

LETRAMENTO DE CRIANÇAS COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM: O LUGAR DA LEITURA COMPARTILHADA DE HISTÓRIAS

LITERACY FOR CHILDREN WITH LEARNING DIFFICULTIES:
THE PLACE OF SHARED STORY READING

Geisa Magela Veloso¹
Francely Aparecida dos Santos²

Resumo

A pesquisa situa-se no campo de estudos sobre o letramento e tem por objetivo discutir a influência da leitura compartilhada de histórias na superação de dificuldades de alfabetização e acesso à cultura escrita por crianças das camadas populares. Da perspectiva conceitual, destaca-se a necessidade de alfabetizar letrando – que implica em ensinar a ler e escrever, ao mesmo tempo em que se aprende a fazer uso competente da leitura e da escrita, para inserir-se no universo da cultura escrita, usufruir dos bens culturais codificados pela escrita, acessar conhecimentos socialmente prestigiados e considerados como instrumento de cidadania. A investigação constituiu-se como pesquisa-ação desenvolvida em escola periférica da cidade de Montes Claros – MG. Para diagnóstico das dificuldades e progressos das crianças foram aplicados testes e entrevistas, que visaram captar suas percepções e sentimentos sobre leitura e escrita, fornecendo subsídios para atuação na sala de aula. Para intervir sobre a realidade foram desenvolvidas oficinas de trabalho, com leitura compartilhada de histórias, com periodicidade semanal, durante três semestres letivos. As atividades possibilitaram o desenvolvimento de habilidades letradas, a compreensão de convenções da linguagem escrita, a interação com autores e textos, o encontro com o outro, a imaginação, a curiosidade, o interesse em enfrentar e resolver problemas. A opção por discutir dificuldades de alfabetização se alicerçou na necessidade de conferir visibilidade para o problema da não aprendizagem, mas, sobretudo, por apontar possibilidades de atuação docente e contribuir para a qualidade dos processos educativos.

Palavras-chave: Letramento. Dificuldades de Aprendizagem. Leitura Compartilhada. Literatura Infantil.

Abstract

This research belongs to the study field of literacy and aims to discuss the influence of story shared reading on children from lower classes to overcome difficulties in literacy and to have access to written culture. From a conceptual perspective, we highlight the need of teaching how to read and write while learning to make their competent use. This would enable these children to enter the world of written culture, enjoy the cultural world coded by writing, access social prestige knowledge considered a citizenship instrument. This investigation was characterized as an action research developed in a peripheral school in the city of Montes Claros, in the State of Minas Gerais, Brazil. For the diagnosis of children's problems, progress tests and interviews were made in order to capture their perceptions and feelings about reading and writing to guide classroom performance. In order to interfere on their reality, workshops were made with story shared reading on a week basis during three semesters. The activities enabled the development of literacy skills, the understanding of written language conventions, the interaction with authors and texts, the encounter with the other, imagination, curiosity, interest in confronting and solving problems. The option to discuss literacy difficulties was based not only on the need to give visibility to the problem of not learning but especially to point out possibilities of teaching performance and contribute to the educational process quality.

Keywords: Literacy. Learning difficulties. Shared Reading. Children Literature.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG (2008); professora do Centro de Ciências Humanas da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES; coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Linguagem; desenvolve pesquisas no campo da alfabetização e letramento, na perspectiva histórica e contemporânea.

² Mestre em Educação pela Universidade de Uberaba – UNIUBE (2003); Doutoranda em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP e bolsista da FAPEMIG; professora do Centro de Ciências Humanas da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES; membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Linguagem; desenvolve pesquisas no campo da alfabetização, linguagem e educação matemática na área do ensino e da aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O artigo discute facetas de uma experiência de pesquisa-ação desenvolvida em escola periférica de Montes Claros – MG e tem por objetivo analisar a influência da leitura compartilhada e dialógica de textos literários na construção de habilidades letradas de crianças que não se alfabetizaram no 1º ano de escolaridade. A opção pela alfabetização e o letramento como objetos de estudo deve-se à centralidade desses conceitos. O mundo contemporâneo tem ampliado as demandas por ler e escrever e indica a necessidade de se desenvolver novas competências de uso da língua escrita, considerada como ferramenta necessária ao convívio social e ao exercício da cidadania. Discutir dificuldades enfrentadas por crianças das camadas populares se alicerçou na necessidade de conferir visibilidade para o problema da não aprendizagem, mas, sobretudo, por apontar possibilidades de atuação docente e contribuir para a qualidade dos processos educativos.

Ao analisar as dificuldades de alfabetização e o fracasso escolar no Brasil, Soares (1997) entende que o problema pode ser compreendido como uma questão de classe, posto que incida sobre as crianças das camadas populares. No Brasil, a democratização do acesso à escola não produziu a democratização dos processos de aprendizagem e acesso ao conhecimento. Para a autora, a alfabetização é processo complexo e multifacetado, e a escola ainda não construiu condições adequadas para garantir esse aprendizado para as camadas populares, o que tem acentuado e legitimado as desigualdades sociais (SOARES, 1997).

No Brasil, os debates recentes têm apontado para a necessidade de alfabetizar letrando – que, na acepção de Soares (1998), implica em ensinar a ler e escrever, ao mesmo tempo em que se aprende a fazer uso competente da leitura e da escrita em diferentes situações sociais. Mais do que aprender a codificar e decodificar, alfabetização e letramento implicam a capacidade de ler e escrever para fazer frente às demandas sociais por leitura e escrita, para inserir-se no universo da cultura escrita, usufruir dos bens culturais codificados pela escrita, acessar conhecimentos socialmente prestigiados e considerados como instrumento de cidadania.

Ao pensar no ensino da linguagem escrita na educação infantil, Brito (2009) acredita que, no

trabalho com as crianças, a escola deve focalizar o letramento e não o ensino de uma técnica para decifrar textos. Para o autor, “antecipar o ensino das letras, em vez de trazer o debate da cultura escrita no cotidiano, é inverter o processo e aumentar a diferença” (BRITO, 2009, p. xiv). De forma semelhante, ao voltar as práticas do ensino fundamental para a decifração, a escola contribui para aprofundar a exclusão a que as crianças das camadas populares já estão submetidas, uma vez que elas têm poucas oportunidades para acesso aos textos e participação em práticas de leitura e escrita fora do ambiente escolar.

Ao estudar as diferenças no aprendizado, Purcell-Gates (2004) constatou que as práticas letradas desenvolvidas no ambiente da casa se constituem como fator que melhor explica o desenvolvimento da linguagem pelas crianças em processo de alfabetização, bem como as diferenças no rendimento escolar e no coeficiente intelectual. Para Teberosky e Colomer (2003), “as crianças que têm melhores vínculos afetivos, em famílias que vivenciam situações estimulantes de leitura compartilhada, mostram-se interessadas pela escrita, pedem mais leituras de livros e fazem mais perguntas” (2003, p. 130).

Na mesma direção, Gallart (2004) aponta a associação entre as práticas domésticas e escolares de leitura. E, ao questionar o papel das diferentes instituições educativas da infância, a autora questiona: Se a aprendizagem da leitura e da escrita depende das interações da criança com leitores e leituras, como também dos significados compartilhados, os diferentes espaços educacionais não deveriam continuar facilitando as relações intersubjetivas entre os próprios alunos e as pessoas adultas?

Como formadoras de professores para a educação infantil e etapa inicial do ensino fundamental, acreditamos que sim, que a escola seja a instituição responsável por garantir a alfabetização e a inserção das crianças no universo da cultura escrita. Como pesquisadoras, optamos pela modalidade de pesquisa-ação pela possibilidade de intervir sobre a realidade. Por concluir ser redundante focalizar o treino de letras e fonemas ou a memorização descontextualizada de convenções do sistema de escrita alfabético, produzimos condições para a vivência de experiências com leitura e escrita.

