

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

FABIANA ANDRÉA DIAS JACOBİK

Rodas de leitura na escola:
construindo leitores críticos

São Paulo

2011

FABIANA ANDRÉA DIAS JACOBİK

Rodas de leitura na escola:
construindo leitores críticos
(versão corrigida)

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação
da Universidade de São Paulo para a obtenção do
título de Mestre em Educação.

Área temática: Linguagem e Educação

Orientadora: Prof^a Dr^a Idméa Semeghini-Siqueira

São Paulo

2011

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

375.101 J16r Jacobik, Fabiana Andréa Dias
Rodas de leitura na escola: construindo leitores críticos
Fabiana Andréa Dias Jacobik; orientação Idméa Semeghini-Siqueira
São Paulo: s.n., 2011.
174 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação.
Área de Concentração: Linguagem e Educação - - Faculdade de Educação
da Universidade de São Paulo.

1. Leitura (Estudo e Ensino) 2. Leitura crítica 3. Rodas de Leitura
4. Diálogo 5. Formação de Leitores 6. Ensino e Aprendizagem I. Semeghini-
Siqueira, Idméa, orient.

Nome: JACOBİK, Fabiana Andréa Dias

Título: Rodas de leitura na escola: construindo leitores críticos

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: ___ / ___ / _____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Tecendo a Manhã

João Cabral de Melo Neto

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro: de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.*

*E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.*

À memória de meu pai, José, que soube fazer da humildade o seu legado.

À minha mãe, Cila, pelo amor e sabedoria que me conduziram a quem sou hoje.

Ao meu irmão, Emerson, pelo letramento conjunto nas brincadeiras da infância.

Ao meu marido, Guilherme, pelo apoio e paixão de todos os dias.

À Yolanda, que chegou trazendo poesia.

AGRADECIMENTOS

Especialmente à professora doutora Idméa Semeghini-Siqueira, acima de tudo, professora, a quem devo o encantamento pelos estudos da linguagem, e que com extrema delicadeza orientou e conduziu todo o percurso deste trabalho.

Ao professores doutores Émerson de Pietri e José Nicolau Gregorin Filho, pela leitura atenta e pelas contribuições que tanto acrescentaram às minhas reflexões.

A todo o corpo docente, equipe técnica e funcionários da EMEF 1, que me acolheram e auxiliaram durante a pesquisa.

Às crianças do 1º ano A, pelas aulas de leitura diárias.

A todos os meus alunos, pelo desejo de aprender, pelo muito que me ensinam, pela razão de minha profissão.

RESUMO

JACOBİK, Fabiana Andr ea Dias. **Rodas de leitura na escola: construindo leitores críticos.** 2011. 174 f. Disserta o (Mestrado) – Faculdade de Educa o, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

Esta pesquisa tem o objetivo de investigar o percurso de constru o de competências relativas   leitura de um grupo de estudantes de primeiro ano do ensino fundamental, em uma escola pública do município de São Paulo. O conceito em que se baseia não considera a leitura como uma aprendizagem linear, que vai da decodifica o da escrita (estabelecimento da rela o letra-som) para a compreensão, mas sugere que as “duas aprendizagens” ocorrem simultaneamente, a depender das experiências de leitura de cada sujeito, mediadas pela a o de leitores mais experientes. A compreensão leitora, num contexto que considera a linguagem como um processo de intera o entre sujeitos,   entendida como o diálogo estabelecido pelo leitor, em diferentes níveis e dimensões, refletindo acerca do texto e de suas rela es com outros textos e com suas experiências. Desta forma, a leitura   instrumento de forma o num sentido amplo, não apenas nas capacidades de decodifica o de palavras ou frases, e nem de aquisi o de conhecimentos escolares. A leitura crítica implica num diálogo que busca atingir o discurso que se veicula pelo texto. Para tanto, estabeleceu-se como metodologia a pesquisa-a o, na qual foram realizadas “Rodas de leitura” buscando proporcionar às crianças momentos de efetivo ler, em que acompanharam a leitura da professora pesquisadora, sendo solicitadas a refletir e discutir sobre os textos. Para a constru o de uma visão mais ampla sobre o percurso de leitura das crianças, foram feitas entrevistas com os pais e com a professora, e recolhidos os portfólios de avalia o da educa o infantil. Autores como Bakhtin, Jouve, Martins, Kleiman, Freire, Vygotsky, Smith, Coelho, Kato, Jorge, entre outros, constituem as referências desta pesquisa. A análise dos dados aponta para a possibilidade de que a leitura em grupo possa ser considerada uma leitura crítica, ao se apropriar de diferentes saberes e trajetórias de leitura. Considera ainda a importância do estabelecimento de uma rotina de leituras mediadas pelo professor para o sucesso das crianças no amadurecimento de características que diferenciam o leitor crítico dos demais.

Palavras-chave: Leitura. Leitura crítica. Rodas de leitura. Diálogo. Forma o de leitores. Ensino e aprendizagem.

ABSTRACT

JACOBİK, Fabiana Andr ea Dias. **Reading circles at school: building critical readers.** 2011. 174 f. Dissertation (Master's) – Faculdade de Educa o, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

This research aims to investigate the path of building skills related to reading in a group of students from the first years of elementary school in a public school in São Paulo. The concept in which it is based on does not consider reading as a linear learning, coming from the decoding the writing (establishment of the letter-sound) to the understanding, but it suggests that the "two learning process" occur simultaneously, depending on the reading experiences of each subject, mediated by the action of more experienced readers. The reading comprehension, in a context that considers language as a process of interaction between subjects, is understood as the dialogue established by the reader, at different levels and dimensions, reflecting on the text and its relations with other texts and experiences. Thus, reading is an instrument of formation in a broad sense, not only in decoding capabilities of words or phrases, nor the acquisition of school knowledge. Critical reading involves a dialogue that aims the speech that conveys the text. To this end, the action-research was established as the methodology, in which "Reading Circles" were performed seeking to provide children with effective moments of reading, which were guided by the readings of the researcher-teacher. The children were asked to reflect and discuss the texts. For the construction of a broader vision of the path of reading children's interviews were conducted with parents and the teacher, and portfolios of assessment of early childhood education were collected. Authors such as Bakhtin, Jouve, Martins, Kleiman, Freire, Vygotsky, Smith, Coelho, Kato, Jorge, among others, are the references of this research. The analysis of the data points to the possibility that the reading in group can be considered a critical reading, when it appropriates itself the different knowledge and trajectories of reading. It also considers the importance of establishing a routine of reading mediated by the teacher for children's success in the maturation of features that differs the critical reader from the others.

Keywords: Reading. Critical reading. Reading circles. Dialogue. Formation of readers. Teaching and learning.

SUMÁRIO

A construção de uma leitora	11
Introdução	17
Capítulo 1 – Construindo a roda	23
1.1 Os objetivos	24
1.2 A pesquisa-ação	25
1.3 Instrumentos de coleta de dados	26
<i>1.3.1 As situações registradas</i>	28
1.4 Triangulação das fontes	28
1.5 A escola campo da pesquisa	29
<i>1.5.1 O contexto de atuação docente</i>	30
1.6 As crianças	33
Capítulo 2 – Tecendo diálogos entre leituras	37
2.1 A linguagem como processo de interação	37
2.2 O sujeito que se constitui na interação dialógica	40
2.3 Leitura, uma situação dialógica	42
<i>2.3.1 Ler: cara e coroa!</i>	43
<i>2.3.2 Estratégias de leitura</i>	45
<i>2.3.3 Níveis de leitura</i>	46
<i>2.3.4 Dimensões do processo da leitura</i>	48
2.4 O leitor crítico	49
<i>2.4.1 O pré-leitor</i>	50
<i>2.4.2 O leitor iniciante</i>	50
<i>2.4.3 O leitor em processo</i>	51
<i>2.4.4 O leitor fluente</i>	51
<i>2.4.5 O leitor crítico</i>	52
2.5 Ensinar a ler: mediar a relação entre os sujeitos e o conhecimento	53
2.6 A literatura na formação do leitor crítico	55

2.6.1 <i>O que dizer da literatura infantil</i>	59
2.6.2 <i>Qualificando a escolha de livros para crianças</i>	62

Capítulo 3 – De um conceito de leitura em linha reta ...	65
3.1 Em foco, os hábitos de leitura	65
3.2 Conceitos de leitura dos pais: o que pensam ser necessário para que as crianças aprendam a ler	66
3.3 Conceitos de leitura das crianças: o que desejam aprender quando leem	73
3.4 A leitura na escola: conceitos fragmentados	77
3.4.1 <i>Portfólios do primeiro estágio: 3/4 anos</i>	77
3.4.2 <i>Portfólios do segundo estágio: 4/5 anos</i>	78
3.4.3 <i>Portfólios do terceiro estágio: 5/6 anos</i>	80
3.4.4 <i>Sobre o primeiro ano do ensino fundamental: 6/7 anos</i>	83

Capítulo 4 – ... Por uma metodologia de rodas de leitura	85
4.1 Primeiras aproximações	85
4.2 As hipóteses de leitura sinalizando caminhos para a compreensão do texto	88
4.2.1 <i>As crianças tentam inferir o conteúdo dos textos partindo de informações contidas na capa dos livros</i>	89
4.2.2 <i>Durante as leituras, as crianças continuam levantando hipóteses sobre a continuidade dos textos</i>	91
4.3 O conhecimento linguístico e o entendimento do texto	95
4.3.1 <i>A contribuição da leitura para a ampliação do conhecimento linguístico</i>	97
4.4 A leitura e as leituras, aprendendo <i>com-textos</i> , sobre textos	99
4.5 A leitura da “ <i>palavramundo</i> ”	104
4.6 Ler e reler, conhecer e <i>re-conhecer</i>	110
4.7 Perguntando e aprendendo	118
4.8 A leitura das entrelinhas	124
4.9 Ilustração não é só desenho!	132
4.9.1 <i>As crianças utilizam a ilustração como complemento, ou como apoio para a compreensão do sentido do texto verbal</i>	133
4.9.2 <i>As crianças questionam a relação entre o texto verbal e a ilustração</i>	138

4.10 Interagindo com a leitura e com os leitores	140
4.11 Ler brincando e brincar lendo	146

Considerações finais	153
Referências	163
APÊNDICE A – Questões norteadoras: entrevista com os pais	167
APÊNDICE B – Quadro resumo das entrevistas com os pais: hábitos de leitura	169

ANEXOS em CD	
ANEXO A – Transcrições das rodas de leitura	
ANEXO B – Transcrições das entrevistas com os pais	
ANEXO C – Cópias dos portfólios de avaliação da Educação Infantil – 1º estágio	
ANEXO D – Cópias dos portfólios de avaliação da Educação Infantil – 2º estágio	
ANEXO E – Cópias dos portfólios de avaliação da Educação Infantil – 3º estágio	

A construção de uma leitora

A formação consiste então em reunir, como um “metabolismo”, os elementos dispersos da experiência de vida, em construir o sentido de uma dispersão existencial, apresentando as escolhas maduras, e uma capacidade de recontar os alhures, dizendo “eu”.(DOMINICE, 2006, p. 353).

Nasci em 1973, na cidade de Osasco, Grande São Paulo. Passei minha infância em um bairro da periferia que vi tornar-se um lugar provido de recursos básicos. Assisti à chegada da iluminação pública, do asfalto, à construção das casas nos terrenos baldios e à construção da escola em que estudei da segunda até a oitava série do então primeiro grau.

Além das crianças da família, convivia muito próxima aos filhos dos vizinhos. Na minha lembrança, éramos no mínimo quinze crianças que brincavam diariamente juntas na rua, nos quintais de nossas casas, sob uma liberdade vigiada por todos os adultos que nos cercavam; daí, constituída uma relação de respeito e referência por outros adultos que não apenas os pais.

Além desta *convivência comunitária* na rua, havia também a igreja, onde passei a infância, adolescência e parte da juventude. Na igreja havia uma forte preocupação com o cuidado e o ensino das crianças, o que ampliava ainda mais as referências das pessoas que, de certa forma, também me educavam.

A igreja marcou a minha vida não só pela formação de valores e pelas amizades, mas também por ter sido crucial na minha constituição como *sujeito aprendente*. A leitura e a escrita ali se construíram, nas atividades de ensino da religião.

Algumas práticas que se discutem em referenciais teóricos, cursos de formação, e do que partilho por meio de minhas concepções de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, se fez de forma *intuitiva* nas situações de ensino da igreja. Atividades que hoje consigo nomear como boas situações de ensino, vivenciei na *escola dominical*, como aluna e como professora, sem, no entanto, me dar conta das contribuições dessas práticas para a construção de uma relação sólida com os atos de ler e de escrever.

