGIAS DE LEITURA E METACOGNIÇÃO NOS ANOS INICIAIS

Estratégias de leitura são procedimentos conscientes ou progressivamente conscientes utilizados pelo leitor para compreender, monitorar e regular sua relação com o texto. Solé (1998) sistematiza a leitura em momentos antes, durante e depois, ressaltando que o leitor define objetivos, ativa conhecimentos prévios, formula previsões, verifica compreensões, esclarece dúvidas e sintetiza informações. Essa organização é particularmente útil para o professor alfabetizador, porque transforma a leitura em processo observável e ensinável.

No trabalho com crianças em alfabetização inicial, o ensino de estratégias não pode depender apenas de registros escritos individuais. A oralidade, os desenhos, os cartazes, os quadros coletivos, as dramatizações e a conversa orientada são recursos adequados para tornar visível o pensamento leitor. Harvey e Goudvis (2017) defendem o ensino explícito de estratégias de compreensão, com modelagem do professor e oportunidades de prática. A criança aprende não apenas ouvindo uma explicação, mas vendo o adulto demonstrar como pensa diante do texto e sendo convidada a tentar o mesmo movimento.

Giroto e Souza (2010) apresentam estratégias como conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, questionamento, sumarização e síntese. Essas estratégias não devem ser tomadas como lista rígida de atividades, mas como modos de organizar a interação com o texto. O conhecimento prévio permite relacionar o que se lê ao que já se sabe; as conexões aproximam texto, leitor, outros textos e contexto social; as inferências ajudam a compreender informações não explicitadas; a visualização favorece imagens mentais; o questionamento mantém o leitor ativo; a sumarização distingue ideias centrais de detalhes; e a síntese reorganiza o sentido construído.

A metacognição é um elemento transversal nesse processo. Dantas e Rodrigues (2013) definem estratégias metacognitivas como recursos de automonitoramento e autorregulação da aprendizagem. Em termos de leitura, isso significa perceber quando uma hipótese não se confirma, quando uma palavra precisa ser esclarecida, quando uma ilustração oferece pista relevante ou quando é necessário reler uma passagem. Com crianças pequenas, esse automonitoramento surge inicialmente de modo compartilhado: o professor verbaliza perguntas e procedimentos, para que a turma passe gradualmente a incorporá-los.

O ensino dessas estratégias também combate uma visão linear da leitura. A criança não precisa primeiro dominar todo o código para, somente depois, interpretar. Alfabetização e compreensão se desenvolvem em interação. Ao ouvir uma história e discutir suas imagens, a criança aprende que títulos antecipam temas, que personagens têm intenções, que narrativas criam expectativas e que nem tudo está dito explicitamente. Ao mesmo tempo, passa a

perceber que palavras, pontuação, repetição, marcas gráficas e ilustrações ajudam a construir sentido.

A inferência ocupa lugar especial na leitura literária. Ela permite que o leitor compreenda intenções de personagens, relações de causa e consequência, sentimentos sugeridos por imagens e mudanças de expectativa. Nas histórias infantis, muitas informações são produzidas no encontro entre texto verbal e visual; por isso, a mediação precisa ensinar a criança a observar detalhes. Uma expressão facial, uma posição corporal, a disposição de objetos na página ou a repetição de uma ação podem funcionar como pistas interpretativas.

A visualização, por sua vez, ajuda a criança a transformar palavras e imagens em representações mentais. Mesmo quando o livro é ilustrado, o leitor constrói cenas, sons, cheiros, sentimentos e expectativas que não estão totalmente dados. Essa estratégia pode ser mobilizada antes de mostrar uma ilustração, durante uma pausa narrativa ou após a leitura de uma situação. Ela amplia a participação da criança e favorece a compreensão porque associa linguagem, memória, imaginação e experiência.

A sumarização e a síntese costumam ser mais desafiadoras no ciclo de alfabetização, pois exigem distinguir elementos centrais de detalhes. No entanto, podem ser trabalhadas por meio de reconto oral, sequência de imagens, cartaz de acontecimentos principais e escolha coletiva de palavras-chave. A síntese vai além do resumo: envolve reorganizar o que foi lido à luz das interpretações construídas pela turma. Quando uma criança explica o que mudou em sua hipótese inicial ou relaciona a história a outra narrativa, ela começa a sintetizar.