A nossa atividade orientou-se pela crença de que a inserção das crianças de 6 anos no ensino fundamental não poderia organizar-se pela

simples antecipação do ensino das letras. Ao contrário, pensamos que a escola deva constituir-se como oportunidade para a criança acessar o mundo da cultura escrita e usufruir dos bens culturais codificados pela linguagem escrita. Pensamos, ainda, que a alfabetização das crianças não pode significar a perda das especificidades da infância, que inclui o tempo para brincar e estar com o outro, para se expressar e construir relações, para aprender e também usufruir de momentos de lazer e prazer.

Em reunião com as professoras da escola já havíamos constatado o descompasso entre alfabetização e letramento, em que as práticas priorizavam a mecânica da alfabetização, com foco nos processos de ensino da decifração em detrimento do desenvolvimento das habilidades de uso social da leitura e da escrita. Concluímos ainda que o nosso trabalho deveria considerar as experiências e saberes construídos pelas professoras, subsidiar a implementação de mudanças, mas também ampliar o processo de alfabetização pela inserção de práticas efetivas de leitura.

Ao optar pela pesquisa-ação, entendemos com Thiollent (1986) que, nessa modalidade de trabalho “(...) os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas” (1986, p.15). Assim, com consciência dos aspectos que pretendíamos alterar, realizamos atividades que permitiram a experimentação em situação real de sala de aula e nos auxiliaram na compreensão das dificuldades, mas também dos processos construtivos das crianças em sua imersão no mundo dos textos literários.

Como técnica de coleta de dados, aplicamos testes diagnósticos às crianças em processo de alfabetização e realizamos intervenção didática por meio de oficinas semanais de leitura de textos literários diversificados, como: contos de fadas, narrativas curtas, histórias compostas por imagens, parlendas, lengalenga. As atividades se organizaram por metodologia de leitura que contemplou a antecipação de sentidos, a elaboração de hipóteses, a motivação e a definição de objetivos para ler, a exploração das ilustrações das histórias, a leitura mediada em voz alta, a socialização de sentidos e significados, como também atividades de escrita.

A análise dos dados apresentados nesse artigo foi realizada por abordagem de natureza

qualitativa, organizada pela lógica da interpretação da realidade. Consideramos com Strauss e Corbin (2008) que a análise qualitativa é um processo não matemático, realizado com o objetivo de descobrir conceitos e relações entre os dados. Para os autores, os dados coletados podem até ser quantificados e apresentados numericamente, mas a base da análise é interpretativa.

Por essas orientações, nesse artigo, são apresentados dados empíricos de pesquisa que nos permitirão discutir a influência da leitura compartilhada e dialógica de textos literários, tomada como estratégia didática capaz de influenciar positivamente na superação das dificuldades de alfabetização e na construção de habilidades letradas de crianças das camadas populares.

Visando a este propósito, o artigo encontra-se organizado em quatro movimentos. No primeiro, apresentamos o contexto da pesquisa e algumas bases teóricas que fundamentaram o desenvolvimento das atividades de intervenção pedagógica com os alunos. Na segunda seção, discutimos o erro das crianças e as dificuldades de compreensão como parte integrante do processo de aprendizagem da leitura e da escrita; na terceira seção discutimos a literatura infantil como espaço para catarse, envolvimento, identificação e vivência de experiências; e, por fim, na última seção, são apresentados processos de construção e superação de dificuldades de compreensão dos textos pelas crianças.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E O CONTEXTO DA PESQUISA

No desenvolvimento das atividades de pesquisa, consideramos com Brito (2009) que, alfabetizar não pode ser pensado como domínio de uma técnica, mas como processo que permite colocar a pessoa no mundo da escrita, de modo que possa transitar pelos discursos da escrita, operar criticamente com os modos de pensar e produzir da cultura escrita. Isso porque, no mundo contemporâneo, muitos são os lugares que têm suas dimensões projetadas no papel, muitos são os conhecimentos codificados pela linguagem escrita. Nesse sentido, “não pertencer à cultura escrita, numa sociedade que se impõe por ela, é ficar expulso das formas do espaço real de existência e de legitimidade. Mas apenas submeter à sua lógica

é uma forma perversa de alienação” (BRITO, 2009, p. xii).

Ainda conforme o autor, “(...) pensar em pertencimento à cultura escrita é muito mais que pensar em saber ler e escrever. É referir-se a um modo de organização e de produção social” (BRITO, 2009, p. viii). Ao focalizar o sistema de escrita, a escola poderá ensinar uma técnica e desenvolver habilidades de decifração, mas esse ensino não permitirá a democracia do acesso aos bens culturais, por deixar a criança à margem dos sentidos e significados, não favorecendo condições para penetrar no texto. Por outro lado, o domínio efetivo da escrita permite a inserção do leitor em um mundo de possibilidades de conhecer e usufruir dos bens culturais produzidos pela humanidade. Daí a grande centralidade da leitura e da escrita, pensadas como práticas sociais e inseridas no espaço das escolas, desde os primeiros anos da escolarização, com a finalidade de formar leitores, pois, como afirma Abramovich (s/d), ser leitor é ter um caminho infinito de descoberta e compreensão do mundo.

Kramer (2010) entende que letramento, formação de leitor, leitura, escrita e literatura são questões que já se encontram presentes na produção acadêmica voltada para o Ensino Fundamental. No entanto, ainda se faz necessário discutir a temática entre as crianças menores de 6 anos e produzir práticas compatíveis com esses conhecimentos teóricos. A autora entende ainda que a linguagem seja central para o desenvolvimento, por criar condições para a aprendizagem e vincular-se à imaginação, ao diálogo, à expressão de saberes, afetos e valores. Daí a importância de se assegurar o acesso e a interação das crianças e adultos com as narrativas, músicas, desenhos, peças teatrais, dança e diversas formas de expressão literária, como os acalantos, trava-línguas, provérbios, fábulas, contos, mitos, lendas, romances (KRAMER, 2010).

Em defesa da presença das histórias na vida das crianças, Abramovich (s/d) destaca o lugar da literatura na formação do leitor e lembra que o contar histórias é uma prática que acompanha a humanidade, revelando aspectos de cada época e cultura. Para a autora, ouvir histórias não é uma questão que se restringe a ser alfabetizado ou não, mas constitui-se como atividade da aprendizagem inicial para tornar-se leitor. Daí a importância das leituras mediadas por adultos leitores – práticas defendidas por Brito (2009), ao considerar que,

“quando uma criança de, por exemplo, 3 anos toma emprestada a voz da mãe, da professora, da amiga, e lê o texto com a voz emprestada, ela está lendo. Está lendo com os ouvidos, assim como os outros leem com os olhos ou com as mãos” (BRITO, 2009, p. xiii). Como afirma Brito, “quando alguém estuda um texto escrito enunciado em voz alta, ele está lendo o texto, mesmo que para isso utilize outro sentido (a audição)” (BRITO, 2007, p. 18). E assim, com a voz da mãe, da professora, da amiga mais velha, do adulto que faz essa mediação, a criança lê o texto.

Ao ler com os ouvidos, a criança não apenas se experimenta na interlocução com o discurso escrito organizado, como vai compreendendo as modulações de voz que se anunciam em um texto escrito. Ele aprende a voz escrita, aprende a sintaxe escrita, aprende as palavras escritas (BRITO, 2007, p. 18).

Ainda segundo o autor, na educação infantil, ler com os ouvidos é mais importante do que ler com os olhos. Ler com os ouvidos permite experimentar a cultura escrita, inserir-se na interlocução com o discurso escrito, organizado por uma sintaxe, um léxico e uma prosódia diferentes. Por essa visão, Frade (2007) considera que, no processo de alfabetização devem ser incluídas várias formas de aprender sobre a cultura escrita. Para a autora: [...] uma das situações é aquela em que se explora o trabalho de leitura em voz alta de bons textos escritos, com discussão e compartilhamento de significados. Quanto uma criança ouve uma história no modelo típico da linguagem escrita está aprendendo cultura escrita (FRADE, 2007, p. 101).