Dentre essas práticas, destaco a cultura centrada no texto. Na igreja, é consenso que o texto bíblico deve ser de domínio de todos, sem exceção, num grau que permita não só compreendê-lo, como também ensiná-lo, já que, por princípio, todo cristão é um evangelista.

Como consequência dessa necessidade de conhecimento, toda a estrutura funciona em torno do ensino, e às crianças é dada uma instrução especial, com preocupações metodológicas no sentido de chamar sua atenção para os conteúdos ensinados e torná-los

atrativos, usando toda sorte de recursos lúdicos na narração das histórias e na apresentação das canções e trechos da bíblia que devem ser memorizados. Nesse sentido, a leitura praticada na igreja, independentemente de concordar-se ou não com os valores lá estabelecidos, contribui para a compreensão de vários significados do ato de ler.

Outro aspecto que hoje me chama a atenção, na comparação entre igreja e escola, é a crença que se tem, na primeira, sobre a importância de que todos aprendam os conteúdos e práticas fundamentais para a manutenção da cultura, ou da fé. Graças a essa crença, os esforços empreendidos são imensos, e a mobilização dos adultos é intensa para assistir às crianças nesse percurso.

Na escola, ao que parece, falta a compreensão dessa necessidade de grupo. Algumas vezes, tenho a impressão de que nos falta a reflexão sobre nosso próprio futuro, como sociedade, no caso de não conseguirmos transmitir às gerações mais novas o conhecimento científico, tecnológico e cultural acumulado através dos tempos. Falta-nos, talvez, uma *fé* que nos mova em direção à mudança das práticas de ensino consolidadas, que têm se mostrado pouco eficientes na educação de nossas crianças.

O gosto e o desejo pela leitura começaram na igreja, e isto marcou minha vida. Cresci lendo e ouvindo muitas histórias, e sei hoje que este fato está ligado a muitas das escolhas que viria a fazer posteriormente.

Cursei a Habilitação Específica para o Magistério em uma escola particular, já que este curso quase não era oferecido em horário noturno pelas escolas públicas. Na época já tinha consciência de que o curso não era de boa qualidade, mas o desejo de trabalhar e as possibilidades que se abriam pelo aumento da renda familiar falaram mais alto. Assim que me formei, comecei a trabalhar na Prefeitura de Osasco, como educadora de jovens e adultos.

Nessa experiência como professora em EJA, compreendi muito pouco de tudo que se discutiu em reuniões pedagógicas e da importância de meu próprio trabalho, que consistia em reproduzir as práticas escolares que vivenciei, com uso de cartilhas, cópias, ditados, sequências de atividades desconectadas e nenhuma reflexão sobre o papel que desempenhavam na aprendizagem de meus alunos. Naquele momento, eu não compreendia minimamente o significado do trabalho pedagógico, do papel do professor e da escola, da importância do planejamento das situações de ensino, enfim, não percebia as demandas inerentes à função docente.

Até esse momento, não era certo para mim que continuaria a estudar. A decisão pelo ensino superior viria mais tarde, após dois anos de conclusão do ensino médio. Para minha família, o estudo era considerado meio de mudança de vida, no entanto, a minha foi a primeira

geração que chegou a cursar o ensino superior, por isso, a conclusão do ensino médio já poderia ser considerada uma conquista.

Nessas circunstâncias, minha entrada no curso de Pedagogia da USP foi um grande marco nas nossas vidas. Significou uma mudança de parâmetros para mim, e o início de uma ruptura entre o mundo da infância e o mundo adulto.

No terceiro ano do curso de Pedagogia fiz um teste para seleção de professores numa das escolas mais bem conceituadas de Osasco, fui aprovada e, mesmo tendo pouca experiência, comecei a trabalhar como professora, na primeira série do ensino fundamental, pela primeira vez alfabetizando crianças.

A USP e essa escola foram responsáveis pela grande mudança de rumos, considerando que me abriram as portas para a convivência com pessoas de outros mundos, com ambições diferentes daquelas a que eu estava acostumada. Os discursos sobre ensino, qualidade da educação, movimento estudantil, pós-graduação passaram a circular em torno de mim, mostrando um universo diferente daquele ao qual eu pertencia até então.

Em meio a este turbilhão de transformações, as inquietações intelectuais foram se constituindo. Considerando minha formação religiosa, a ideia de que o conhecimento pudesse ser questionado me fascinava e me amedrontava. Passei a arriscar pensar sobre a *verdade* de tudo que lia e do que ouvia nas aulas, na escola onde trabalhava e na faculdade. Neste processo de questionamentos e reflexões, comecei a refletir sobre alguns conceitos de educação e alfabetização vivenciados na escola, como professora, em contraponto com os textos que lia e as ideias dos pensadores que, aos poucos, passava a conhecer e com os quais queria concordar.

No final do curso de Pedagogia fui *apresentada* aos estudos sobre a língua e a linguagem na disciplina *Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa: a Alfabetização* pela professora Idméa Semeghini-Siqueira. Foi nesse momento que questionei minha própria prática como alfabetizadora e tudo aquilo que parecia tão consolidado na escola em que trabalhava. A inquietação foi tamanha que me levou, assim que concluí a graduação em Pedagogia, a ingressar no curso de Letras, na FFLCH.

No curso de Letras comecei a compreender, devido a uma ampliação dos conhecimentos sobre a língua, determinados processos que me inquietavam na aprendizagem das crianças, e que apenas com os conhecimentos adquiridos na Pedagogia eu não conseguia explicar ou justificar quando tentava discutir os processos de ensino e aprendizagem a que estava submetida no meu trabalho.

Minha aprovação em um concurso público da Prefeitura de São Paulo, em 2001, determinou uma nova mudança de trajetória. Por estar na escola pública, tive a oportunidade de participar de um curso de formação de professores alfabetizadores, o PROFA, que contribuiu significativamente para uma mudança radical nas minhas práticas de alfabetização. A teoria estudada e discutida e as sugestões metodológicas, aliadas aos estudos sobre a língua, foram formando um suporte importante para que eu pudesse não só alterar o que fazia, mas defender, com sólidos argumentos, minhas opções metodológicas no dia-a-dia com as crianças.

Ainda durante este curso, surgiu a oportunidade de trabalhar em uma escola italiana em São Paulo, onde atuei como professora de Língua Portuguesa nas séries iniciais do ensino fundamental. Nessa escola e na rede pública, me afirmei como uma alfabetizadora, de fato, alcançando respeito da direção e coordenação das escolas e ganhando autonomia para trabalhar a alfabetização, nas minhas classes, nos moldes do que eu acreditava ser uma prática docente eficiente.

Nesse momento de efervescência intelectual cursei quatro semestres de Literatura Infantil no curso de Letras, onde começou a nascer uma ideia de projeto de Mestrado. Inquietava-me, nesta disciplina, uma visão de leitura e de criança que não era aquela que eu compartilhava e percebia na minha atuação nas classes de alfabetização. Contudo, ainda havia um longo caminho a trilhar no amadurecimento desse projeto.

Fiz a opção de permanecer na escola pública, que vinha ao encontro de uma necessidade de reencontro com minhas origens, ao mesmo tempo em que contemplava uma necessidade pessoal de me manter ligada a algum trabalho que se configurasse como um projeto de caráter social e universal. A escola pública se constitui, ainda hoje, como um movimento de militância.

Atualmente, atuo também na formação de professores, porém, ainda considero que minha experiência mais gratificante acontece com as crianças da periferia de São Paulo. Trabalhando em uma comunidade extremamente carente, consigo me reencontrar com a minha infância e retomar o elo com minhas origens; vejo nessa atividade não só a militância em prol de uma escola pública de qualidade, mas também a retribuição aos adultos que me educaram e me encaminharam por meio da valorização do conhecimento e da proteção ao meu direito à infância.

Fui delineando um desejo de compreender o que faz uma criança aprender a ler e a escrever, e como os professores ou os outros adultos que a cercam podem contribuir com essas aprendizagens. Fui cultivando a convicção de que não há um caminho predeterminado de aprendizagem, mas que as crianças constroem seus conhecimentos sobre a língua na

medida em que vivenciam situações de fala, escuta, leitura e escrita mediadas por sujeitos mais experientes que problematizem suas hipóteses e interpretações sobre o objeto de conhecimento. Logo, a questão fundamental para a aprendizagem da leitura e da escrita parecia ser a vivência mais ou menos intensa com essas práticas, e não a idade ou outro fator externo à experiência de cada sujeito.

Nesse sentido, minha profissão contribui no exercício de pesquisa, e minha história de vida também. Encontro muito de minha história nos meus trabalhos de professora e de pesquisadora, e é difícil distinguir na minha prática os momentos em que ensino, em que aprendo e em que pesquiso. De fato, estou cada vez mais *crente* na impossibilidade de separação entre a figura do professor e do pesquisador. Ensinar é pesquisar, ao menos quando se considera que alunos e professores sejam sujeitos de suas ações, seres pensantes, permanentemente inacabados e em busca de novas aprendizagens e de uma melhor compreensão dos fenômenos do mundo e da vida.

Ao término do curso de Letras, cursando novamente Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, tomei a decisão de participar do processo seletivo de ingresso no programa de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Minhas inquietações, materializadas num projeto, diziam respeito à tentativa de compreensão do quanto uma criança, ainda em processo de alfabetização, seria capaz de participar de situações de leitura com compreensão do sentido dos textos a ela apresentados, numa referência explícita aos conceitos de leitura e de leitor discutidos nas disciplinas cujos conteúdos tratavam de alfabetização e letramento, literatura infantil e ensino de língua portuguesa, tanto nas graduações quanto no curso de formação de alfabetizadores.

Em 2008, aprovada em concurso público para coordenador pedagógico no município de São Paulo, fiz a opção por permanecer como professora, por considerar que meu tempo na sala de aula, com crianças, ainda não havia se finalizado. Havia ainda muito que aprender e desenvolver junto aos pequenos, na consolidação da compreensão de seus processos de aprendizagem, o que contribuiu, e não pouco, para a construção de meu percurso acadêmico.

Há um projeto futuro sobre o qual já venho trabalhando, amadurecendo a ideia de dedicar-me integralmente à formação de professores e à pesquisa sobre ensino de língua portuguesa, alfabetização e letramento, atuando como docente no ensino superior, na universidade pública. O desafio que me coloco é o de construir essa carreira acadêmica sem deixar de estar presente na educação básica, seja prestando assessorias, oferecendo cursos de formação em serviço para professores e outros profissionais de ensino, orientando pesquisas ou desenvolvendo qualquer modalidade de atuação, na educação básica, na escola pública.

Introdução

Nos últimos anos, a sociedade vem demonstrando crescente preocupação com o que as crianças (não) aprendem na escola, sobretudo nas escolas públicas. A instituição de avaliações externas, que buscam aferir o nível de conhecimento dos alunos nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, provocam debates em vários setores a respeito do que se vem ensinando às crianças e a respeito da formação dos profissionais de educação, sobretudo os professores.

No município de São Paulo, por exemplo, vêm sendo aplicadas várias avaliações por ano: *Prova São Paulo*, *Prova da Cidade*, *Prova Brasil* e *Provinha Brasil* (esta última apenas para os alunos concluintes do 1º ano do ensino fundamental). As avaliações de Língua Portuguesa objetivam diagnosticar o nível de proficiência de leitura e escrita dos alunos, com ênfase sobre a leitura, uma vez que esta é considerada “[...] fundamental para o desenvolvimento de outras áreas do conhecimento e para o conseqüente exercício da cidadania” (BRASIL, 2008, p. 21).

Tem se tornado comum que, após a divulgação dos resultados dessas avaliações, ocorra uma grande mobilização, principalmente nas mídias, que discutem os resultados insatisfatórios dos alunos. Tais discussões, invariavelmente, tendem a apontar culpados ao invés de investigar as causas ou buscar caminhos para a solução dos problemas de ensino e aprendizagem.

Ao mesmo tempo, crescem em quantidade as ações internas das secretarias de educação em busca de maneiras de solucionar esses problemas. São oferecidos cursos de formação para professores ou coordenadores pedagógicos e diretores e, em grande número, publicados e distribuídos materiais de orientações curriculares. Documentos estes que são voltados a orientar a ação dos professores, sem amplas discussões teóricas e muitas sugestões de atividades a serem desenvolvidas com os alunos.

Como parte de uma política de avaliações, dentro das escolas, percebe-se uma crescente preocupação em acompanhar sistematicamente o avanço das crianças na aprendizagem. Foi instituída (no município de São Paulo) uma rotina de sondagens (avaliações diagnósticas) que visa acompanhar uma a uma as turmas de ensino fundamental I, no que diz respeito ao desenvolvimento da escrita.