Por fim, é importante destacar que estratégias de leitura não substituem o contato frequente com livros. Elas funcionam melhor quando integradas a uma cultura escolar de leitura: acervo acessível, momentos regulares de leitura literária, escolha de obras de qualidade, conversa sobre livros e valorização das respostas infantis. Souza (2016) observa que políticas e práticas de leitura para a infância precisam articular acesso ao livro e mediações qualificadas. O professor é o responsável por transformar o acervo disponível em experiência leitora significativa.

4. PERCURSO METODOLÓGICO

Este artigo adota abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e caráter propositivo. A pesquisa bibliográfica fundamenta a discussão sobre alfabetização, letramento literário, mediação pedagógica e estratégias de compreensão leitora. O caráter propositivo se expressa na elaboração de uma sequência didática voltada a crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, em fase inicial de alfabetização, a partir de uma obra literária presente no repertório de acervos distribuídos a escolas públicas no âmbito de políticas de leitura.

A obra escolhida é O convidado de Raposela, de Alex T. Smith (2013), traduzida por Érico Assis e publicada pela Claro Enigma. Trata-se de narrativa infantil em que texto verbal e ilustrações se complementam para criar humor, suspense e quebra de expectativa. A obra integra registros de acervos vinculados ao PNLD/PNAIC e aparece em materiais de orientação de práticas de leitura para o ciclo de alfabetização. O guia Literatura na hora certa, produzido pelo MEC/SEB, contextualiza a distribuição de acervos literários para turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental e

ressalta a importância de apoio pedagógico ao uso criativo dessas obras (Brasil, 2015).

A seleção da obra justifica-se por quatro razões. Primeiro, sua narrativa apresenta conflito facilmente compreensível pelas crianças, sem eliminar possibilidades de inferência. Segundo, as ilustrações oferecem pistas visuais relevantes, o que favorece leitores em processo inicial de domínio do código escrito. Terceiro, o enredo permite trabalhar conhecimentos prévios sobre convites, visita, convivência e personagens tradicionalmente associados à astúcia. Quarto, a surpresa narrativa abre espaço para discutir expectativas, intenções e revisão de hipóteses.

A proposta didática é organizada em três momentos: antes, durante e depois da leitura, conforme a estrutura de Solé (1998). Em cada momento, são indicadas estratégias específicas a serem modeladas pelo professor e praticadas coletivamente pela turma. A sequência pode ser desenvolvida em três aulas de aproximadamente 50 minutos ou adaptada conforme o ritmo da classe. Não se trata de receita fechada, mas de roteiro pedagógico que pode ser ajustado ao nível de alfabetização, ao tamanho do grupo, à disponibilidade do livro físico e às necessidades de estudantes com diferentes repertórios.

Como não houve aplicação empírica da sequência no escopo deste artigo, as conclusões referem-se ao potencial pedagógico da proposta, e não a resultados mensurados em turma específica. Essa limitação não diminui a relevância do trabalho, pois artigos propositivos podem contribuir para o planejamento docente ao traduzir fundamentos teóricos em encaminhamentos didáticos verificáveis.

5. PROPOSTA DIDÁTICA COM O CONVIDADO DE RAPOSELA

A sequência proposta parte do princípio de que o professor deve tornar explícito o modo como leitores constroem sentidos. Para isso, cada etapa combina uma estratégia central, ações de mediação e formas de registro adequadas a crianças em fase inicial de alfabetização. O foco não é avaliar se a criança responde corretamente a perguntas prontas, mas acompanhar como ela formula hipóteses, revisa interpretações e participa da construção coletiva do sentido.

Quadro 1. Sequência didática para leitura de O convidado de Raposela

Momento	Estratégias	Mediação docente	Registro/avaliação
Antes da leitura	Conhecimento prévio, antecipação e conexões	Apresentar capa, título, autor/ilustrador, editora e elementos visuais. Perguntar o que a turma sabe sobre convites, visitas e personagens raposas em histórias conhecidas.	Cartaz coletivo de hipóteses: quem convida, quem será convidado, quais intenções podem aparecer e que pistas sustentam cada hipótese.
Durante a leitura	Inferência, questionamento e visualização	Ler em voz alta com pausas planejadas. Solicitar que as crianças observem expressões, objetos e mudanças de cena. Modelar perguntas ao texto e retomar hipóteses iniciais.	Lista de perguntas da turma, desenhos de cenas imaginadas e marcação oral de pistas que confirmam ou modificam previsões.