Na mesma direção, Teberosky e Colomer (2003) consideram que “interagir com textos, através da mediação do adulto que lê em voz alta, é um processo de aprendizagem novo para a criança, é adentrar em território desconhecido para explorar novas formas de linguagem” (2003, p. 127). As autoras ainda consideram que a interação com textos escritos permite acessar o desconhecido – tanto o objeto livro como o sistema linguístico se constituem como território novo para a criança. Isso porque, “quando o professor realiza a leitura em voz alta, a criança aprende a praticar como audiência, porque escutar

ler não é algo passivo” (TEBEROSKY e COLOMER, 2003, p. 126).

Além do desenvolvimento da linguagem e da capacidade expressiva, Abramovich (s.d.) considera que, ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o brincar, o pensar, o ver, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo. Ouvindo histórias a criança pode se identificar com os personagens; sentir as emoções e situações vividas pelos personagens; surpreender-se com o conto ou com o jeito de escrever do autor; sentir raiva, tristeza, bem-estar, irritação, medo, alegria, insegurança ou a tranquilidade que as narrativas provocam. Através das histórias a criança também pode descobrir outros lugares e tempos, outros jeitos de agir e de ser, conhecer outra ética e outra ótica. Por isso, a autora defende as práticas de leitura mediadas pelos adultos, desde o ambiente do lar ao espaço escolar (ABRAMOVICH, s.d.).

Considerando esses pressupostos teóricos, a pesquisa foi desenvolvida como proposta de intervenção na sala de aula. Inicialmente, entre março e dezembro de 2010, as atividades foram realizadas com 75 crianças do 1º ano de escolaridade, distribuídas em 3 turmas de 3 diferentes professoras de uma escola municipal periférica.

Ao final do ano letivo, a escola realizou avaliação diagnóstica das habilidades de leitura das crianças, constatando um grau maior de dificuldades em uma parcela do grupo. Por constatar que cerca de 1/3 das crianças ainda não haviam compreendido a lógica do sistema de escrita alfabética, no ano seguinte, a escola as reuniu em uma única turma de alfabetização. E em continuidade aos processos de leitura compartilhada, realizamos atividades com esse grupo menor, composto por 23 crianças, entre março a julho de 2011³.

Associadas às dificuldades de alfabetização, não superadas no ano anterior, algumas das crianças apresentavam demandas específicas. Dentre essas demandas identificadas destacamos:

³ As atividades foram realizadas com a participação sistemática de duas bolsistas de iniciação científica, Alessandra Braga Costa e Renata Durães Domingues, graduandas em Pedagogia pela Universidade Estadual de Montes Claros. As atividades com as crianças foram interrompidas no final do 3º semestre letivo, contados a partir do início da pesquisa, dado o término da autorização para o desenvolvimento do trabalho pela Unimontes – instituição à qual estão vinculadas as pesquisadoras.

uma criança com deficiência mental, dificuldades motoras, linguísticas e cognitivas; uma criança apática em demasia, com dificuldades de comunicação, de contato visual e linguístico; uma criança irrequieta e agitada em demasia; duas outras crianças com dificuldades fonoaudiológicas – uma faz substituição do /S/ pelo /X/ e a outra omite diversos fonemas ao pronunciar as palavras. Além dessas dificuldades específicas, muitas das crianças se encontravam desmotivadas e desinteressadas; outras eram excessivamente tímidas e retraídas; sendo que a maioria compreendia a leitura e a escrita como cópia e, na expectativa de aprender a ler e escrever, se esforçava em realizar as atividades propostas pela professora.

Dado o contexto de dificuldades das crianças, a escola considerava que a turma integrava o Projeto de Intervenção – fato que produz um rótulo, que tem o efeito de ampliar as cobranças, além de afetar a credibilidade sobre as crianças, demarcando um sentimento de descrença sobre sua capacidade de aprendizagem e sucesso escolar. Rizzoli (2009) considera que, sobre as crianças são colocadas grandes demandas por aprendizagem, que se constituem como verdadeiras conquistas, requerem muito esforço e empenho. Sobre as crianças com as quais trabalhamos, e também sobre a professora da turma, as demandas e cobranças eram ainda maiores. Dessa forma, trabalhamos para superar a crença generalizada de incapacidade das crianças que não se alfabetizaram no 1º ano de sua escolarização e procuramos favorecer condições para a superação das dificuldades, de forma que pudessem compreender a lógica da escrita alfabética e entrar no universo da cultura escrita.

Apesar das demandas e cobranças sobre as crianças e da urgência em alfabetizá-las, em nossa atividade de pesquisa, procuramos fugir à lógica da ação compensatória ou da ideia de se evitar a perda de tempo e partir rapidamente para o ensino da decifração. Com Frade (2007), consideramos equivocado pensar que era tarde para essas crianças concluírem sua alfabetização. Ao discutir a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos, Frade (2007) considera que essa política tem impactos estruturais na gestão da escola, no financiamento, nos custos de novas vagas, na construção de salas, no material didático, no mobiliário. No entanto, a política também precisa produzir mudanças na cultura pedagógica, pois a inclusão das crianças de 6 anos não se faz sem a

revisão das práticas. Por outro lado, não se pode antecipar o fracasso em relação aos alunos que não conseguiram se alfabetizar até os 7 anos (FRADE, 2007). Concordando com a autora, pensamos ser necessário construir uma sensibilidade que permita compreender que, apesar de estarem habitando as salas de aulas do ensino fundamental, esses alunos de 6 anos ainda são crianças, física e psicologicamente vivendo o tempo da infância. Bassedas, Huguet e Solé (1999) consideram que essa fase representa uma etapa de ampliação do desenvolvimento das capacidades social, cognitiva e motora; enquanto que, para Piaget (1985), essa é uma fase em que as crianças se encontram no período pré-operatório ou intuitivo, em desenvolvimento da capacidade simbólica.

Assim, a intervenção pedagógica que realizamos na escola visou favorecer condições para o desenvolvimento das crianças, com foco nas práticas de leitura literária, no prazer de ler e entrar no jogo da cultura escrita, acessar outros lugares e tempos, brincar com a linguagem produzida por autores e ilustradores. A leitura de histórias para as crianças visou ao letramento e a fruição estética da linguagem literária, mas também se associou a propósitos concomitantes de alfabetização. Nas oficinas de leitura, procuramos produzir uma didática da alfabetização que não tomou o ensino das convenções do sistema de escrita e as relações grafofonêmicas como atividade exclusiva, mas considerou o letramento e ensinou a ler e escrever pela interação com textos. Se as crianças das camadas populares são cotidianamente excluídas da cultura socialmente legitimada e valorizada, compreendemos que cabe à escola favorecer o acesso ao mundo da escrita, ao invés de ressentir-se das consequências dessa falta e culpabilizar os pais por não serem leitores ou ressentir-se das condições pouco favoráveis do ambiente social onde as crianças vivem.

Em nossas atividades de leitura foi estimulada a participação das crianças, suas falas foram acolhidas e valorizadas. As crianças eram levadas a antecipar a história, elaborar hipóteses, adivinhar os acontecimentos, relacionar as narrativas com suas experiências externas ao livro. Dada a pequena vivência das crianças com textos e com leituras foi necessária uma maior quantidade de alternância por turno nos diálogos – a leitura era feita por página, com interrupções que cediam lugar à interlocução das crianças com

o texto lido, em que respondiam e faziam perguntas. Por acreditar que ler é utilizar informações textuais e conhecimentos prévios para produzir sentidos, montar a lógica das informações e inferir, sempre explorávamos os elementos constituintes da textualidade da obra a ser lida – as ilustrações da capa, as formas e cores das imagens, o título da obra, os nomes de autor e ilustrador, dedicatória, etc. Assim, desenvolvemos práticas que possibilitaram o acesso à obra literária, a familiarização com a linguagem escrita, a ampliação do vocabulário, a compreensão do texto, o desenvolvimento da consciência fonológica, o conhecimento das propriedades gráficas da escrita. Na sala de aula, ocupamos o lugar de mediadoras entre as crianças e o objeto do conhecimento. E realizamos leitura compartilhada e dialógica.