Observa-se, nesta pequena contextualização, uma inversão entre o que se quer dos alunos nas avaliações institucionais e o que se trabalha com eles nas ações escolares. A primeira prioriza o desenvolvimento da leitura; a segunda, o da escrita. Entre um e outro extremo do sistema educacional, desenvolvem-se ações de formação que não conectam os objetivos de um e de outro, possivelmente, porque as concepções teóricas que os embasam não sejam as mesmas.

Uma questão que permeia nossas reflexões a respeito desse contexto de preocupações em torno do ensino da língua portuguesa é que nas escolas, nos cursos e nas publicações, há um descompasso entre a importância dada ao processo de desenvolvimento da escrita e os processos de desenvolvimento da leitura e da oralidade dos alunos. Para confirmar o fato, basta observarmos que não há instrumentos sistematizados de acompanhamento da aprendizagem da leitura.

A leitura parece ser vista muito mais como um meio para aprender a escrever do que como uma aprendizagem necessária e socialmente relevante. Como se fosse preciso, primeiro, que as crianças dominassem os mecanismos do código escrito para, somente depois, fazer uso desse código em atividades de leitura e produção de textos. Quer dizer, a leitura, como fonte de informação, de instrução ou de prazer e entretenimento, tem sido deixada para *depois*. O caminho que se percorre é o do aprendizado da escrita para o aprendizado da leitura.

Nossa inquietação com este fenômeno veio crescendo nos últimos anos, instigada pelos estudos realizados na universidade e pela observação sistemática de nossa prática como professora em classes de alfabetização. Constatamos contradições nessa gradação de importância no ensino das modalidades da língua, pois o que temos percebido é que crianças mais expostas a situações de leitura têm mais sucesso no aprendizado da escrita, o que apontaria para o caminho inverso do que tem sido percorrido.

Semeghini-Siqueira (2006) aborda a importância da recuperação lúdica do processo de letramento da criança que chega à escola, a fim de nutrir sua memória discursiva com os produtos do mundo letrado que irão auxiliá-la a aprender a lidar com as complexidades da leitura e da escrita.

Diante disso, parece ser de extrema importância investigar os caminhos que as crianças percorrem também no aprendizado da leitura, porém, não apenas da leitura como forma de aprender a escrever, mas da leitura como forma de compreender o lido, de construir e reconstruir os significados de cada texto, de identificar as diferentes formas de organização do discurso e suas funções, enfim, investigar os caminhos percorridos pela criança rumo a uma leitura eficiente e crítica.

No entanto, há quem aponte para a impossibilidade da leitura crítica por parte de sujeitos que ainda não decifraram o funcionamento do código escrito. Coelho (2000) descreve o percurso de desenvolvimento da leitura em fases que se sucedem linearmente.

Segundo a autora, a formação do leitor se dá em cinco estágios de desenvolvimento: no primeiro momento, a criança é considerada um *pré-leitor*, para o qual devem ser oferecidos livros que proponham “[...] vivências radicadas no cotidiano familiar à criança [...]” e “[...] predomínio absoluto da imagem [...]” (COELHO, 2000, p. 33). Quando chega à idade de alfabetização, por volta de 6 a 7 anos, deverá tornar-se *leitor iniciante*; nesta fase, os livros oferecidos devem ser simples, com predomínio do texto não verbal. Superado o início da alfabetização (8 a 9 anos), a criança atinge o estágio do *leitor em processo*. A partir daí, poderá ter em mãos livros em que o texto verbal dialoga com o texto não verbal, porém, ainda assim, com predomínio de períodos simples. Superada esta etapa, chegará a ser *leitor fluente* (10 a 11 anos), quando, enfim, pode-se oferecer à criança livros com uma linguagem “mais elaborada” em que a “[...] imaginação e a inteligência devem se conjugar no verbal [...]” (COELHO, 2000, p. 38); somente depois de superado este estágio, o sujeito atingirá o nível de *leitor crítico*.

Em tal concepção, a leitura está pensada predominantemente em termos de decodificação da escrita, sobretudo nos três primeiros estágios, portanto, também insuficiente para descrever o desenvolvimento da leitura quando a pensamos como um ato de compreensão e de interação.

Nossa experiência tem mostrado que, se frequentemente expostas a situações de leitura intencionalmente planejadas para alcançar os objetivos de construção de competências de leitura, mesmo crianças pequenas são capazes de estabelecer diferenças entre os gêneros textuais e suas funções, emitir opiniões consistentes sobre os textos, argumentar com clareza, localizar trechos que não compreenderam, extrair significados de metáforas e muitas outras habilidades, dentro dos limites que a sua maturidade permite. A isso chamamos leitura crítica, ainda que o código escrito tenha sido decifrado pelo outro que lê em voz alta.

Pensar a leitura como algo que vai além da decodificação implica supor que para cada texto os leitores acionam diferentes processos de compreensão, sejam eles cognitivos, afetivos ou emocionais. Jouve (2002) descreve a leitura como um ato de cinco dimensões: *um processo neurofisiológico, um processo cognitivo, um processo afetivo, um processo argumentativo e um processo simbólico*. Dentre as cinco dimensões apontadas, apenas a primeira está necessariamente ligada à necessidade de decodificação, a segunda pode acontecer pela leitura do outro, e as outras se relacionam aos efeitos que os textos produzem

em seus leitores, a partir de sua própria experiência de vida, o que nos leva a concluir que é o tipo de texto que determina quais dimensões da leitura serão acionadas e em que momento.

Martins (1994) afirma que o desenvolvimento natural do ser humano tende a fazer predominar uma forma de leitura sobre a outra em determinados momentos da vida, porém, ainda assim, os níveis *sensorial*, *emocional* e *racional* da leitura não são estágios que se sucedem, mas dimensões que se complementam a depender do que se lê, como se lê e para que se lê.

O ato de leitura implica então em desvendar as inúmeras relações que se estabelecem nos textos e através dos textos, descortinando os sentidos que se encontram para além das letras impressas. Todo ato de leitura é um ato de *re-conhecimento* de outras leituras que se escondem por trás de cada texto, de cada autor e de cada leitor.

Nesse sentido, a leitura passa a ser instrumento de formação de sujeitos num sentido muito mais amplo do que a decodificação de palavras ou frases requer. A formação que passa pela leitura é aquela que prepara o ser humano para compreender e lidar com as diferentes situações de comunicação entre sujeitos, as diferentes formas de expressão humana e as relações que daí possam advir. Para Geraldi (1996, p. 96), “Compreendendo a leitura como interlocução entre sujeitos e, como tal, espaço de construção e circulação de sentidos, impossível descontextualizá-la do processo de constituição da subjetividade [...]”.

O desenvolvimento da leitura crítica estará sempre e intimamente ligado às experiências de vida de cada criança dentro e fora da escola, pois “[...] ninguém ensina ninguém a ler; o aprendizado é, em última instância, solitário, embora se desencadeie e se desenvolva na convivência com os outros e com o mundo” (MARTINS, 1994, p. 12). Ou seja, a aprendizagem da leitura será sempre um percurso individual mediado pelo outro. Portanto, há que se criar espaços e tempos de leitura nos quais cada sujeito tenha a possibilidade de desenvolver todas as suas potencialidades em contato com inúmeras outras leituras, dentre as quais constituirá qual é a sua.

Sempre haverá que respeitar a capacidade de compreensão de cada criança, acolhendo suas ideias e os sentidos que elas conseguem atribuir aos textos lidos; porém, é imprescindível envolvê-las constantemente em situações de leitura significativas, dando-lhes espaço para se expressar e, com a mediação do professor e dos colegas, avançar no processo de desenvolvimento de sua competência leitora, desde o início do processo de escolarização.

A célebre frase de Paulo Freire (1985, p. 22) nos lembra que “[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”. Parece necessário, portanto, abrir os caminhos para que as crianças pequenas sejam

iniciadas a esta leitura da palavra também através de sua leitura de mundo, e há que se complementar a leitura de seu mundo com a leitura dos livros, dos jornais, das revistas, de todo um mundo de cultura socialmente valorizada a que, em muitos casos, elas só terão acesso através da escola.

Diante disto, passamos a observar que, em geral, termos como “leitor eficiente”, “leitura fluente”, “competência leitora” e “comportamento leitor”, aparecem vinculados tanto à ideia de leitura como decodificação do escrito, quanto à de leitura como compreensão. Porém, o que se nota, mais frequentemente, é que a leitura, como compreensão, aparece mais vinculada aos sujeitos que já superaram a etapa inicial de alfabetização e, por conseguinte, é mais comum relacionar a leitura à decodificação quando se pensa nas crianças em idade anterior ou concomitante ao período de alfabetização.

Isto significa que a leitura, no início da escolarização, vem sendo comumente encarada como um ato mecânico, que serve mais como instrumento para aprender a escrever do que como ato de reflexão ou conhecimento a ser construído pelos alunos a partir da mediação do professor.

Há um descompasso na dedicação ao ensino dos mecanismos de codificação (escrita) e decodificação (leitura) da língua, em relação ao ensino dos processos de compreensão e uso da linguagem em interação com sujeitos e em situações reais. O ensino pretende ser linear: primeiro aprende-se a *ler* e *escrever*, depois se aprende a compreender a leitura e a produzir textos. Decorre disto que as diferentes funções da língua são homogeneizadas por meio de exercícios escolares de interpretação de textos e redações fora dos contextos reais de uso e, ao final, cobra-se das crianças um domínio linguístico e discursivo que não lhes é ensinado.

Assim, cabe perguntar se é possível lidar com os aspectos de compreensão da leitura com crianças que ainda não sejam capazes de, autonomamente, decifrar a escrita, ao mesmo tempo em que estão sendo alfabetizadas. Em síntese:

Crianças pequenas, que ainda não leem convencionalmente, podem ser consideradas leitores críticos?

Desta forma, propusemo-nos a investigar quais os caminhos percorridos pela criança em direção a uma leitura crítica e, para tanto, realizamos este estudo em uma escola pública do município de São Paulo, com um grupo de 33 crianças cursando o primeiro ano do ensino fundamental, em 2009.

Durante o primeiro semestre, realizamos rodas de leituras diárias com as crianças, nas quais a leitura era feita em voz alta pela professora pesquisadora que organizava o diálogo em

torno dos textos. As crianças eram convidadas e incentivadas a todo o momento a expor o que pensavam sobre os textos, a expor suas dúvidas e questionamentos e a emitir opiniões sobre o que se colocava em debate no grupo.

Esta pesquisa, portanto, pretende discutir o percurso de construção das competências de leitura desse grupo de crianças, submetido a atos de leitura intencionalmente planejados para o desenvolvimento de competências relacionadas à compreensão leitora, de maneira a contribuir com o debate sobre o que seriam formas de mediação eficientes para auxiliar no avanço das crianças nesta aprendizagem.

Nosso percurso de escrita da dissertação está dividido em quatro capítulos. No primeiro capítulo abordamos nossos objetivos e explicitamos os procedimentos metodológicos de coleta e análise de dados e o tipo de pesquisa. Foram apresentados os sujeitos colaboradores da pesquisa, a escola e o contexto no qual foi realizada.

No segundo capítulo são discutidos os pressupostos teóricos que embasam as concepções de linguagem, de leitura e de ensino que nos influenciaram na delimitação do projeto de pesquisa e foram se delineando mais claramente ao longo do processo de estudos e de realização do trabalho de campo. Dentre eles: a concepção de linguagem como um processo de interação humana; a concepção de leitura como uma situação dialógica, na qual o leitor integra seus conhecimentos, expectativas e objetivos aos objetivos do autor do texto, buscando um diálogo no qual se insere não como um receptor, mas como um construtor de sentidos; a importância da literatura na formação do sujeito leitor e as especificidades do texto literário voltado para o público infantil. Contribuem também para este debate o conceito de mediação da aprendizagem, proposto por Vygotsky (1984), e a importância do diálogo como estratégia de ensino da leitura.

O terceiro capítulo apresenta os dados recolhidos por meio dos portfólios de avaliação da educação infantil e das entrevistas com os pais e com a professora do primeiro ano do ensino fundamental. Traçamos um perfil do grupo de crianças, no que se refere à sua relação com a leitura na escola ou fora dela, bem como à mediação, formal ou informal, realizada pela família, na sua aprendizagem.

No quarto capítulo apresentamos a análise das rodas de leitura destacando os trechos que demonstram como as crianças elaboram suas reflexões em torno dos textos lidos, e de que modo interagem entre si, com a professora e com a própria situação de leitura e de aprendizagem da leitura.

Capítulo 1 – Construindo a roda

Importa criar um ambiente aconchegante para que se instale o estado descontraído, no qual espera-se que a criança possa encontrar seu próprio fluxo de expressão. Importa, podemos afirmar, o despertar de sensibilidades dos indivíduos participantes e a manifestação interessada de cada um. (JORGE, 2003, p. 101).