Depois da leitura	Sumarização, síntese e resposta leitora	Reconstruir coletivamente a sequência narrativa, distinguir acontecimentos principais de detalhes e conversar sobre a surpresa final sem moralizar a obra.	Reconto oral, sequência de imagens, quadro de personagens/intencionalidades e produção de uma síntese coletiva ditada ao professor.
-------------------	---	--	---

Fonte: elaboração própria com base em Solé (1998), Girotto e Souza (2010), Harvey e Goudvis (2017) e Smith (2013).

5.1. Antes da Leitura: Conhecimento Prévio, Antecipação e Conexões

O trabalho começa antes da abertura do livro. O professor apresenta a capa e orienta a turma a observar título, ilustração, cores, posição dos personagens e possíveis relações entre eles. Em vez de perguntar apenas do que os alunos acham que a história tratará, o docente deve solicitar justificativas: o que na capa faz pensar isso? Essa pergunta ensina que a hipótese leitora precisa dialogar com pistas textuais ou visuais.

A ativação do conhecimento prévio pode partir de experiências comuns: quando convidamos alguém, por que convidamos, como recebemos visitas e que regras de convivência aparecem nessas situações. Em seguida, o professor pode ampliar para conexões texto-texto, perguntando se a turma conhece outras histórias com raposas ou personagens astutos. Essa etapa ajuda a criança a perceber que todo texto dialoga com repertórios anteriores, mas também prepara o professor para distinguir conhecimento produtivo de estereótipos que precisem ser problematizados.

O registro coletivo deve ser simples e visível. Em um cartaz, o professor pode criar três colunas: 'nossas hipóteses', 'pistas da capa' e 'vamos confirmar?'. Crianças que ainda não escrevem convencionalmente participam oralmente, enquanto o professor atua como escriba. Esse registro será retomado durante e após a leitura, permitindo que a turma acompanhe a confirmação, a revisão ou a rejeição de suas antecipações.

Nessa etapa, a mediação deve evitar revelar a surpresa narrativa. O interesse da criança se sustenta justamente na possibilidade de testar hipóteses. A função do professor não é conduzir a turma à resposta final de imediato, mas ensinar a formular perguntas pertinentes. Esse cuidado preserva a experiência estética e, ao mesmo tempo, inaugura o trabalho metacognitivo.

5.2. Durante a Leitura: Inferências, Questionamentos e Visualizações

Durante a leitura, o professor realiza a proferição em voz alta, garantindo fluência, entonação e acesso integral ao texto. A cada pausa planejada, convida a turma a observar o que mudou em relação às hipóteses iniciais. As perguntas devem estimular inferências: que intenção parece orientar a personagem? Que pista visual sugere isso? O que a criança imagina que pode acontecer em seguida? O objetivo não é fragmentar a história em excesso, mas criar pontos de pensamento compartilhado.

A inferência pode ser ensinada com linguagem acessível. O professor pode explicar que às vezes o livro 'não conta tudo diretamente', mas deixa pistas. Em seguida, solicita que as crianças indiquem essas pistas. No caso de *O convidado de Raposela*, a

tensão entre aparência de gentileza e possíveis intenções ocultas permite discutir a diferença entre o que uma personagem demonstra e o que pode estar planejando. Essa discussão desenvolve compreensão narrativa e leitura de implícitos.

O questionamento é outra estratégia relevante. Crianças pequenas costumam responder perguntas feitas por adultos, mas precisam aprender que leitores também fazem perguntas ao texto. O professor pode registrar indagações da turma em um cartaz: o que queremos descobrir? O que ainda não sabemos? O texto respondeu? Algumas perguntas terão resposta explícita; outras serão respondidas por inferência; outras permanecerão abertas. Essa classificação ajuda a criança a compreender diferentes níveis de leitura.

A visualização pode ser explorada antes da exibição de determinada ilustração ou após a leitura de uma situação narrativa. O professor pede que as crianças imaginem o cenário, a expressão da personagem ou a continuação da cena, registrando por desenho ou oralmente. Depois, compara as visualizações da turma com as ilustrações do livro, não para eleger uma resposta certa, mas para mostrar como texto verbal, imagem e imaginação se articulam. Essa atividade favorece leitores em alfabetização inicial porque permite participação sem depender exclusivamente da escrita convencional.