Com Paiva e Rodrigues (2008), consideramos a necessidade de operar escolhas significativas e representativas da produção cultural disponível no momento contemporâneo. Por isso, selecionamos narrativas curtas, contos de fadas, textos compostos por imagens, trava-línguas, fábulas, lengalenga, produzidos por autores consagrados, como os Irmãos Grimm, Ziraldo, Regina Coele Rennó, Rubem Alves, Eva Furnari, Sylvia Orthoff, Ruth Rocha, Ana Maria Machado, Mary e Eliardo França, dentre outros. Para as oficinas de leitura, os textos foram digitalizados e a leitura realizada com o suporte de projetor multimídia, por possibilitar o compartilhamento de textos e imagens, no formato produzido por autores e ilustradores das obras literárias.

Ao optar por ler os livros em sala de aula, consideramos que esse processo é especial para as crianças. Com Rizzoli (2009) compreendemos que a nossa fome por história pode ser satisfeita pelas mediações de diferentes instrumentos, como a mídia, a televisão, o computador ou outro meio moderno. No entanto, por essas vias, as crianças não vivenciam os mesmos sentimentos que experimenta quando uma história é contada oralmente. O fato mais importante que acontece quando se conta uma história é o relacionamento que se cria, um relacionamento de empatia entre os indivíduos, que possibilita experimentar o que o outro experimenta e, assim, dar forma à própria experiência. Isso porque, somente a contação permite a presença, o comportamento que envolve o estar junto e exercitar a capacidade de ouvir. Ainda na concepção da autora:

Essa volta ao prazer de ouvir e de contar uma história nasce do desejo de encontrar aquele lugar antigo, onde o espaço físico pode tocar você. É um lugar de encontro profundo e secreto, onde esses sentimentos de prazer tocam os pontos mais íntimos de nosso coração (RIZZOLI, 2009, p. 07).

Tomando essas proposições como referência teórico-prática, em nossa atividade de pesquisa, além do prazer de compartilhar textos e significados, produzimos estratégias didáticas para leitura que consideraram que “as histórias devem ser contadas para que as crianças perguntem por quê” (RIZZOLI, 2009, p. 08).

Assim, durante todas as etapas da leitura, foram criados espaços de diálogo e interlocução com as crianças, com os autores e textos; foram produzidas oportunidades para o encontro, para partilhar emoções e sentimentos, para o prazer e o envolvimento com as histórias. As atividades também oportunizaram o desejo de aprender a ler e escrever – aprendizagem que se faz com alegria e vontade, mas também com trabalho e esforço, que se produz por acertos, avanços e apropriações, do qual o erro faz parte e se constitui como processo de construção de conhecimentos.

O ERRO COMO ELEMENTO INTEGRANTE DA APRENDIZAGEM E COMPREENSÃO DE TEXTOS

No desenvolvimento das atividades de pesquisa orientamo-nos pela necessidade de compreender o lugar da leitura literária na alfabetização e letramento, produzindo situações didáticas para que as crianças aprendessem a gostar dos livros, despertando a criatividade e a motivação para querer aprender. Em diferentes oportunidades vivenciamos dificuldades, em especial no ano de 2011, momento em que realizamos oficinas de leitura com alunos do 2º ano de escolaridade, que não aprenderam a ler na etapa inicial de escolarização. Por diferentes razões, essas crianças não obtiveram sucesso e encerraram o primeiro ano escolar ainda na fase pré-silábica de alfabetização. Para essas crianças, ler era processo difícil e penoso, em que a decifração se sobrepunha à compreensão das ideias.

Para romper essa concepção das crianças, a lógica que orientou nossa atividade foi de tomar a

leitura como produção de sentidos e não como mera decodificação. Com Liberato e Fulgêncio (2007) entendemos a leitura por uma perspectiva funcional, em que o leitor ultrapassa a decodificação, para compreender as informações e ideias produzidas pelo autor e veiculadas pelo texto. Com Chartier, Clesse e Hébrard (1996) e Solé (1998), acreditamos que a leitura é processo que não se inicia com o texto. Assim, as situações didáticas de leitura se organizaram pela crença na necessidade de intervenções antes, durante e depois de ler, favorecendo o desenvolvimento de estratégias de leitura pelas crianças e do processo de intervenção das pesquisadoras.

Solé (1998) considera que, antes de ler é preciso que sejam realizadas atividades para antecipar sentidos, elaborar hipóteses, motivar as crianças e definir objetivos para a atividade. Durante a leitura, o professor deve realizar atividades compartilhadas de leitura, para confirmar hipóteses e fazer novas previsões sobre o que vai ser lido, esclarecer dúvidas, resumir. Depois da leitura, o professor deve realizar discussão do texto, para captar a ideia principal, socializar sentidos, resumir oralmente o texto lido, formular e responder perguntas, discutir ideias, partilhar sentimentos e percepções em relação ao texto lido.

Dessa forma, na etapa que antecedia a leitura dos livros, realizamos atividades para ativação/atualização de conhecimentos prévios e elaboração de hipóteses – processo que se relacionou à valorização da cultura das crianças, à sua capacidade de inventar, imaginar e adivinhar o conteúdo do livro. O título da obra e as imagens eram amplamente explorados, sendo o texto escrito utilizado para confirmação dos significados antecipados. Sobre esse processo, Solé (1998) afirma que o aluno pode não possuir conhecimentos prévios exigidos para abordar o texto, ou que o título do texto não permita a inferência sobre o seu conteúdo. No entanto, a autora destaca que as hipóteses dos alunos normalmente não são absurdas e que, mesmo não sendo confirmadas, são respostas possíveis a partir dos índices utilizados para sua elaboração.

Assim, em nossas leituras com as crianças, a elaboração de hipóteses integrava o processo de motivação para ler, de definição de objetivos para a leitura e de abordagem inicial da obra. Adivinhar o conteúdo do livro não significava uma obrigação, mas uma possibilidade para discutir, perguntar e partilhar ideias, preparando

para a leitura, despertando o desejo por ler e responder as perguntas elaboradas. A leitura do livro era realizada de forma compartilhada e, na medida em que as páginas eram lidas, as questões iniciais eram retomadas e discutidas, num processo em que ler constituía-se como permanente processo de elaboração de hipóteses e confirmação de sentidos. Ou seja, se no momento inicial, as crianças elaboravam hipóteses utilizando seu conhecimento prévio e as pistas textuais presentes nas imagens da capa e no título da obra, a confirmação desses sentidos dependia da compreensão do texto e deveria apoiar-se na informação textual.

No entanto, em nossas práticas de leitura era comum a ocorrência de episódios de incompreensão em relação a algum elemento da narrativa. Nessas ocasiões, a nossa opção era sempre a de reler o texto, ao invés de dar respostas prontas ou explicar a história para as crianças. No decurso do semestre letivo, quando o grupo se encontrava dividido entre dois sentidos opostos e contraditórios, as próprias crianças pediam que lêssemos de novo a página, pois já haviam percebido que o texto possibilitava compreender as ideias e estabelecer consensos. As crianças elaboravam hipóteses, sobretudo apoiadas nas imagens, e a releitura normalmente possibilitava a confirmação ou revisão das ideias. No entanto, como as crianças eram leitoras iniciantes e tinham uma experiência ainda limitada com o texto literário e a linguagem escrita, nem sempre a releitura era suficiente para se estabelecer os processos de compreensão. Em algumas ocasiões as crianças não percebiam o erro na compreensão do texto.