Neste capítulo, elaboramos uma contextualização sobre a organização da pesquisa de campo. Explicitamos os procedimentos metodológicos de coleta e análise dos dados, bem como o tipo de pesquisa realizada. Abordamos nossos objetivos, apresentamos os sujeitos da pesquisa e o contexto no qual foi realizada.

Desde o ingresso no Mestrado, estava clara para nós a intenção de realizar este trabalho de pesquisa em nossa sala de aula, com crianças de primeiro ano do ensino fundamental, numa escola pública do município de São Paulo. No entanto, no ano de 2009, surgiu a oportunidade de uma designação para o cargo de professora orientadora de Sala de Leitura na Rede Municipal de São Paulo; optamos, então, pela realização desta pesquisa em uma das turmas do primeiro ano na escola na qual trabalhávamos, o que implicava que as crianças colaboradoras da pesquisa continuariam a ser nossos alunos, mas numa relação diferente daquela que havia sido pensada no início.

Foi necessário organizar a dinâmica dos encontros com as crianças, o que foi negociado primeiramente com a professora regente da turma e, em seguida, com a direção e coordenação da escola, uma vez que isso implicava em alterações no horário de funcionamento da Sala de Leitura. Considerando a carga horária de 18 horas-aulas semanais para atendimento a todas as turmas do ensino fundamental I, organizamos o horário de maneira que permaneceríamos na escola por 23 horas-aula, distribuídas de forma a garantir uma janela (hora não remunerada) por tarde, para que pudéssemos realizar a pesquisa sem prejuízo das aulas e do uso do espaço.

Durante o primeiro semestre de 2009, nos encontramos diariamente com as crianças para a realização das rodas de leitura. Aos poucos, fomos constituindo uma relação que nos permitiu passar de *professora visitante* a uma das referências da turma na escola, o que facilitou o acesso a várias informações junto à professora e aos pais.

Desta forma, pudemos coletar não apenas os dados que surgiram de nossos encontros, mas entrevistar os pais da maior parte das crianças e ter acesso aos portfólios de avaliação da

educação infantil, o que contribuiu, sobremaneira, para a ampliação da reflexão sobre diversas questões surgidas nas rodas de leitura e na própria análise dos dados.

1.1 Os objetivos

Este estudo foi desencadeado a partir de um questionamento que nos acompanhava desde que cursamos as disciplinas de Literatura Infantil, no curso de Letras. Nesta dissertação, pretendemos discutir se

Crianças pequenas, que ainda não leem convencionalmente, podem ser consideradas leitores críticos?

Os primeiros estudos nos indicavam que havia níveis, dimensões e estratégias de leitura que poderiam designar o que seria um leitor crítico. E que tanto mais o leitor soubesse se utilizar dessas estratégias e dimensões da leitura, relacionando-se com o texto em diferentes níveis, em função de seus propósitos de leitura e das características dos textos lidos, tanto mais eficiente ele seria considerado.

No entanto, cabia perguntar como as crianças poderiam fazer uso dessas estratégias e dimensões da leitura se ainda não eram capazes de tomar um texto em mãos para ler com autonomia.

Um esboço desta reflexão estava em nossa prática como professora em classes de alfabetização, pois percebíamos que, após realizarmos leituras em voz alta de livros que chamassem a atenção das crianças, elas, quando tinham a oportunidade, conversavam entre si sobre os textos e “fingiam” ler umas para as outras suas histórias preferidas. Também nos momentos de exploração da caixa de livros e de empréstimos na Sala de Leitura, utilizavam como critérios de escolha informações de nossas sessões de leitura.

Assim, traçamos o principal objetivo desta pesquisa: investigar o percurso de construção de competências de leitura de um grupo de alunos de primeiro ano do ensino fundamental, em uma escola pública, a fim de verificar em que medida as crianças, mesmo sem saber decodificar a escrita, são capazes de participar de situações de leitura como ouvintes atentos e fazer uso de estratégias de compreensão leitora, acionar diferentes dimensões do ato de ler, relacionar-se

com o texto em diferentes níveis, perceber e compreender diferentes características e recursos empregados pelos autores na produção de seus textos.

A principal estratégia pensada para o desenvolvimento do trabalho com as crianças foi o diálogo, o tempo e o espaço do debate em torno de textos literários, nos quais pudéssemos observar os procedimentos utilizados pelas crianças para a construção de seu processo de compreensão da leitura.

1.2 A pesquisa-ação

Em função dos objetivos colocados para a pesquisa, estava clara a necessidade de constituir na situação escolar um ambiente diferenciado em relação às propostas de leitura comumente realizadas. Impunha-se a necessidade de que algum professor se dispusesse a ler com as crianças em conformidade com o que se pensava ser um tempo e um espaço voltado ao debate das questões que fossem surgindo durante a leitura dos textos, na interação com o grupo de crianças.

Isso implicava que algum professor se dispusesse ao *desconhecido*, ao *incontrolável* de uma situação de leitura que seria conduzida pelas crianças, a partir de sua compreensão ou incompreensão dos textos lidos, o que, dada a impossibilidade de previsão dos riscos da proposta, era praticamente inaceitável para outros sujeitos que não estivessem imbuídos das mesmas inquietações que se nos apresentavam.

Assim, colocava-se a necessidade de estar na pesquisa não apenas na função de pesquisadora, mas como um sujeito participante dela, praticamente um *sujeito pesquisado*. Ao mesmo tempo, a escolha dos outros sujeitos da pesquisa, alunos de primeiro ano do ensino fundamental, nos impunha a dupla posição de pesquisadora e professora, o que nos colocava também a dupla tarefa de coletar os dados, ao mesmo tempo em que pensaríamos as ações necessárias para que os dados se apresentassem.

Desta forma, o estudo foi se constituindo na modalidade de uma *pesquisa-ação*, pois, segundo Thiollent (1992, p. 15),

[...] toda pesquisa-ação é de tipo participativo: a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária [...] pode ser qualificada de pesquisa ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação. Além

disso, é preciso que a ação seja uma ação não trivial, o que quer dizer uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida.

O desejo deste estudo nasceu dessa implicação real nas situações de aula com as crianças do ensino fundamental, em que se observava que a leitura não poderia ser tratada de um ponto de vista linear, da decodificação para a compreensão, já que as crianças mostravam-se interessadas em compreender o que estava além da sua possibilidade de decodificação autônoma da escrita.

Desta implicação real com a situação a ser pesquisada pode-se ainda, segundo Thiollent (1992), compreender nosso papel de professora-pesquisadora-professora, uma vez que colocamo-nos o desafio de produzir um determinado conhecimento, com vistas a pensar possibilidades de alterações nas práticas de ensino da leitura nos anos dedicados à alfabetização das crianças. Isto significa que se buscava, desde o início, discutir o tratamento linear dado à aprendizagem e ao ensino da leitura, que desconsiderava, em nossa realidade imediata, as possibilidades de ler as entrelinhas, ler o não dito, ler o que precisaria ser lido, além do que se apresentava explicitamente nos textos lidos com as crianças.

A necessidade de verificar tais possibilidades com crianças pequenas, por meio de um processo de pesquisa que nos colocasse como sujeitos da própria situação pesquisada, vinha ao encontro do que nos aponta Thiollent (1992, p. 22) ao afirmar que “Com ela (*pesquisa-ação*) é necessário produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas” (grifo nosso). E também, “Quando as pessoas estão fazendo alguma coisa relacionada com a solução de um problema seu, há condição de estudar este problema num nível mais profundo e realista do que no nível opinativo ou representativo” (THIOLLENT, 1992, p. 24).

Sendo assim, buscamos pensar, neste estudo, do duplo ponto de vista de uma pesquisa que tentasse explicar os processos de construção da compreensão leitora das crianças, ao mesmo tempo em que contribuísse para o debate em torno do que seriam boas propostas de ensino de leitura nas classes de alfabetização.

1.3 Instrumentos de coleta de dados

Estava colocada a necessidade de pensar os processos de planejamento e registro das ações da professora-pesquisadora, além do momento de atuação com as crianças. Adotamos,

então, como prática de registro, a metodologia dos “Diários de Aula”, proposta por Zabalza (2004). Segundo o autor, os diários são fundamentais nos trabalhos que “implicam forte envolvimento pessoal”, pois permitem o distanciamento necessário para a racionalização, reconstrução e controle das situações vividas.

Por seu caráter “histórico e longitudinal”, o diário “[...] vai estabelecendo a sequência dos fatos desde a proximidade aos próprios fatos [...]” (ZABALZA, 2004, p. 46), ou seja, permite retomar, a qualquer momento, situações vivenciadas anteriormente e construir um processo reflexivo de avaliação das ações e situações. Num processo de pesquisa-ação, em que se implicavam tão fortemente dois papéis *distintos*, o de professora e o de pesquisadora, o diário foi se convertendo num instrumento importantíssimo, pois permitiu rever e revisar os caminhos que foram percorridos, além de oferecer a possibilidade de conclusões preliminares mais fundamentadas, devido ao registro sistemático das observações do dia a dia da pesquisa.

O diário se configurou como um *espaço* de reflexão em torno de cada atividade, posteriormente se integrando às transcrições das situações de leitura com as crianças. Tanto nas atividades filmadas, como naquelas apenas registradas por escrito, o registro posterior foi ampliado pelas reflexões sobre os dados coletados, possibilitando um retorno bastante preciso aos momentos de interação com as crianças.

Com relação à organização dos encontros com o grupo, tomamos o conceito de “roda de histórias”, proposto por Jorge (2003, p. 100), segundo o qual

A “roda de histórias”, escolhida por nós como instrumento da prática narrativa, age como elemento de educação. Como diz o nome – roda de histórias –, a palavra aí é circular, sem pólo fixo, permitindo o exercício do narrar não só pelo narrador/educador, mas também pela criança, em oposição à tradicional “hora do conto”, que se constrói segundo uma linguagem polarizada, centrada no contador. Na “roda”, o narrar e o escutar alternam-se, movimentam-se, intercambiam-se. [...] é uma proposta e uma prática que avança em relação à “hora do conto”, valorizando a memória coletiva e a experiência do grupo [...]. Ela reconhece a importância da fala de cada um [...] institui-se a dinâmica necessária para que todos possam se expressar e exercitar o compartilhamento.

Na “roda”, que nem sempre se configurou fisicamente, todas as crianças tiveram permissão para falar, para intervir no texto nos momentos em que acharam necessário, apenas tentando respeitar algumas regras, como: não interromper a leitura ou a fala de outro colega sem se anunciar levantando a mão, esperar a vez de falar, ouvir os colegas e prestar atenção nas falas para não repetir o que já havia sido dito.

Assim, acreditamos, a compreensão dos textos pôde se explicitar e construir, pela interação entre crianças mais experientes e menos experientes na leitura, pelo auxílio que uma criança pôde prestar à outra na construção de determinados conhecimentos e na elucidação de determinadas dúvidas. A palavra da professora-pesquisadora tentou não ser a última e nem a única, todos colaborando no processo de leitura uns dos outros.

A “roda”, tal como proposta acima, aproxima-se de nossa concepção de linguagem como processo interativo, no qual, segundo Bakhtin (2003), o discurso não é senão a continuidade de um discurso anterior, no qual nos inserimos, e do qual partirão outras continuidades.

1.3.1 As situações registradas

Durante o primeiro semestre de 2009, realizamos sessões de leitura diárias com as crianças, em encontros de quarenta e cinco minutos. No início, os encontros aconteciam na sala de aula; aos poucos, fomos transferindo nossas atividades para a Sala de Leitura da escola.

Após os encontros, registrávamos nossas impressões, avaliações, críticas e sugestões no diário das aulas. Posteriormente, quando da transcrição das sessões de leitura, acrescentamos a elas as impressões registradas no diário.

De todo o conjunto das rodas de leitura realizadas, selecionamos vinte e seis que compõem o *corpus* deste trabalho. As transcrições integrais das rodas de leitura encontram-se no Anexo A, em CD, datadas e identificadas com o título da leitura realizada.

As situações de leitura registradas em vídeo foram filmadas por uma terceira pessoa, sem vínculos com a escola e com as crianças, contratada unicamente para nos auxiliar nesse registro.

1.4 Triangulação das fontes

Partindo do ponto de vista de que o discurso de hoje é sempre continuidade de um discurso anterior, julgamos necessária a interação com os pais das crianças e a busca de

informações sobre sua escolarização anterior ao ingresso no primeiro ano do ensino fundamental.