Durante todo o processo, o professor deve modelar seu próprio pensamento. Pode dizer, por exemplo, que mudou de hipótese porque percebeu uma nova pista, ou que precisa voltar a uma página para verificar uma informação. Essa verbalização é essencial para o desenvolvimento metacognitivo. A criança percebe que

compreender não é acertar de primeira, mas monitorar, revisar e justificar interpretações.

5.3. Depois da Leitura: Sumarização, Síntese e Resposta Leitora

Após a leitura, o primeiro movimento é reconstruir coletivamente a sequência narrativa. O professor pode distribuir imagens ou cartões com momentos da história e pedir que a turma os organize oralmente. Em seguida, pergunta quais acontecimentos são indispensáveis para que alguém compreenda a narrativa. Essa distinção entre essencial e detalhe inicia o trabalho de sumarização, ajustado à faixa etária.

A síntese deve ir além do reconto. O professor retoma o cartaz de hipóteses produzido antes da leitura e pergunta: o que pensávamos no início? O que o texto confirmou? O que mudou? Que pistas não percebemos? Esse procedimento ajuda a criança a observar seu próprio percurso interpretativo. Dantas e Rodrigues (2013) relacionam a metacognição ao automonitoramento; nesse caso, o automonitoramento aparece de forma coletiva e mediada, adequada ao início da alfabetização.

Outra possibilidade é construir um quadro de personagens e intencionalidades. A turma identifica personagens, ações, desejos e consequências. Em narrativas com humor e surpresa, esse recurso favorece a compreensão de relações causais. O professor deve cuidar para não transformar a discussão literária em moralização simplista. Mais importante que concluir que uma personagem é 'boa' ou 'má' é compreender como o texto constrói intenções, expectativas e viradas narrativas.

A resposta leitora pode assumir diferentes formas: desenho da cena mais surpreendente, reconto oral em duplas, dramatização breve, produção coletiva de uma nova capa, indicação do livro para outra turma ou escrita compartilhada de uma síntese. Em turmas ainda não alfabetizadas plenamente, o professor pode atuar como escriba, preservando formulações das crianças e negociando com elas escolhas linguísticas. Assim, leitura e escrita se articulam em situação significativa.

A avaliação deve ser formativa. O professor observa se as crianças justificam hipóteses com pistas, se escutam as interpretações dos colegas, se conseguem recontar a sequência principal, se fazem perguntas ao texto e se revisam previsões. Não se trata de aplicar questionário de compreensão ao final, mas de acompanhar a participação leitora ao longo do processo. A documentação pedagógica pode incluir fotos dos cartazes, registros de falas, desenhos e sínteses coletivas.

5.4. Possibilidades de Ampliação

A sequência pode ser ampliada por meio de conexões com outras narrativas que apresentam raposas, convites, visitas inesperadas ou personagens que aparentam uma intenção e revelam outra. Essa ampliação não deve ser feita apenas para acumular textos, mas para fortalecer a capacidade de comparação. A criança pode perceber que certos personagens aparecem de modo recorrente na tradição literária, mas também pode descobrir que cada obra reorganiza esses elementos de maneira própria.

Outra ampliação possível é a criação de um 'cartaz de estratégias da turma'. Após a leitura, o professor registra com linguagem simples o

que os leitores fizeram: olharam a capa, lembraram outras histórias, fizeram perguntas, imaginaram cenas, procuraram pistas, mudaram hipóteses, recontaram a sequência e disseram o que compreenderam. Esse cartaz pode permanecer na sala e ser retomado em leituras futuras, ajudando a transferir estratégias para novas obras.

Também é possível articular a proposta a práticas de escrita inicial. Depois da discussão, a turma pode produzir coletivamente um bilhete convidando outra classe para conhecer o livro, uma lista de perguntas para futuros leitores ou uma recomendação literária. Essas produções preservam a função social da escrita e dialogam com o processo de alfalettrar defendido por Soares (2020). A criança escreve, ainda que com apoio, porque há uma finalidade comunicativa ligada à experiência de leitura.