Uma situação de leitura, em que as crianças tiveram dificuldade em rever posicionamentos e descartar hipóteses não confirmadas pelo texto, ocorreu com a leitura da história “Grilo, o adivinho”, um conto popular de Trinidad publicado por Philip (1999). Nessa atividade, pela leitura da imagem, as crianças construíram a ideia de que o personagem central da narrativa era um ladrão. A hipótese foi produzida pela leitura de pistas inscritas na ilustração, em que o protagonista, denominado Grilo, estava vestido com camisa listrada, sendo que o conhecimento de mundo das crianças levou-as a imaginar que o homem fosse um presidiário. Essa era uma hipótese bastante coerente, mesmo porque, na imagem anterior, tinha um rei pensando em seu

anel e as crianças anteciparam a ideia de que a joia havia sido roubada.

A leitura do texto confirmou a hipótese de roubo do anel, mas o texto escrito não foi entendido pelas crianças como esperávamos que compreendessem. Nesse caso, a informação textual não foi adequadamente compreendida, as crianças não descobriram que os criados do rei eram os verdadeiros ladrões. É interessante destacar que, já na primeira frase da história é explicitada a autoria do roubo: “Certa vez, um mordomo, uma criada e um cozinheiro roubaram um anel que pertencia a um rei. Afrito para recuperar a joia, o rei publicou um anúncio que dizia: ‘procura-se adivinho’” (PHILIP, 1999, p. 07). No entanto, com a leitura do texto, as crianças não descartaram a hipótese anteriormente produzida pela exploração das imagens – construíram o personagem Grilo como ladrão e não o perceberam com um marinheiro que se passava por adivinho.

Nesse caso, as ilustrações do texto se constituíam como um recurso de compreensão e produção de sentidos, sendo que a leitura da imagem se sobrepôs à leitura do texto impresso, e a força das formas e cores induziu ao erro. Mesmo chamando a atenção das crianças para o texto, a releitura não foi suficiente para a superação da dificuldade. Pensamos que essa dificuldade pode ser explicada a partir de ideias de Liberato e Fulgêncio (2007), ao considerarem que o pré-julgamento pode conduzir a interpretações variadas. “Por exemplo, uma simples frase como ‘você esteve brilhante hoje’ será compreendida de maneiras diferentes, dependendo de se o ouvinte considera seu interlocutor um admirador, um puxa-saco ou um adversário” (2007, p.162).

No caso das crianças com as quais trabalhamos, o pré-julgamento conduziu-as a ver um ladrão onde tinha um marinheiro, sendo esta uma impressão ancorada em suas experiências – vivem longe do mar ou de rios navegáveis, tem poucas vivências com barcos, pescadores e marinheiros, mas estão imersas em um mundo que o crime tem presença constante, sobretudo na mídia. Nesse episódio de erro coletivo, pensamos, com Rizzoli (2009), que a narrativa representa um ponto delicado entre imaginação e conhecimentos. E, nesse caso, a imaginação das crianças se sobrepôs ao conhecimento inscrito no texto. E não foi esta única dificuldade das crianças, que revelaram outras incompreensões. Para clarear as limitações interpretativas das crianças,

apresentamos uma síntese de “Grilo, o adivinho” – uma narrativa construída de forma inteligente, em que o autor usa recursos de linguagem interessantes, mas nem sempre fáceis de serem compreendidas por leitores iniciantes.

Na história narrada por Neil Philip, Grilo se apresenta ao rei, não com a intensão de adivinhar o paradeiro do anel, mas de garantir 3 refeições diárias. Com sua chegada ao castelo, os criados ficaram muito nervosos e, numa sequência de mal entendidos, acabam por revelar a autoria do roubo. Em sua esperteza, Grilo ordena que o anel seja colocado no papo do peru, sugere ao rei que mate a ave e, assim, o soberano encontra a joia e passa a acreditar que o marinheiro seja, de fato, adivinho. Para comemorar, o rei dá uma festa e sugere que os convidados proponham situações para adivinhação. Um convidado pega um grilo no jardim e pede ao marujo para adivinhar o que tinha em suas mãos. Grilo fica em silêncio, por não ter ideia do que se tratava, mas diante da ameaça do rei, exclama: “Ai, Grilo, em que mão tu te meteste!” (PHILIP, 1999, p. 07). E, assim, o marujo recebe uma fortuna como recompensa pelos serviços prestados ao rei.

A história foi extraída da Revista Ciência Hoje das Crianças, que a apresenta em duas páginas – na primeira aparecem imagens sequenciadas, com formato semelhante às histórias em quadrinhos; na segunda página encontra-se o texto escrito. Em nossa atividade, após a exploração individual das 8 cenas, foi realizada a leitura do texto, sem interrupções para diálogo – como normalmente fazíamos. Possivelmente em função dessa estratégia de leitura, como também da complexidade da linguagem, as crianças apresentaram dificuldades na produção de sentidos – não compreenderam o modo como o anel do rei foi encontrado no papo do peru; não perceberam que Grilo ganhou uma fortuna; não identificaram os truques utilizados pelo Grilo para enganar o rei e seus convidados; pensaram que o marinheiro havia roubado o anel do rei e o baú com o tesouro.

Por lidarmos com o erro como um indicador das construções realizadas e dos conhecimentos ainda não produzidos, a estratégia utilizada com as crianças não foi a de explicar as narrativas. Optamos por realizar a leitura de novos textos, garantindo condições para a interação com textos, a ampliação das experiências de leitura, a compreensão da escrita e do repertório linguístico das crianças. As dificuldades da turma estavam

associadas às suas poucas experiências com leitura, às suas referências culturais, ao seu conhecimento de mundo e às expectativas sobre os sentidos que encontrariam no texto. No caso do erro coletivo, a dificuldade também se associava ao seu conhecimento sobre a linguagem escrita e à complexidade do próprio texto, que se mostrou ilegível para os leitores iniciantes. A leitura oral não foi suficiente para a construção de uma concepção de leitura que considerasse o papel do leitor como produtor de sentidos, mas também tomasse o texto como referência para a construção de sentidos.

E trabalhamos para garantir aos alunos condições de possibilidade para compreenderem a linguagem escrita e aprenderem a utilizar a informação textual para confirmar hipóteses e produzir sentidos. Aos poucos, e por um processo que ainda está longe de ser dado como concluído, as crianças desenvolveram a capacidade de prestar atenção na narrativa, construir relações de coerência entre as ideias do texto, perceber a diferença entre realidade e ficção, ler cores e formas, desenvolver a sensibilidade, vivenciar experiências e produzir uma imersão diferenciada no mundo da escrita.

A LITERATURA COMO POSSIBILIDADE DE CATARSE E VIVÊNCIA DE CONFLITOS

Como dissemos anteriormente, a proposta de pesquisa-ação que realizamos girou em torno da leitura literária e do compartilhamento de sentidos. Alguns episódios vivenciados revelam os desafios que enfrentamos – desconstruir concepções equivocadas e produzir uma real interação pela via da linguagem escrita e da leitura.

Visando compreender o nosso lugar como pesquisadoras e o das crianças como sujeitos cognoscentes e em processo de alfabetização, descreveremos outras situações de leitura vivenciadas pelo grupo, mas colocaremos destaque sobre as reações, respostas e construções de duas crianças – Milton e Samuel. Ambos são garotos inteligentes, alunos da mesma classe, iniciaram o 1º ano de escolaridade com 6 anos de idade e não aprenderam a ler nessa etapa inicial. Como característica marcante dessas crianças, destacamos a timidez de Milton, que se contrapõe ao comportamento extrovertido de Samuel que, apesar de falante apresentava dificuldade na

produção da linguagem oral, marcada pela omissão de fonemas, que comprometia a compreensão do seu discurso. Dada a sua acentuada dificuldade de expressão oral, a professora do 1º ano acreditava que o garoto tinha uma deficiência cognitiva. Ao realizar essa afirmação, pensamos que o olhar da professora foi enviesado por suas concepções de aprendizagem, que a impediram de perceber as reais capacidades do garoto. E isso é complicado, pois estamos falando de uma criança com apenas 6 anos de idade que, na opinião da professora, já está destinado ao fracasso pela dificuldade de expressar-se oralmente e de não conseguir, naquele momento, fazer o tipo de atividade proposto por ela.