Para tanto, realizamos entrevistas com os pais das crianças, na qual destacamos: a relação das crianças com a leitura fora do ambiente escolar; a relação das famílias com a leitura; o conceito de leitura da família ou do responsável entrevistado; e a importância da escola, ou de outros ambientes educativos, na relação da criança com a leitura. (Apêndice A)

Foram convidados todos os pais das crianças do grupo. Vinte e cinco compareceram para a entrevista, realizada na Sala de Leitura da escola, pela própria pesquisadora, que registrou vinte e três delas com equipamento de gravação de áudio. As outras duas não foram gravadas pela não autorização dos entrevistados e foram registradas manualmente durante e após a entrevista. As transcrições das entrevistas encontram-se no Anexo B, em CD, identificadas pelo nome da criança.

Complementando a investigação sobre o percurso de constituição dos sujeitos leitores com os quais trabalhamos, recolhemos os portfólios enviados pela Escola de Educação Infantil (EMEI), da qual é oriunda a maior parte das crianças sujeitos da pesquisa. São 39 relatórios, referentes a 21 crianças, copiados nos Anexos C, D e E, em CD. A partir deste material, trabalhamos em busca de informações que nos permitiram reconstruir a relação das crianças com a leitura na educação infantil, bem como a importância dada a ela pelas professoras.

1.5 A escola campo da pesquisa

A Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF 1) situa-se num bairro da Zona Oeste de São Paulo, próximo à Rodovia Raposo Tavares e à divisa com as cidades de Taboão da Serra, Cotia e Osasco. Foi fundada em 2003 e atende à população constituída, em sua maior parte, por moradores de projetos habitacionais e comunidades carentes do entorno.

É uma região periférica da cidade, que conta com alguns serviços assistenciais prestados por ONGs, institutos e igrejas e, embora haja muitas escolas (CEI – EMEI – EMEF) no bairro e no entorno, todas atendem a números elevados de alunos. A escola campo da pesquisa atendia, no ano de 2009, a trinta turmas, sendo quinze de ensino fundamental I, no período da tarde, e quinze de ensino fundamental II, no período da manhã. O número médio de alunos por turma era de 35, somando um total aproximado de mil alunos. A partir desse

ano, por um decreto de lei, as turmas de primeiro ano do ensino fundamental poderiam ter, no máximo, 32 alunos. A carga horária dos alunos é de trinta horas-aula semanais, de quarenta e cinco minutos, compreendendo o período das 7h00min às 11h50min e das 13h30min às 18h20min.

Na escola funcionam algumas ações de apoio ao processo de ensino e aprendizagem. No ensino fundamental I: uma aula semanal em Sala de Leitura com professor designado professor orientador de Sala de Leitura (POSL); uma aula semanal em sala de informática, com professor designado professor orientador de Informática Educativa (POIE); professor especialista em Artes (uma aula por semana) e professor especialista em Educação Física (duas aulas por semana); duas aulas por semana na brinquedoteca acompanhadas pelo professor da turma.

A escola conta também com uma Sala de Apoio à Inclusão (SAAI), funcionando no período da manhã e atendendo a alunos da própria escola e do entorno. Nesta sala, o atendimento é feito por uma professora designada para o cargo, com formação específica. Os alunos encaminhados são atendidos duas vezes por semana, por uma hora e meia, em turmas reduzidas, e desenvolvem, principalmente, atividades de alfabetização e matemática. Também funciona uma Sala de Apoio Pedagógico (SAP) atendendo apenas alunos da própria escola, no contra-turno, com vistas a superar dificuldades de aprendizagem em alfabetização e matemática.

1.5.1 O contexto de atuação docente

A escola integra o projeto Toda Força ao Primeiro Ano (TOF) que, entre outras ações, propõe a contratação de alunos de graduação dos cursos de Pedagogia e Letras para atuar como auxiliares aos professores de primeiro ano do ensino fundamental. Nesse ano, havia três alunos-pesquisadores (como são designados) para serem divididos entre quatro turmas. A partir do segundo semestre, havia apenas uma aluna-pesquisadora para as quatro turmas.

O projeto conta com a publicação de material de orientação ao trabalho dos professores. Esses guias discutem brevemente alguns tópicos a respeito de concepções de ensino e aprendizagem e, no caso de Língua Portuguesa, alguns tópicos sobre as concepções de linguagem, leitura, escrita e oralidade que permeiam as sugestões de projetos, sequências didáticas e organização do currículo.

Essas publicações, denominadas como ações de formação, têm sido utilizadas como manuais pelos professores, uma vez que não servem ao propósito de suscitar processos reflexivos em torno do trabalho docente, por não possuírem e não objetivarem discussões mais amplas e fundamentadas sobre as teorias que embasam suas sugestões de ações. Isto se revela problemático não apenas na extensão da discussão a respeito da concepção de ensino e aprendizagem veiculada pelas publicações (apenas uma página e meia nos três cadernos do Projeto TOF, por exemplo), mas explicitamente intencional ao afirmar que

Não vamos discutir neste documento a concepção de alfabetização e de letramento, pois consideramos que esta discussão de cunho teórico não tem contribuído para que a escola avance e dê conta da tarefa de conseguir que todos os alunos aprendam a ler e escrever. (SÃO PAULO, 2006a, p. 12).

Há também uma crescente preocupação em acompanhar sistematicamente o avanço das crianças na aprendizagem. Foi instituída uma rotina de sondagens (avaliações diagnósticas) que visa acompanhar uma a uma as turmas do ensino fundamental I no que diz respeito ao desenvolvimento da escrita, não apenas pelos professores, mas incluem-se aí os coordenadores pedagógicos, diretores de escola, supervisores e diretores regionais de ensino.

Por meio de sondagens periódicas, os professores e coordenadores identificam os *estágios de desenvolvimento da escrita* (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991) dos alunos e formam os chamados *agrupamentos produtivos*, em que alunos em níveis diferentes de aprendizagem realizam atividades juntos com a intenção de que, ao confrontarem suas hipóteses a respeito do funcionamento do sistema de escrita, ocorram avanços na aprendizagem de todos.

Essa forma de organização da rotina escolar tem se mostrado eficiente e sido amplamente divulgada pelos formadores de professores e documentos de orientações. Inclusive, uma experiência da rede municipal de São Paulo foi publicada pela revista *Nova Escola*, em 2007, e a reportagem de capa aparecia sob a manchete *Como alfabetizo todos os meus alunos na 1ª série* (GURGEL, 2007).

A reportagem baseia-se principalmente nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1991) sobre como as crianças aprendem a ler e a escrever, e nos conceitos desenvolvidos por Vygotsky (1984) a respeito da importância da mediação do professor e de colegas em estágios mais avançados da aprendizagem para que os alunos alcancem avanços no seu percurso de construção de conhecimentos.

Uma questão que permeia nossas reflexões a respeito desse contexto de preocupações em torno do ensino da língua portuguesa é que nas escolas, nos cursos e nas publicações, há um descompasso entre a importância dada ao processo de desenvolvimento da escrita e os processos de desenvolvimento da leitura e da oralidade dos alunos.

Embora os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1997) já apontassem para a importância do trabalho com as três dimensões da língua – oralidade, leitura e escrita – e este documento tenha sido discutido em muitos cursos e planejamentos escolares, ainda não alcançamos o desenvolvimento da leitura e da oralidade ao mesmo *status* que o desenvolvimento da escrita. Para confirmar esta situação, basta verificar que não existem instrumentos e critérios sistemáticos para avaliar ou acompanhar o desenvolvimento das crianças com relação a essas aprendizagens dentro das escolas.

Um dos cursos mais difundidos na Rede Municipal de São Paulo nos últimos anos, o PROFA (Programa de formação de professores alfabetizadores), discute o desenvolvimento da leitura em termos de hipóteses. Os textos *O que está escrito e o que se pode ler: a interpretação de um texto associado a uma imagem* e *O que está escrito e o que se pode ler: as relações entre o texto, como totalidade, e suas partes*, apresentam uma síntese da descrição feita por Ferreiro e Teberosky (1991) sobre o percurso de desenvolvimento da aprendizagem da leitura. Neste estudo, as autoras demonstram que, da mesma forma que na escrita, as crianças avançam de hipóteses mais elementares para hipóteses mais elaboradas a respeito de como se pode ler e do que se pode ler.

Segundo os manuais do *Projeto Toda Força ao 1º ano* (SÃO PAULO, 2006b) da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, as metas de aprendizagem relacionadas às práticas de leitura são voltadas para a construção do “comportamento leitor”, ou seja, de um sujeito que coloca em ação diferentes modalidades de leitura em função do texto e de seus objetivos de leitura.

Diante dessas orientações, poderíamos supor que os planejamentos escolares contemplassem, na mesma medida, atividades de escrita e de leitura com objetivos variados, de forma periódica e sistemática, além de oferecer às crianças espaço para debater os textos lidos – momento que consideramos crucial para a organização do seu entendimento sobre o lido – e acesso a uma variedade de textos e de gêneros – para que pudessem atuar sobre eles também de acordo com diferentes propósitos de leitura.

No entanto, o que se vê na prática é que, mesmo tendo as orientações divididas em *práticas de comunicação oral, práticas de leitura e práticas de escrita*, o projeto também dedica tempo maior para as leituras e atividades voltadas para o aprendizado da escrita,

utilizando os textos, muitas vezes, como pretexto para a análise voltada apenas para a construção da base alfabética, ou a compreensão da relação letra-som, deixando de lado inúmeras outras possibilidades de imersão no texto, que proporcionariam outras aprendizagens relacionadas à leitura e à escrita.

1.6 As crianças

A escolha do grupo se deu de forma aleatória, antes do início das aulas. Durante o tempo total da pesquisa, o grupo foi composto por 33 crianças, das quais vinte e cinco com idade de seis anos em fevereiro de 2009. Duas crianças não participaram de todo o processo: uma delas foi transferida para outra escola em abril (Silvio) e, no mesmo mês, uma outra criança entrou no grupo também por transferência de outra escola (Paulo).

É importante destacar que os nomes das crianças, professores e pais que nos auxiliaram, bem como os nomes das instituições citadas foram alterados como forma de preservar a identidade de nossos colaboradores.

O período de interação com as crianças, para a coleta de dados, compreendeu os meses de fevereiro a julho de 2009, e os encontros foram realizados, em sua maior parte, na Sala de Leitura da escola. Quanto à participação nas rodas de leitura, não temos dados sistematizados sobre a frequência individual de cada criança, porém, sabemos que todas estiveram presentes à grande maioria de nossos encontros, já que os mesmos aconteceram no horário das aulas.

Durante as entrevistas com os pais, buscamos identificar alguns dados referentes à relação das famílias com o processo formal de escolarização, para tanto, julgamos importante destacar o percurso de formação das crianças, tanto em relação à sua própria escolarização quanto em relação à escolarização dos pais ou familiares mais próximos.

Consideramos que a relação das crianças com a leitura pode ser mais ou menos significativa a depender da forma como esse contato ocorre também fora da escola e, sobretudo, a partir da mediação, ainda que informal, que a família faz dessa relação.

No Quadro 1, destacamos dados sobre a escolarização formal das crianças e consideramos relevante o fato de que, dentre as vinte e cinco entrevistas, obtivemos informações de que treze crianças frequentam, além da escola, outros espaços nos quais participam de atividades culturais envolvendo leitura, contação de histórias ou cinema e teatro.

Entre as instituições citadas, duas se localizam no mesmo bairro que a escola e atendem as crianças aos sábados, oferecendo atividades de cultura e lazer, além de reforço alimentar. São elas: “Sopão”, ligado a uma instituição religiosa, e “Bom Caminho”. O Centro de Juventude (CJ), também ligado a uma instituição religiosa, oferece atividades de cultura e lazer, reforço alimentar e ensino profissionalizante.

Nesse quadro também observamos que quatorze crianças ingressaram na escola até os dois anos de idade, dez crianças entre dois e quatro anos e apenas uma criança ingressou aos seis anos.