Por fim, o professor pode organizar rodas de compartilhamento em que as crianças indiquem livros com suspense, humor ou surpresa. O objetivo é ampliar repertório e formar comunidade de leitores. Rouxel (2013) ressalta que o ensino da literatura precisa considerar a formação do sujeito leitor, capaz de construir sentido de modo autônomo e argumentar sua recepção. Mesmo no início da escolarização, essa autonomia começa quando a criança é autorizada a dizer o que percebeu, a justificar sua leitura e a escutar outras possibilidades.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de estratégias de leitura na fase inicial da alfabetização é uma possibilidade necessária para superar práticas que reduzem a leitura literária à escuta passiva ou ao deleite sem mediação. O

prazer de ler e ouvir histórias permanece fundamental, mas pode ser enriquecido por intervenções que ajudem a criança a compreender como os textos constroem sentidos. A formação leitora exige acesso ao livro, regularidade de práticas, mediação docente e participação ativa dos estudantes.

A discussão realizada mostrou que estratégias como conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, questionamento, sumarização e síntese são adequadas também a crianças em processo de alfabetização, desde que mediadas por oralidade, imagens, cartazes, desenhos e registros coletivos. A contribuição central dessas estratégias é tornar visível o pensamento leitor. A criança aprende que ler não é apenas pronunciar palavras, mas observar pistas, levantar hipóteses, revisar interpretações, relacionar textos e construir respostas pessoais sustentadas na obra.

A proposta didática com *O convidado de Raposela* demonstrou como uma narrativa infantil pode ser trabalhada antes, durante e depois da leitura sem perder sua dimensão estética. A obra favorece antecipações, inferências sobre intencionalidade, observação de imagens, formulação de perguntas e síntese do percurso narrativo. Ao planejar pausas, perguntas e registros, o professor atua como mediador que compartilha procedimentos de leitura e cria condições para a autonomia progressiva dos alunos.

Como limite, ressalta-se que a sequência não foi aplicada empiricamente no âmbito deste artigo. Portanto, não se apresentam resultados de desempenho ou análise de interações reais de sala de aula. Ainda assim, a proposta oferece um roteiro fundamentado para professores alfabetizadores e pode orientar futuras pesquisas de

intervenção, com observação de turmas, análise de registros infantis e comparação entre diferentes modos de mediação.

Conclui-se que a leitura literária na alfabetização inicial deve ser compreendida como prática de linguagem, de imaginação e de pensamento. Quando o professor ensina estratégias de compreensão de forma explícita, sensível e planejada, contribui para que as crianças se reconheçam como leitoras desde o início de sua escolarização, mesmo antes de dominarem plenamente a leitura autônoma do código escrito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Literatura na hora certa: guia 1: 1º ano do ensino fundamental: PNLD/PNAIC: alfabetização na idade certa 2015. Brasília, DF: MEC/SEB, 2015.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura infantil: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. Andar entre livros: a leitura literária na escola. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. Círculos de leitura e letramento literário. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

DANTAS, Cláudia; RODRIGUES, Camila Cruz. Estratégias metacognitivas como intervenção psicopedagógica para o desenvolvimento do automonitoramento. Revista Psicopedagogia, São Paulo, v. 30, n. 93, p. 226-235, 2013. Disponível em: <https://revistapsicopedagogia.com.br/revista/article/view/505>. Acesso em: 15 jul. 2026.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. Mediação: estratégia facilitadora da compreensão leitora. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris et al. (org.). Leitura e mediação pedagógica. São Paulo: Parábola, 2012. p. 65-85.

GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, Renata Junqueira de et al. Ler e compreender: estratégias de leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 45-114.

HARVEY, Stephanie; GOUDVIS, Anne. Strategies that work: teaching comprehension for understanding, engagement, and building knowledge, grades K-8. 3. ed. Portland: Stenhouse Publishers, 2017.

KLEIMAN, Angela. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. 8. ed. Campinas: Pontes, 2002.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (org.). Leitura de literatura na escola. São Paulo: Parábola, 2013.

SMITH, Alex T. O convidado de Raposela. Tradução Érico Assis. São Paulo: Claro Enigma, 2013.

SOARES, Magda. Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. Tradução Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Renata Junqueira de. Literatura infantil e primeira infância: políticas e práticas de leitura. *FronteiraZ*, São Paulo, n. 17, p. 43-59, dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/fronteiraz/article/view/28941>. Acesso em: 15 jul. 2026.

¹ Mestre em Letras, Professor de Ensino Fundamental I na Rede Municipal de Ensino de Ourinhos - SP.