Em nossas atividades em sala de aula, Milton e Samuel vivenciaram dificuldades, mas tiveram oportunidade de superar limites, aprender e crescer. Ainda em 2010, no mês de setembro, diante da proposta de realizar uma atividade escrita sem copiar as letras do colega, Milton joga no chão a folha de papel que recebera e diz que não vai escrever, que não sabe escrever. Na semana seguinte, quando entramos na sala para realizar nova atividade de leitura, havia no quadro de giz uma lista com 20 palavras iniciadas com a letra P, que a professora registrara e que a turma transcrevia no caderno. Sem perceber, fico na frente do quadro, interditando a visão de Milton, que me diz “eu quero copiar”. Eu me afasto e o garoto transcreve as palavras no caderno.

Os dois episódios acima, protagonizados por Milton, revelam processos didáticos vivenciados, apontam a desvinculação entre alfabetização e letramento, sinalizam caminhos a percorrer. Em função da abordagem didática, que focaliza memorização e cópia, mas desconsidera as construções infantis, Milton não queria escrever, não se sentia competente para a tarefa. Pensamos que a sua recusa não indica resistência e desinteresse, ao contrário, percebe-se grande empenho em realizar a transcrição das palavras. E nesse empenho havia uma intenção e um desejo de aprender a ler e escrever.

Já no ano seguinte, no 2º ano de escolaridade, com a sequência das práticas de leitura e das experiências significativas de leitura, Milton constrói novas concepções, percepções e conceitos. Começa a perceber as funções da escrita, se envolve com a leitura e realiza construções importantes. No mês de abril de 2011, Milton já havia revelado seu interesse pelas

histórias. Na leitura do livro “Lilito, um amor de caracol”, de autoria de Sandra Diniz Costa, os posicionamentos do garoto nos permitem compreender a emergência de novas concepções sobre leitura, aprendizagem, escola. Na leitura desse livro, Milton participa ativamente durante toda a narrativa, opina, compreende, indaga, questiona, identifica-se com as situações, demonstra interesse pelo destino do personagem principal – um caracol, lento para realizar as atividades, que não aprendera a ler como seus colegas e é transferido de turma, ficando junto com as lesmas e tartarugas. Essa turma era chamada de “Sala dos pamonhas! Sala dos melecas! Sala dos burros!” (COSTA, s.d., s.p.). Nessa sala, os animais eram descritos como alunos lentos, atrasados, incapazes, e tudo segue devagar, até que um dia uma professora diferente, a D. Minhoca, assume as atividades e possibilita aos alunos vivenciar outras experiências, dentre elas a contação de histórias.

Em nossa atividade de pesquisa, utilizamos essa história com o propósito didático de produzir nos alunos a percepção sobre suas próprias experiências, vivenciando as dificuldades de alfabetização pela identificação com os personagens. Ao discutir se os alunos da D. Minhoca iriam gostar das histórias, Milton se posiciona e afirma que sim, “porque história é bom”. E ainda acrescenta que ler serve: “Para formar e passar [de ano] e ficar inteligente”.

Diante do lapso da nossa contadora de história, que usa a expressão “alunos pamonhas” para referir-se aos alunos da D. Minhoca, Milton a corrige de imediato, revelando suas construções e percepções. Ou seja, a leitora da história pergunta “o que a professora poderá fazer para ensinar aqueles alunos pamonhas?”, e Milton protesta: “Eles não são mais pamonhas! Eles estão aprendendo. Eles são lentos, não são mais alunos pamonhas!”. Por fim, ao escolher a parte que mais gostou na narrativa, o garoto é categórico e afirma: “eu gostei da parte que ele [o caracol] aprendeu”. E o posicionamento de Samuel é semelhante: “Eu gostei mais quando ele cresceu, porque ele ficou esperto”.

É interessante perceber que, apesar das atividades de leitura terem possibilitado o desenvolvimento de habilidades letradas relacionadas à compreensão da língua escrita, à interpretação de textos, ao posicionamento crítico, à linguagem oral e expressão de ideias, as crianças revelam concepções conservadoras sobre

alfabetização. Logo no início da leitura da história, no momento em que os personagens ainda não tinham aprendido a ler, foi perguntado às crianças: “O que fazer com Lilito, que estava atrasado?”. Para Samuel, Lilito deveria “repetir”. Ao indagarmos: “Repetir o quê? O exercício?”, Samuel responde: “Não, repetir o 1º ano. Tem que repetir de ano!”. Na opinião de Milton, a saída seria: “Conversar com a mãe, porque ele está atrasado”.

Ainda fornecendo importantes pistas sobre suas construções, as crianças nos apresentam algumas respostas bem interessantes, que podem ser pensadas como reveladoras de sentimentos do grupo ou indicadores de práticas e posicionamentos desenvolvidas por sua professora:

Pesquisadora: Será que a professora gostava daquela turma?

Crianças (em coro): Não.

Pesquisadora: Será que, nessa sala, ele [Lilito] vai conseguir aprender?

Crianças (quase em coro): Não.

Kelly: Não, porque lá é tudo bobo.

Pesquisadora: Como a professora poderá ensinar?

Crianças (quase em coro): Copiar no livro deles. Copiar no quadro e eles iam olhar.

Essas são respostas que indicam o olhar que as crianças lançam sobre as práticas de leitura e escrita. As crianças revelam posicionamentos tradicionais sobre o ensino, alicerçados na cópia e nos exercícios de memorização. As respostas das crianças também revelaram suas próprias angústias e conflitos – como o personagem da história, elas também não conseguiram aprender a ler e escrever no 1º ano de escolaridade. E a história apresentou a possibilidade de poderem falar de suas próprias dificuldades, quando analisaram as dificuldades de Lilito. A história também possibilitou que as crianças vivenciassem situações para superação dos conflitos, permitindo a manutenção da esperança e da perspectiva de sucesso na alfabetização. Ao ler essa história para a turma, consideramos com Rizzoli (2009) que o mais importante era favorecer um ambiente agradável para as crianças, onde elas pudessem formar seu próprio sistema de significação, que não é o significado dado pelos adultos, mas o sentimento que produziram e levarão consigo.

Também consideramos com Abramovich (s.d.) que, ler suscita o imaginário, mas também

apresenta a possibilidade de catarse, por permitir responder perguntas, solucionar questões, descobrir conflitos e impasses, como também soluções encontradas pelos personagens das histórias, esclarecendo as dificuldades e encontrando caminhos para resolver. Rizzoli (2009) também afirma essa possibilidade terapêutica inscrita nas histórias, que são feitas de imagens e atingem a criança de forma mais profunda e veloz. As histórias, de fato bonitas, sempre ensinam alguma coisa, produzem bem estar, também fazendo nascer um sentido moral, um sentimento de empatia, de satisfação que permite reconstruir, aceitar e adotar como comportamentos conscientes. As histórias produzem o encontro com o outro, despertam a imaginação, a criatividade, a curiosidade, desperta o interesse em resolver problemas e enfrentar as situações surgidas. As histórias adequadamente selecionadas e contadas levam a criança a sentir a leitura como algo familiar. “Além disso, quando ouve uma história, a criança desenvolve a capacidade de ouvir” (RIZZOLI, 2009, p. 09). Isso porque, conforme a autora, a história define uma sequência de ideias, possibilita que a criança aumente o tempo de concentração. E essa é uma aprendizagem essencial para a aprendizagem.