QUADRO 1 – Escolarização das crianças / frequência a espaços educacionais

NOME	Ingresso na escola	Escolarização	Outros espaços de aprendizagem
ADRIANA		Consta portfólio do 2º estágio da EMEI	
ANA CAROLINA	1 ano	Creche e EMEI (3º estágio)	
ANA PAULA	1 ano e meio	Creche e EMEI (3º estágio)	SESC Pinheiros (teatro e cinema)
ALINE	3 anos	EMEI (1º, 2º e 3º estágios)	CJ
BIANCA	2 anos	Creche e CEI Consta portfólio do 3º estágio da EMEI	
DEBORA	1 ano e dez meses	Creche e EMEI (1º e 2º estágios) Constam portfólios do 2º e 3º estágios da EMEI	
DAVI	3 anos	EMEI (1º, 2º e 3º estágios)	
DIEGO		Constam portfólios do 2º e 3º estágios da EMEI	
ESTELA	1 ano	CEI e EMEI (1º e 2º estágios)	Sopão
EVANDRO	3 anos e meio	EMEI (1º, 2º e 3º estágios)	
FABIO			
GUSTAVO	2 anos	Creche e EMEI (1º, 2º e 3º estágios)	CJ há dois anos
GABRIELA	2 anos	CEI e EMEI (3º estágio)	Igreja
GIOVANA	4 anos	EMEI (1º, 2º e 3º estágios)	
JULIANA	4 anos	EMEI (1º, 2º e 3º estágios)	Igreja
JANAINA	1 ano	CEI e EMEI (1º, 2º e 3º estágios)	
JULIA	3 anos e meio	EMEI (1º, 2º e 3º estágios)	
JOÃO			
JONATHAN			
KEYLA	2 anos	Creche e EMEI (1º, 2º e 3º estágios)	Catecismo
LUCIA		Consta portfólio do 3º estágio da EMEI	
LORENA	4 anos	EMEI (1º, 2º e 3º estágios)	
MATEUS			
MARIA	2 anos e três meses	Creche e EMEI (1º, 2º e 3º estágios)	Bom Caminho (há dois anos)
NICOLAU	2 anos	Creche e EMEI (1º, 2º e 3º estágios)	Igreja e cinema
NATALIA	3 anos	CEI e EMEI (1º, 2º e 3º estágios)	Sopão e igreja
PRISCILA	1 ano e 2 meses	Creche e EMEI (2º e 3º estágios)	Bom Caminho
PAULO	4 anos	Creche (6 meses) EMEI (2 anos, um ano em cada escola) EMEF (iniciou em outra escola)	
RICARDO	1 ano	Creche e EMEI (1º, 2º e 3º estágios)	Igreja

NOME	Ingresso na escola	Escolarização	Outros espaços de aprendizagem
SILVIO		Consta portfólio do 3º estágio da EMEI	
THAISSA	4 anos	EMEI (1º, 2º e 3º estágios)	Igreja
TOMAS	6 anos	EMEI (3º estágio)	
VITOR	2 anos	CEI e EMEI (1º, 2º e 3º estágios)	

No Quadro 2, destacamos informações referentes à profissão e escolarização dos pais das crianças. Apenas dois foram declarados não escolarizados, dezesseis com ensino fundamental incompleto, dez com ensino fundamental completo, cinco com ensino médio incompleto, quinze concluíram o ensino médio, sendo que dois cursaram ainda ensino técnico profissionalizante, e uma mãe cursou habilitação para o magistério.

Quanto à profissão, onze mães foram declaradas donas de casa sem exercício de atividade remunerada. Duas declararam acumular a função de donas de casa e outra atividade, uma “artesã” e outra “secretária da igreja”. Doze mães citaram profissões diversas, sete ligadas ao comércio e prestação de serviços, uma ajudante geral, uma merendeira em escola de ensino fundamental, uma monitora de perua escolar, uma babá e uma auxiliar de desenvolvimento infantil em creche. A respeito dos pais, foram citadas diferentes profissões, a maior parte ligada ao comércio e prestação de serviços, um gerente de gráfica, dois motoristas, dois auxiliares, um ajudante e um autônomo.

QUADRO 2 – Profissão e escolaridade dos pais

NOME	Profissão mãe	Escolaridade mãe	Profissão pai	Escolaridade pai
ADRIANA				
ANA CAROLINA	Dona de casa	5ª série	Pintor	8ª série
ANA PAULA	Balconista	Ensino médio		
ALINE	Dona de casa	Não escolarizada	Ambulante	6ª série
BIANCA	Promotora	Ensino médio	Comerciante	1º do EM inc.
DEBORA	Promotora	Ensino médio	Vendedor	Ensino médio
DAVI	Dona de casa	1º ano do EM		2º ano do EM
DIEGO				
ESTELA	Dona de casa e Artesã	7ª série	Varredor	Ensino fundamental
EVANDRO	Dona de casa	EF	Motorista	6ª série
FABIO				
GUSTAVO	Depiladora e manicure	EM e técnicas secretariais		
GABRIELA	Dona de casa e secr. da igreja	EM e técnico em ADM	Gerente de gráfica	Ensino fundamental
GIOVANA	Dona de casa	7ª série	Jardineiro	4ª série

NOME	Profissão mãe	Escolaridade mãe	Profissão pai	Escolaridade pai
JULIANA	Diarista	1ª série ens. fund.	Autônomo	Ensino médio
JANAINA	Ajudante geral	EF	Auxiliar	4ª série
JULIA	Dona de casa	7ª série	Motorista	Ensino médio
JOÃO				
JONATHAN				
KEYLA	Vendedora	<i>ABC da cartilha</i>	Vigilante	2ª ou 3ª do EF
LUCIA				
LORENA	Dona de casa	5ª série	Padeiro	EF
MATEUS				
MARIA	Monitora de perua escolar	7ª série	Padeiro	Ensino fundamental
NICOLAU	ADI (auxiliar de des. infantil)	Habilitação para o Magistério	Cobrador de ônibus	Ensino médio
NATALIA	Dona de casa	Ensino médio	Coletor	3º do EM inc.
PRISCILA	Copeira	EF	Ajudante	2ª série
PAULO	Cabeleireira	EF	Pedreiro	4ª série
RICARDO	Babá	Ensino médio	Trabalha com motos	1º ano do EM
SILVIO				
THAISSA	Dona de casa	EF	Porteiro	5ª série
TOMAS	Dona de casa	EF	Serralheiro	Ensino médio
VITOR	Merendeira	Ensino médio	Porteiro	Ensino médio

Capítulo 2 – Tecendo diálogos entre leituras

Ler é relacionar cada texto lido aos demais anteriores (textos-vida + textos lidos) para reconhecê-los, significá-los e assimilá-los; processo que dota o leitor da capacidade de admiração (olhar que apreende e aprende) e o torna um leitor-sujeito de sua própria história. O ato de leitura é revolucionário, pois transforma o leitor passivo em leitor ativo, um co-autor, doador de sentidos. Portanto, ler é mais do que decodificar o código escrito, segundo o sentido atribuído pelo escritor. Ler é debruçar-se, explorando os próprios sentimentos, examinando as próprias reações por meio da relação que o texto oportuniza. (GÓES, 2003, p. 17).

Neste capítulo, apresentaremos os pressupostos teóricos que nos orientaram durante o percurso de construção deste trabalho. Abordaremos o conceito de linguagem como um processo de interação inerente às relações humanas, que se constitui sempre em uma cadeia discursiva na qual todos os falantes e ouvintes são sujeitos ativos e participativos. Discutiremos o conceito de leitura como uma situação dialógica, em que os objetivos, expectativas e conhecimentos do leitor se agregam aos objetivos do escritor e às características do texto, construindo seu significado a partir de um contexto histórico, social e cultural. Refletiremos também sobre a função da literatura na formação do sujeito-leitor, as especificidades do texto literário voltado para o público infantil, sua importância na construção do letramento da criança e o papel fundamental do professor na mediação da relação entre a criança e a linguagem.

2.1 A linguagem como processo de interação

A linguagem nos identifica como humanos. Por meio dela nos constituímos como sujeitos imersos em relações sociais, nos apropriamos das produções culturais e científicas historicamente construídas e construímos o nosso pensamento. Também é por meio dela que nos influenciados mutuamente, constituindo elos que nos possibilitam relações e nos permitem interferir nas formas de pensar e agir uns dos outros.

Não há homem que, vivendo em sociedade, seja destituído da capacidade de produzir linguagem de forma competente, pois estamos todos imersos em relações que nos permitem aprender e apreender seus significados nas diferentes situações de interação. Para Bakhtin

(2003, p. 270), “A língua é deduzida da necessidade do homem de auto-expressar-se, de objetivar-se”. É, portanto, inerente à condição de “ser-humano”, de estar no mundo e atuar sobre ele.

Assim entendida, “[...] a linguagem é vista como um lugar de interação humana [...] lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos” (GERALDI, 2006, p. 41). Nessas relações sociais, nos ligamos por meio da linguagem, pois, para Bakhtin (2003, p. 61), “[...] todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”. Desse modo, não se pode conceber alguém que, não se apropriando da linguagem em diferentes formas e funções, possa participar ativamente da sociedade, compreendê-la, criticá-la, exercer cidadania.

Este conceito rompe com a concepção de linguagem como *expressão do pensamento*, que guiava os estudos tradicionais com base no ensino da gramática, ou a visão de linguagem apenas como *instrumento de comunicação*, conjunto de códigos utilizados por um emissor para enviar mensagens a um receptor (GERALDI, 2006), sendo insuficiente conhecer as estruturas gramaticais padronizadas de uma língua ou seus mecanismos de produção e recepção para ser considerado um usuário competente.

Mais que isso, é necessário compreender diferentes funções que a língua ocupa nas diversas esferas de interação humana, sobretudo compreendendo que os papéis de falante e ouvinte se alternam, ambos construindo os sentidos das situações discursivas.

As contribuições do pensamento de Bakhtin nos mostram que a linguagem não se constitui fora da situação de uso concreto, que a língua será sempre “*comunicação discursiva*”, uma situação na qual não existe um único falante; quem fala, fala para alguém que também fala. Assim,

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (lingüístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes a partir literalmente da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Ao pensar a língua como discurso, Bakhtin (2003) considera que toda palavra é dialógica por natureza, já que pressupõe um outro a quem se dirige, a quem se ajusta e de quem antecipa reações e respostas. Em sua concepção, nenhum discurso é original, mas traz

consigo outra(s) voz(es). Para o autor, “[...] cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 272).

Desta forma, o homem não cria seu discurso¹ e sua forma de discurso a cada nova situação de interação verbal; pelo contrário, ele toma para si uma determinada forma de discurso a depender de seus interlocutores, de seus objetivos e do seu contexto de interação. Insere-se em um discurso já existente, recortando dele aquilo que lhe interessa e faz sentido na situação específica em que se encontra. O sujeito que instaura o discurso, instaura também uma situação responsiva em relação a um discurso que é constituído e construído pela cultura, e do qual extrai o fragmento que lhe interessa para um momento determinado, numa situação de interação específica.

Desta visão dialógica da linguagem, Bakhtin (2003) formula o conceito de *gêneros do discurso*, “formas relativamente estáveis” criadas pelas sociedades para atender às necessidades de interação verbal, que se alteram não pela necessidade/desejo individual, mas devido às novas demandas ou novas condições de comunicação impostas pelas mudanças nas sociedades (desenvolvimento de novas tecnologias, surgimento de novas instituições, surgimento de novos comportamentos e relações etc.).

Partindo desse pressuposto, de que a linguagem não é um sistema estável, fragmentado, que possa ser explorado fora de suas condições reais de uso, consideramos que seja imprescindível ao sujeito que se pretenda um usuário competente da língua conhecer as condições de uso e produção de diferentes gêneros discursivos que circulam em suas esferas de atuação/interação.

Conhecer gêneros do discurso, para o usuário da língua, implica ser capaz não de nomeá-los como gêneros, mas compreender sua relativa estabilidade, sua propriedade heterogênea, ou seja, o fato de que um gênero é sempre perpassado por outros gêneros e que um discurso é sempre perpassado por outros discursos. Implica conhecer alguns mecanismos de produção discursiva, quais sejam, o fato de que quem fala ou escreve o faz de um determinado lugar, da adesão a um determinado discurso, a uma determinada visão de mundo,

¹ Entendemos discurso segundo as palavras de Brandão (2004, 11), para quem “A linguagem enquanto discurso não constitui um universo de signos que serve apenas como instrumento de comunicação ou suporte de pensamento; a linguagem enquanto discurso é interação, e um modo de produção social; e ela não é neutra, inocente e nem natural, por isso o lugar privilegiado de manifestação da ideologia. [...] Como elemento de mediação necessária entre o homem e sua realidade e como forma de engajá-lo na própria realidade, a linguagem é lugar de conflito, de confronto ideológico, não podendo ser estudada fora da sociedade, uma vez que os processos que a constituem são histórico-sociais.

com objetivos específicos e uma ideia de interlocutor a quem pretende atingir e convencer. Sobretudo, implica compreender que a palavra nunca é neutra.

Dominar toda essa complexidade implica também ser capaz de posicionar-se responsivamente à fala do outro, compreendendo que quem ouve também participa da constituição do discurso, também contribui para a construção dos significados dos gêneros do discurso e dos discursos na sociedade. Nesta concepção, a função de um receptor passivo não existe, pois todo ouvinte é falante na medida em que atribui sentidos ao que ouve, ou lê, e esses sentidos estão relacionados não apenas à situação presente de interação, mas também às suas experiências em outros contextos.