Ainda segundo Rizzoli, as histórias têm poder terapêutico e catártico de liberar angústias guardadas no subconsciente. Elas não curam a parte física, mas resgatam o que as crianças têm de bom e faz com que elas possam retomar a vida, alimentar-se de ideias e crescer (RIZZOLI, 2009, p. 07) Poder vivenciar os personagens das histórias, vivenciar experiências e tornar-se herói a partir da história é uma experiência positiva para a criança, que se traduz numa boa sensação. Ouvir as histórias permite a construção de respostas mais satisfatórias do que as respostas muito racionais, precisas, pouco pensadas e imaginadas.

A SUPERAÇÃO DE DIFICULDADES E A CONSTRUÇÃO DE HABILIDADES LETRADAS

Como afirmamos nas seções anteriores desse artigo, as práticas desenvolvidas em sala de aula se alicerçavam na leitura em voz alta para as crianças, que poderiam interagir intelectualmente com o discurso escrito, produzido com uma sintaxe própria, com um léxico e ritmo específicos. O acesso às histórias permitia que a criança entrasse em contato com o discurso

narrativo e o texto de ficção, incorporando palavras e traços desse discurso e compreendendo a linguagem dos livros. A leitura também permitia o aprendizado da escuta, do respeito pelas ideias do outro, possibilitando ouvir a história até o final, permanecer em atitude de expectativa com relação ao que vai escutando. Mediado pela literatura e pelo ambiente estimulante, esse é um aprendizado prazeroso, mas também demorado, construído de avanços e saltos, mas também de pequenas conquistas, de dificuldades, estagnações e reconstruções.

Em sequência ao nosso trabalho de pesquisa e às aprendizagens das crianças, muitas foram as situações de construção coletiva, de descobertas e surpresas. As crianças demonstram habilidades leitoras relativas à compreensão do texto, mas também da estrutura narrativa, dos gêneros textuais, das convenções do texto escrito. Nessa seção, descreveremos novamente alguns momentos de duas situações de leitura, extraídas das muitas experiências vivenciadas com as crianças. Novamente, colocaremos foco sobre as respostas de Milton e Samuel, escolhidos como crianças representativas do universo tomado como referência.

O trabalho com o livro “Beijos mágicos”, de autoria de Ana Maria Machado, desenvolvido em abril/ 2011, é bastante ilustrativo do interesse pelas narrativas e do processo de construção de sentidos produzido pelos alunos. Ao iniciar a leitura, a turma logo percebeu que Nanda, a protagonista da história, tinha duas casas porque seus pais haviam se separado. Ao explorar a imagem da página 5, a nossa leitora de histórias pergunta: “Por que tem castelo nessa imagem?”. E Samuel logo responde: “Porque o pai tá contando uma história”.

A resposta de Samuel revela sua percepção de que a história não é um conto de fadas e compreende o lugar do castelo na imagem, no entanto, o garoto desvia sua atenção da narrativa e isso compromete sua compreensão – como se pode perceber na descrição a seguir. Na página 7, a autora de “Beijos Mágicos” estabelece algumas comparações entre a vida de Nanda e a das princesas dos contos de fadas, falando da felicidade possível na vida real:

E Nanda também era feliz com o pai naquele apartamento, em que os dois cuidavam um do outro.

Muitas vezes, parecia até que ela era uma daquelas princesas das histórias que o pai contava.

Branca de Neve, ajudando a cuidar da casa dos anões.

Rapunzel, penteando os cabelos para esperar o príncipe.

Cinderela, dançando a noite toda com o príncipe, mas tendo que ir deitar no melhor da festa.

A Bela Adormecida, acordando com o beijo do príncipe (MACHADO, 2007, p. 07).

Ao perceber essas referências às princesas dos contos de fadas, Samuel logo interrompe a leitura e pergunta: “Por que tem isso? Mudou de história?”. A sua indagação mostra que Samuel compreende a leitura como processo de produção de sentidos e considera essencial a articulação coerente entre as ideias. O seu lapso de atenção não lhe permitiu compreender a inserção das princesas na história de Nanda. Ao propor a releitura da página, solicitamos que o garoto prestasse atenção, depois indagamos: “E aí, por que teve essas coisas dos contos?”, ao que Samuel responde: “por que ela tava imaginando”.

Essa é uma resposta que revela a compreensão produzida por Samuel, que percebe que a personagem Nanda é colocada no lugar das princesas, mas também sinaliza a compreensão da linguagem escrita. A inserção das princesas na história não ocorre por uma informação explícita, mas depende que o leitor compreenda a estruturação da linguagem escrita, para entender o modo como as personagens dos contos de fadas são inseridas na narrativa. Nesse caso, a informação foi precedida de: “Muitas vezes, parecia até que ela era uma daquelas princesas das histórias que o pai contava” (MACHADO, 2007, p. 07). E para produzir significações e entender o texto, a criança precisou estabelecer uma série de construções e inferências: compreender que a expressão “ela” refere-se à Nanda; entender o modo como essa frase estabelece associações entre as princesas dos contos e a personagem de “Beijos Mágicos”; conhecer contos de fadas e perceber o diálogo intertextual produzido por Maria Clara Machado; perceber as diferenças entre realidade e ficção.

Além de compreender as ideias explícitas no texto, Samuel também faz inferências, estabelece conclusões. Na página 8 ocorrem mudanças no modo como o pai passa a ler as histórias para

Nanda. “Quando perguntamos: “por que o pai contou a história rápido?”, Samuel logo responde: “Para sair, pra ter um encontro”. Na sequência da narrativa, nas páginas 10, 11 e 12, essa informação é confirmada e Nanda constrói uma imagem da namorada do seu pai como uma bruxa. E Samuel, como os demais alunos da turma, acreditam que Bebel seja uma bruxa, de fato. No entanto, após o nascimento do novo irmãozinho de Nanda, Samuel logo declara: “Não é bruxa não! Ela virou outra pessoa. Ela é do bem!”. Sua declaração revela seus processos de construção e elaboração de significações, que implicam em ler as imagens, ouvir o texto lido, prestar atenção, acompanhar a narrativa, captar os diálogos intertextuais, compreender os turnos de fala, identificar os discursos diretos e as narrações, perceber as referências e associações ao longo do texto.

Em outra atividade de leitura, no mês de maio de 2011, as crianças revelam novos e interessantes processos de construção. Após explorar as imagens da capa de “A formiguinha e a neve” (2001), foi lido o nome do livro, mas não o nome do autor. E Milton pergunta: “Quem é o autor desse livro?” – pergunta que revela o interesse pela história e a percepção de algumas convenções da escrita, como a autoria.

Na leitura da história, Milton logo percebe a estrutura da narrativa. Ou seja, compreende que a história era uma lengalenga organizada pela retomada da situação inicial – o pedido de socorro da formiguinha, que estava com o pezinho preso na neve –, a negação de ajuda e a transferência da solução para outro personagem. Quando o gato se recusa a ajudar e repassa o problema para o cachorro, Milton logo percebe que esse animal também não ajudaria a desprender o pé da formiguinha, e que apareceria outro personagem mais forte, com poderes sobre o cão. E por essa percepção Milton pergunta: “Quem que pega o cachorro?”.

No decurso da leitura, Samuel também percebe a estrutura da narrativa e passa a também adivinhar o destino da formiguinha. E diante da morte eminente do pequeno inseto, Samuel antecipa um desfecho possível para a história: “A formiga vai morrer, o homem não vai ajudar e a Morte vai matar ela”. E Milton contesta: “A formiga não vai morrer, porque Deus é mais forte do que a Morte”. Após a leitura da página, as crianças constatarem que a Morte saiu de cena, dizendo que Deus a governa. E Milton vibra –

“Acertei!!!” –, demonstrando sua satisfação não apenas por ter intuído o desfecho para a história, mas por ver salva a formiga, com quem se identificara e para a qual torcia.