2.2 O sujeito que se constitui na interação dialógica

Segundo Smolka e Nogueira (2005), a mediação pode ser tomada como uma circunstância visível, observável e descritível; por exemplo, como uma situação em que o adulto auxilia a criança numa tarefa. Ou, pode ser concebida como um princípio teórico que nos possibilita interpretar as “[...] ações humanas como social e semioticamente mediadas, mesmo quando essas ações não implicam a presença visível e a participação imediata de outro” (SMOLKA; NOGUEIRA, 2005, p. 83), ocorrendo por meio de instrumentos ou signos.

Discutindo os conceitos de mediação e significação, tais como propostos por Vygotsky, Smolka e Nogueira (2005) afirmam que os signos são criados pelo homem como meio e modo de *comunicação* e *generalização*, ou seja, são convenções que surgem da necessidade do homem de relacionar-se e construir significados partilhados.

Na sua relação com os outros e com o mundo, o homem produz instrumentos auxiliares – técnicos e simbólicos – que constituem sua atividade prática, mental, possibilitando a ele transformar o mundo enquanto ele próprio se constrói simbólica, histórica e subjetivamente. (SMOLKA; NOGUEIRA, 2005, p. 82)

A constituição do sujeito, portanto, se dá na sua relação com o outro. Uma relação mediada por signos construídos em relações históricas e sociais, que se convertem em desenvolvimento mental, ou seja, em aprendizagem. Segundo Cardoso (2002, p. 62),

O desenvolvimento da linguagem é usado por Vygotsky para ilustrar *tal* afirmação: inicialmente, a linguagem surge como meio de comunicação entre a criança e as pessoas com quem convive; somente depois, quando da conversão em fala interior, ela vem organizar o pensamento da criança, tornando-se, assim, uma função mental interna. [...] Assim, Vygotsky pensa o desenvolvimento mental como um processo de apropriação e elaboração da cultura, no sentido de que as funções psicológicas superiores são transformações internalizadas de modos sociais de interação [...] (grifo nosso).

Ainda de acordo com Cardoso (2002, p. 63), a linguagem, para Vygotsky, é “[...] analisada essencialmente, como parte e como mediadora da ação humana”. Como signo cultural, seu domínio se dá no intercâmbio social e dele decorrem mudanças nas formas de funcionamento mental.

[...] o domínio da linguagem gera novas formas de processos psicológicos, processos esses que se ampliam/superam a determinação biológica, deslocando-se de uma base orgânica de funcionamento “natural” para atingirem uma organização em que a cultura é a grande matriz. (CARDOSO, 2002, p. 65).

O homem como ser histórico e cultural, que se constitui na teia de relações sociais mediadas pela linguagem é, portanto, um ser que se forma dialogicamente.

Esse *sujeito do diálogo* não se curva à autoridade do outro simplesmente porque assim foi instituído, antes, por meio da linguagem, se constitui como subjetividade e, pelo discurso, age, responde, posiciona-se. Também não é um sujeito que se impõe ao outro, pois se compreende como atravessado, construído também por uma multiplicidade de vozes.

O sujeito que se constitui na interação dialógica reconhece como igualmente importantes a sua e as muitas outras vozes que ecoam na sua consciência. Reconhece sua independência e suas particularidades e, por meio do diálogo, insere sua voz no discurso da cultura a que pertence.

A leitura, portanto, pode inserir o sujeito nesse discurso da cultura por meio de um diálogo entre o sujeito-leitor, o texto e o sujeito-autor. Ler, não como adesão pacífica ao discurso do outro, mas como uma forma de diálogo com uma visão de mundo expressa pelo texto, é uma atividade mediadora do conhecimento.

2.3 Leitura, uma situação dialógica

Não há dúvidas de que a palavra leitura está relacionada à escrita. Embora muitas vezes possamos nos referir à leitura de uma imagem, de uma obra de arte, de uma situação, na maior parte das vezes em que utilizamos a palavra *leitura* ou *ler*, o que nos vem à mente é a associação à imagem de alguém lendo um jornal, uma revista ou, principalmente, um livro.

Também não há dúvidas de que leitura remete à compreensão de um texto escrito. No entanto, essa compreensão pode estar associada a diversos fatores. Poderíamos pensar que ler significa compreender o que dizem as junções de letras e sílabas; nesse sentido, a compreensão estaria associada ao ato de *decodificar* o sistema alfabético de escrita, dominar a relação letra-som e traduzir oralmente (ainda que sem articular a fala) esses sons em palavras e frases compreensíveis em uma determinada língua.

Numa outra acepção, a compreensão da leitura poderia ser considerada a habilidade de decodificação associada a uma *tradução* do que diz o escrito, ou seja, a capacidade de repetir o que diz o texto escrito (talvez com outras palavras), localizar determinadas informações, sintetizá-las, explicá-las. Um exercício de compreensão semelhante àqueles que grande parte de nós vivenciou nas situações escolares, em que necessitamos provar aos nossos professores que sabíamos ler.

Ler e compreender são dois termos indissociáveis; decorre daí o fato de conhecermos a figura do *analfabeto funcional*, representada pela pessoa que é capaz de decifrar o escrito, mas não o compreende.

No entanto, o que chamamos ler e compreender, precisa ainda ser redimensionado, numa perspectiva mais ampla do que a simples habilidade de traduzir, explicar a escrita, sobretudo se pensarmos que a leitura está no cerne do processo de letramento, concebido como a apropriação da leitura e da escrita, um processo no qual o sujeito necessita saber mais do que decifrar ou explicar o que lê. Ele precisa tornar a leitura e a escrita sua propriedade, praticá-la, envolver-se em práticas sociais de uso constante e efetivo da linguagem escrita (SOARES, 2001).

Numa concepção mais abrangente de leitura, Soares (2001, p. 9) afirma que “[...] ler é instaurar uma situação discursiva [...]”, uma relação entre interlocutores, o autor e o leitor, e é nesta relação que se constroem os sentidos dos textos. Observamos que esta concepção de leitura está intrincada a uma concepção de linguagem como processo de interação entre sujeitos e coloca a leitura como um ato de construção não só da parte de seu autor, mas

também de seu leitor, daquele que chega até o texto para não apenas descobrir seu significado, mas também construí-lo.

Nesta concepção, o sujeito-leitor, ao colocar-se diante de um texto, não vai a ele desprovido de sua visão de mundo, de suas experiências, expectativas e objetivos de leitura, pelo contrário, ele leva consigo conhecimentos de diferentes instâncias que o ajudarão a compreender os sentidos que o autor do texto imprimiu a ele, e também a redimensioná-los, de forma a que o texto faça sentido num contexto distanciados daquele no qual foi produzido.

2.3.1 Ler: cara e coroa!

Neste trabalho, partimos da concepção de que a leitura é uma atividade que se caracteriza por dois processos distintos e interrelacionados: a decodificação da escrita e a compreensão do escrito. Por decodificação entendemos a capacidade de operar a relação letra-som, decifrar o sistema alfabético da escrita, processo este que não será objeto de nossa análise.

A habilidade *decodificação do sistema de escrita* é apenas uma parcela do ato de ler e, segundo Smith (1999, p. 15), “[...] a habilidade em leitura, na verdade, depende de usar os olhos tão pouco quanto possível [...]”, dizendo com isto que, mesmo para realizar a leitura como a descoberta do que está impresso, o leitor necessita de conhecimentos construídos previamente àquela situação, conhecimentos que irão ajudá-lo a não se fixar em decifrar letra por letra, mas a identificar palavras e trechos como unidades de sentido, por associação a outros conteúdos semelhantes com os quais já teve contato.

Com relação à compreensão do escrito, ler significa ir além do que se apresenta aos olhos do leitor; há que se considerar inúmeras habilidades envolvidas na compreensão de um texto, que vão desde a capacidade de uma pessoa de decifrar a língua na qual o texto foi escrito, até encontrar um sentido pessoal e único para o que está lendo. Neste percurso, o sujeito necessita mobilizar estratégias que lhe permitam selecionar informações importantes a depender de seus objetivos de leitura, descartar da mesma forma aquilo que não lhe convém no momento em que lê, retomar questões que não tenham ficado claras, saber localizar as informações que permitirão esclarecer suas dúvidas etc.

Pensemos na habilidade do leitor para “construir o significado do texto”. Segundo Solé (1998), esta construção se dá uma vez que o leitor, ao tomar um texto em mãos, já possui

determinados objetivos de leitura que irão guiar o seu olhar e ajudá-lo a selecionar o que é ou não relevante para ele naquele momento. Daí porque duas pessoas podem extrair de um mesmo texto literário interpretações diferentes.

Da mesma maneira, os conhecimentos prévios de cada leitor, relativos à língua, ao conteúdo do texto, ao seu autor, ao gênero ou ao seu portador interferem na maneira como será construída a compreensão de um texto. Tal situação ocorre porque as relações que um leitor pode estabelecer entre elementos do texto e elementos externos a ele dizem respeito à sua própria experiência de vida e de leitura, que nunca será igual à de outro leitor.

Não se quer dizer com isso que um autor não tenha seus próprios objetivos no momento da escrita; no entanto,

[...] o significado que um escrito tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos. (SOLÉ, 1998, p. 22).

Da mesma maneira, não afirmamos que se possa ler qualquer coisa em qualquer texto, pois

[...] o sentido não está apenas no leitor, nem no texto, mas na interação autor-texto-leitor. Por isso, é de fundamental importância que o leitor considere na e para a produção de sentido as “sinalizações” do texto, além dos conhecimentos que possui. (KOCH; ELIAS, 2009, p. 21).

Antes mesmo de iniciar o que inegavelmente chamamos de leitura – a imersão no escrito para decifrá-lo/compreendê-lo –, já iniciamos um processo de leitura/reconhecimento do conteúdo do texto. Ao tomarmos, por exemplo, um livro em mãos, detemo-nos em seu título, às vezes avançamos na leitura de sua sinopse ou analisamos seu sumário para verificar se o conteúdo do livro nos interessa. Da mesma maneira, desistimos ou avançamos na leitura de um livro por conhecermos o seu autor, ou de uma reportagem ou notícia, dependendo de seu título ou de uma imagem que a ilustre. Assim também, um texto cujo título nos indique um assunto de nosso conhecimento poderá ser lido de forma mais rápida, ao contrário de um texto que trate de um assunto que não nos seja familiar, que deverá ser lido de forma mais atenta, mais demorada e cuidadosa.

Isto quer dizer que antecipamos, por meio de alguns indícios, se o conteúdo do texto nos interessa ou se vale a pena nos determos na sua leitura. Nossos conhecimentos anteriores

à leitura propriamente dita de um texto são fundamentais para determinar se iremos ler e como iremos ler.

Ler é, portanto, dialogar com o texto, com seu autor e com o contexto da leitura e, para tanto, há que se pensar que o leitor necessita ativar diferentes habilidades, que vão além da mera simples capacidade de operar a relação letra-som, traduzir as palavras e frases e chegar a oralizar um texto escrito.

2.3.2 Estratégias de leitura

Com relação às estratégias de leitura envolvidas na compreensão de um texto, seleção, antecipação, inferência e verificação, estas são tomadas como um exercício permanente durante o ato da leitura. A todo o tempo, o leitor encontra-se num processo no qual, segundo vários autores (KOCH; ELIAS, 2009; SOLÉ, 1998; JOUVE, 2002), antecipa o conteúdo que vai ler, levanta hipóteses que no decorrer da leitura serão confirmadas ou rejeitadas e, neste caso, reformuladas e novamente testadas. Este movimento de elaboração, testagem, confirmação ou reformulação de hipóteses está ligado aos nossos conhecimentos prévios a respeito da língua, do gênero, do autor, do mundo, de outros textos etc.

Ao mesmo tempo, durante a leitura, vamos elaborando conclusões prévias que nos permitem avançar na leitura, e essas inferências, ligadas às hipóteses que levantamos, por vezes nos impedem de dar continuidade a um texto justamente porque nossas conclusões são contraditas pela sua sequência. Neste caso, é necessário retomá-lo, voltar ao ponto em que elaboramos determinada hipótese e reiniciar o ciclo: levantamento de hipótese, testagem, retificação/ratificação e assim por diante, durante todo o percurso da leitura.

Neste movimento cíclico de construção da compreensão de um texto, também selecionamos informações que são relevantes, ligadas ao que pensamos que virá a seguir. A prova disto é que, muitas vezes, quando lemos e temos nossas hipóteses invalidadas pelo texto, numa releitura, encontramos *novos elementos* que não haviam sido percebidos antes por um mecanismo de exclusão daquilo que não imaginávamos ser importante na perspectiva que havíamos adotado para a compreensão daquele texto.

Desta forma, conclui-se que os inúmeros conhecimentos envolvidos nas competências de leitura precisam ser abordados de forma integrada, pensados em relação uns com os outros e, sobretudo, ensinados e aprendidos simultaneamente, pois, ler é compreender, e decifrar e

compreender não são habilidades que se possam pensar dissociadas uma da outra; ou o sujeito compreende o que lê, ou ele não lê, de fato.