Nesses episódios descritos, podem ser percebidos os efeitos produzidos pelas leituras, atuando no desenvolvimento da concentração e atenção, nos aspectos linguísticos e na capacidade expressiva das crianças, mas também agindo sobre a motivação para aprender a ler e escrever, na confiança em sua capacidade, no desenvolvimento de sentimentos, posicionamentos e valores. Para Teberosky e Colomer (2003), “as leituras em voz alta para crianças pequenas, nas quais elas escutam, olham, perguntam, respondem, são um meio para que entendam as funções e a estrutura da linguagem escrita e podem vir a ser, também, uma ponte entre a linguagem oral e a linguagem escrita” (2003, p. 20).

Enfim, o leitor precisa ter conhecimento sobre a língua escrita, compreender lógica de estruturação do texto escrito. E esse é um conhecimento que somente se constrói com as práticas de leitura, com a vivência de experiências permanentes com a cultura escrita. Ao desenvolver práticas de leitura compartilhada contribuimos para essas construções das crianças, que ainda têm um longo caminho a percorrer, até construírem-se como leitoras autônomas, críticas, reflexivas e independentes das mediações escolares.

Em síntese, são inúmeras as situações que revelam as construções das crianças e sua imersão no universo da cultura escrita. Mesmo acreditando no potencial da turma e nas possibilidades das atividades trabalhadas, em muitas situações, nos surpreendemos com as elaborações das crianças. E, aos poucos, as mudanças puderam ser percebidas. A cada semana os alunos se sentiam mais confiantes em si mesmos, mais motivados e dispostos a se envolverem com a leitura dos textos e com a sua própria aprendizagem, demonstradas através do diálogo que era construído a partir da literatura trabalhada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse artigo foram apresentados dados de pesquisa-ação desenvolvida em escola periférica, que atende crianças das camadas populares. No processo de pesquisa foi realizado investimento na leitura de histórias, visando o letramento e

alfabetização de crianças que não obtiveram sucesso nessa aprendizagem em seu 1º ano de escolaridade.

Para as pesquisadoras, a experiência representou uma oportunidade de aprendizagem e produção de estratégias didáticas que não se alicerçaram em práticas mecânicas de ensino de uma técnica para o decifrado. Ler histórias na sala de aula também significou a possibilidade de criar um lugar de encontro das crianças entre si e com as pesquisadoras, que compartilharam significações, sentimentos e experiências, produzidas a partir dos textos e ilustrações dos livros lidos. Assim foi possível criar um sentimento comum, experimentar o que o outro experimenta, compartilhar o prazer, envolver-se com as histórias, construir confiança em sua própria capacidade, vencer desafios e aprender a ler e escrever.

Nesse processo foram estabelecidos laços de carinho, respeito e amizade. Em nome desse afeto, como pesquisadoras sentimo-nos responsáveis pelas crianças e por suas construções. Assim, em fevereiro de 2012, visitamos a escola e fomos calorosamente acolhidos por muitos abraços das crianças que, iniciavam mais uma etapa de sua trajetória – o 3º ano de sua escolarização, momento em que se espera que consolidem a alfabetização. Constatamos que a turma perdeu um aluno, que mudou do bairro e foi transferido de escola. Sentimos sua falta, no ano anterior o garoto havia dado um salto em qualidade, estava feliz com suas construções e radiante por já ter aprendido a ler ainda já no mês de maio.

Em conversa com a professora da turma – que ainda não conhecia as crianças –, fomos informadas de sua avaliação preliminar do grupo: excetuando dois garotos, as todas já estão alfabetizadas, ainda não leem textos com fluência, mas se encaminhavam para essa conquista. Ainda conforme a professora, comparada com uma turma de 4º ano, que fora retida e iria repetir o 3º ano, a turminha, que fora Projeto de Intervenção no ano anterior, havia feito maiores progressos – estavam tranquilos, confiantes em sua capacidade, prontos para ampliar suas habilidades leitoras e efetivamente conquistarem o mundo da cultura escrita. Sabemos que a trajetória a ser percorrida é longa, mas os primeiros passos já foram dados pelas crianças, e ficamos felizes por nossa contribuição nesse processo.

Quanto às práticas da professora da turma em 2010 e 2011, a nossa satisfação associa-se à revisão de concepções, à construção de novos

processos, saberes e possibilidades. Em diversas oportunidades, a professora lamentou pelos erros anteriormente cometidos em sua trajetória docente, mas também manifestou o prazer em ter construído novos saberes, de experimentar novas formas de alfabetizar e trabalhar o letramento como processos indissociáveis e complementares.

Referências:

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil** – gostosuras e bobices. São Paulo : Scipione, S/D.

A FORMIGUINHA E A NEVE. Obra clássica da literatura universal. Adaptada por João de Barro (Braguinha). 2 Ed. São Paulo: Moderna, 2001 (Coleção Biblioteca da Escola).

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

BRITO, Luiz Percival de Leme. Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (orgs). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

BRITO, Luiz Percival de Leme. Prefácio – Educação Infantil e cultura escrita. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (orgs). **Linguagens infantis** – outras formas de leitura. São Paulo: Autores Associados, 2009.

CHARTIER, Anne-Marie; CLESSE, Christiane; HÉBRARD, Jean. **Ler e escrever**- entrando no mundo da escrita. Porto Alegre: Artmed, 1996.

COSTA, Sandra Diniz. **Lilito um amor de caracol**. São Paulo: Editora Acalanto, S/D.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Alfabetização na escola de nove anos**: desafios e rumos. In: SILVA, Ezequiel Theodoro (org.). Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção educação contemporânea).

GALLART, Marta Soler. Leitura dialógica: a comunidade como ambiente alfabetizador. In: TEBEROSKY, Ana; GALLART, Marta Soler (orgs). **Contextos de alfabetização inicial**. trad. Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LIBERATO, Yara, FULGÊNCIO, Lúcia. **É possível facilitar a leitura**: um guia pra escrever certo. São Paulo: Contexto, 2007.

MACHADO, Maria Clara; COELHO, Rogério (ilustrador). **Beijos mágicos**. Ed. Ren. São Paulo: FTD, 2007.

PAIVA, Aparecida; RODRIGUES, Paula Cristina de Almeida. Letramento literário na sala de aula: desafios e possibilidades. In: CASTANHEIRA, Maria Lucia; MACIEL, Francisca Isabel Pereira; MARTINS, Raquel Marcia Fontes (orgs). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1985.

PHILIP, Neil. Grilo, o adivinho. Conto popular de Trinidad. Tradução de Hildegard Feist. In: Revista Ciência Hoje das Crianças. Rio de Janeiro: SBPC. Ano 12. nº 95. Setembro de 1999. p. 6-7.

PURCELL-GATES Victória. A alfabetização familiar: coordenação entre as aprendizagens da escola e as de casa. In: TEBEROSKY, Ana; GALLART, Marta Soler (orgs). **Contextos de alfabetização inicial**. trad. Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RIZZOLI, Maria Cristina. Literatura com letras e sem letras na educação infantil do Norte da Itália. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (orgs). **Linguagens infantis – outras formas de leitura**. São Paulo: Autores Associados, 2009.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola** – uma perspectiva social. São Paulo: Contexto, 1997.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Dimensão, 1999.

SOLÈ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STRAUSS, Ansel; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed/Bokman, 2008.

TEBEROSKY, Ana e COLOMER, Tereza. **Aprender a ler e escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TEBEROSKY, Ana; OLIVÉ Cristina Martínez. Primeiras Escritas em segunda língua e contexto multilíngue. In: TEBEROSKY, Ana; GALLART, Marta Soler (orgs). **Contextos de alfabetização inicial**. trad. Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, 2004.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2ª ed; São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

Endereço para correspondência: Rua Professor João Câmara, 651. Bairro Morada do Parque. Montes Claros – MG. CEP: 39.401.351.

E-mail: velosogeisa@gmail.com

Endereço para correspondência: Rua São Lucas, 09. Bairro Todos os Santos II. Montes Claros – MG. CEP: 39.400.000.

E-mail: francelyas@hotmail.com.br