2.3.3 Níveis de leitura

Discutindo a respeito da leitura literária, Martins (1994, p. 37) propõe pensar a leitura em três níveis básicos: sensorial, emocional e racional, sendo que a cada um dos níveis corresponde

[...] um modo de aproximação ao objeto lido [...]. Como a leitura é dinâmica e circunstanciada, *esses três níveis são inter-relacionados, senão simultâneos, mesmo sendo um ou outro privilegiado*, segundo a experiência, expectativas, necessidades e interesses do leitor e das condições do contexto geral em que se insere. (grifo do autor)

Sobre a leitura sensorial, aponta que esta tem início muito cedo, possivelmente em nossos primeiros contatos com o mundo, e nos segue por toda a vida. Acompanha esta leitura o aspecto lúdico da descoberta do mundo que nos cerca, o prazer, o gosto e o desgosto do que agrada ou desagrade aos nossos sentidos.

Embora possa ser analisado como superficial, é esse o nível de leitura que iniciará a criança no universo da leitura dos livros, fazendo-a gostar mais ou menos deles, exigir a beleza das ilustrações e o encantamento dos enredos. Daí surgirá a motivação de alfabetizar-se, de ser capaz de chegar até o livro e desvendá-lo sem ajuda.

A respeito da leitura emocional, Martins (1994, p. 49) a situa como “[...] a leitura mais comum de quem diz gostar de ler, talvez a que dê maior prazer [...]”, justamente por despertar no leitor sentimentos de alegria, tristeza, angústia, estimular a fantasia e a curiosidade e evocar lembranças. É possivelmente fruto de nossa primeira leitura, da primeira impressão que nos causa um livro, um enredo, uma história. Essa leitura pode ser considerada um *acontecimento* para o leitor.

Desse nível de leitura decorrem certos constrangimentos que sentimos por gostarmos de um texto considerado *de menor valor* ou *inculto*, ou ainda, por não gostarmos de ler os textos que nossa sociedade, classe social, religião, profissão etc. determinou que fossem *bons* ou *importantes*.

A leitura emocional está ligada ao lazer, ao prazer e ao entretenimento; no entanto, mais do que uma possibilidade de evasão, pode ser uma possibilidade de distanciamento da realidade para olhá-la de fora e poder organizar e reorganizar conflitos e sentimentos. Pode ser, portanto, catártica, possibilidade de extravasamento de emoções, conflitos, fantasias e tensões.

Quanto à leitura racional, a autora a diferencia de uma leitura intelectual supostamente condicionada por valores determinados por grupos de intelectuais que julgam poder impor regras à maneira de ler e compreender os textos canonizados por uma *elite letrada*.

Na leitura racional, importa “salientar seu caráter eminentemente reflexivo, dialético” (MARTINS, 1994, p. 65-66). A leitura se realiza também pela história, pela memória do leitor e pelas circunstâncias do ato de ler, ou seja, uma relação *leitor-texto-contexto*. Neste nível de leitura, não importam o gostar ou não gostar, o sentir ou não sentir, importa indagar o texto, dialogar com ele para compreendê-lo, apreender o processo pelo qual foi criado e descobrir num texto o que o torna diferente de outros.

Considerando que num texto nada é gratuito, pelo contrário, é fruto de uma visão de mundo e de uma intenção, consciente ou não, de seu autor, uma leitura racional busca indícios que levarão à reconstrução dessa intencionalidade. O diálogo se amplia, então, para um debate com o autor, no qual o leitor assume primeiramente um posicionamento investigativo e questionador para, depois, assumir uma posição em relação ao que se apresenta no texto.

Em resumo,

A leitura sensorial tem um tempo de duração e abrange um espaço mais limitado, em face do meio utilizado para realizá-la – os sentidos. Seu alcance é mais circunscrito pelo *aqui* e *agora*; tende ao imediato. A leitura emocional é mais mediatizada pelas experiências prévias, pela vivência anterior do leitor, tem um caráter retrospectivo implícito; se inclina pois à volta ao passado. Já a leitura racional tende a ser prospectiva, à medida que a reflexão determina um passo à frente no raciocínio, isto é, transforma o conhecimento prévio em um novo conhecimento ou em novas questões, implica mais concretamente possibilidades de desenvolver o discernimento acerca do texto lido. (MARTINS, 1994, p. 80-81, grifo do autor).

Como citamos, esses níveis de leitura se inter-relacionam e se complementam, sendo, muitas vezes, simultâneos durante o ato de ler. Parece haver também uma relação entre o tipo de texto, o objetivo da leitura e a maturidade do leitor para que se privilegie um ou outro nível de leitura. O mesmo texto também pode ser lido de forma diferente numa segunda aproximação. O homem, segundo Martins (1994, p. 81), “[...] lê como em geral vive, num processo permanente de interação entre sensações, emoções e pensamentos”.

Por fim, os níveis de leitura sensorial e emocional tendem a ser considerados como menores ou menos importantes nos contextos letrados; no entanto, são eles que, em geral, nos atraem e nos motivam a ler. Já a leitura racional parece ser movida por um senso de responsabilidade ou de dever, ou ainda, por um amadurecimento do leitor que busca compreender os processos de produção textual.

2.3.4 Dimensões do processo da leitura

Jouve (2002), também ao abordar a leitura do texto literário, explica a leitura como um processo com cinco dimensões: um processo neurofisiológico; um processo cognitivo; um processo afetivo; um processo argumentativo; e um processo simbólico.

O processo neurofisiológico é observável, concreto, físico, envolve o *aparelho visual e diferentes funções do cérebro*. Entretanto, neste processo, o autor explica a leitura nos mesmos termos que Smith (1999), segundo o qual, ler não é fixar-se em signo após signo, mas apreender um conjunto de letras ou palavras. A leitura, para Jouve (2002, p. 18), não é linear, saltamos pequenos trechos e apreendemos o seu sentido por meio de “[...] uma atividade de antecipação, de estruturação e de interpretação [...]”, o que torna a leitura, mesmo no seu aspecto físico, *fortemente subjetiva*.

No processo cognitivo da leitura, o leitor, após perceber e decifrar os signos, *tenta entender do que se trata*. Este esforço de compreensão pode se relacionar à sequência do texto e encadeamento dos fatos, ou dizer respeito à sua interpretação, à busca da compreensão dos significados do texto, de suas implicações. Nos dois casos, “O texto coloca em jogo um saber mínimo que o leitor deve possuir se quiser prosseguir na leitura” (JOUVE, 2002, p. 19).

O processo afetivo da leitura está ligado às nossas emoções, é a base de nossa identificação com o texto, sobretudo o literário. Ao nos identificarmos com as emoções e o destino de uma personagem, por exemplo, nos ligamos ao texto, nos interessamos pela sua narrativa, desejamos ler. A afetividade é, portanto, o que nos liga ao texto e nos permite extrair dele uma experiência. Segundo Jouve (2002, p. 21), “Mais do que um modo de leitura peculiar, parece que o engajamento afetivo é de fato um componente essencial da leitura em geral”.

Todo texto é discurso, portanto, expressa de forma clara ou implícita um desejo de agir sobre o leitor, buscando sua adesão a certo ponto de vista ou produzindo determinados efeitos

nele. A leitura como um processo argumentativo é a possibilidade de escolha do leitor em aceitar ou não a interpelação do texto.

Como processo simbólico, a leitura interage com o contexto histórico, social e cultural de onde cada leitor lê. A dimensão simbólica da leitura vai do imaginário individual de cada leitor para o imaginário coletivo de seu tempo e de seu meio, e vice-versa, agindo sobre os modos de pensar de toda uma sociedade. A leitura é, portanto, formadora e transformadora de cultura.

Assim, dentre as cinco dimensões da leitura discutidas por Jouve, apenas a primeira está totalmente ligada à necessidade de decodificação do escrito. A dimensão cognitiva pode acontecer a partir da leitura feita por um outro, e as demais se relacionam aos efeitos que os textos produzem em seus leitores a partir das relações que estabelecem com suas experiências.

Observamos que há uma teia de relações que envolvem o tipo de texto, os objetivos e expectativas do leitor e o contexto de onde se lê, determinando quais dimensões da leitura podem e devem ser acionadas e em que momento. O que implica um leitor capaz de distinguir, nas várias possibilidades de imersão no texto, quais delas serão necessárias e/ou possíveis em cada leitura.

2.4 O leitor crítico

Pensamos, portanto, a leitura como uma atividade que ocorre em níveis e dimensões diversas, que se utiliza de uma série de conhecimentos relativos não apenas ao texto para se concretizar, e que todos esses aspectos se coordenam simultaneamente a depender do texto, de quem lê, de suas expectativas e objetivos de leitura e de sua maturidade como leitor. Assim, concluímos que a formação do leitor é um percurso complexo, que exige, sobretudo, o foco no leitor que se quer formar a partir de onde ele se constitui.

Dessa forma, a ideia de que se possa formar um leitor crítico exige pensarmos esse percurso de formação não de forma linear, mas como uma teia, uma rede que envolve diversos aspectos, muitas habilidades e competências tanto do leitor em processo de formação, quanto do mediador da relação que o leitor estabelece com o texto e com seu próprio percurso de leituras.

Para pensar a formação do leitor, tomaremos como base a classificação proposta por Coelho (2000, p. 32-40), na qual a autora classifica cinco estágios que constituem esse percurso.

2.4.1 O pré-leitor

Primeira infância (dos 15/17 meses aos 3 anos): início do reconhecimento da realidade que rodeia a criança, mediada pelos contatos afetivos e pelo tato. Momento em que a criança “[...] começa a conquista da própria linguagem e passa a nomear as realidades à sua volta” (COELHO, 2000, p. 32). Nessa fase, o mundo natural e o mundo cultural começam a se relacionar na percepção da criança sobre o espaço em que vive.

Segunda infância (dos 2/3 anos): “[...] passagem da indiferenciação psíquica para a percepção do próprio ser. Início da fase egocêntrica e dos interesses ludopráticos. Impulso crescente de adaptação ao meio físico e crescente interesse pela comunicação verbal” (COELHO, 2000, p. 32). A presença do adulto é fundamental na orientação da *brincadeira com o livro*.

Livros recomendados pela autora: livros que proponham *vivências radicadas no cotidiano familiar à criança e predomínio absoluto da imagem*.

2.4.2 O leitor iniciante

A partir dos 6/7 anos: “Fase da aprendizagem da leitura, na qual a criança já reconhece, com facilidade, os signos do alfabeto e reconhece a formação das sílabas simples e complexas. Início do processo de socialização e de racionalização da realidade” (COELHO, 2000, p. 34). O adulto é um *agente estimulador*, leva a criança a se encontrar com o *mundo contido no livro* e a estimular a decodificar o sistema de escrita.

Livros recomendados pela autora: simples, com predomínio do texto não verbal.

2.4.3 O leitor em processo

A partir dos 8/9 anos: Em tese, “[...] a criança já domina, com facilidade o mecanismo da leitura” (COELHO, 2000, p. 36). Tem mais curiosidade e interesse pelo conhecimento. “Seu pensamento lógico organiza-se em formas concretas que permitem as operações mentais. Atração pelos desafios e pelos questionamentos de toda natureza” (COELHO, 2000, p. 36). O adulto é um motivador da leitura, e pode atuar como um *provocador de atividades pós-leitura*.

Livros recomendados pela autora: livros em que o texto verbal dialoga com o texto não verbal, porém, com predomínio de períodos simples.

2.4.4 O leitor fluente

A partir dos 10/11 anos:

Fase de consolidação do domínio do mecanismo da leitura e da compreensão do mundo expresso no livro. A leitura segue apoiada pela *reflexão*; a *capacidade de concentração aumenta*, permitindo o engajamento do leitor na experiência narrada e, conseqüentemente, alargando ou aprofundando seu conhecimento e percepção de mundo. (COELHO, 2000, p. 37, grifo do autor).

Desenvolvem-se o *pensamento hipotético dedutivo* e a *capacidade de abstração*. É atraído pelo “[...] confronto de idéias e ideais e seus possíveis valores ou desvalores. As potencialidades afetivas se mesclam com uma nova sensação de poder interior: a da inteligência, do pensamento formal, reflexivo” (COELHO, 2000, p. 37). Podem se interessar por atividades em grupos ou equipes. A presença do adulto não é mais necessária, sendo, às vezes, rejeitada. Essa presença deve ser a de um *desafiador generoso*, um *líder* que confia na capacidade de seus *liderados*.

Livros recomendados pela autora: livros com uma linguagem “mais elaborada” em que a “[...] imaginação e a inteligência devem se conjugar no verbal [...]” (COELHO, 2000, p. 38).

2.4.5 O leitor crítico

A partir dos 12/13 anos:

Fase de total domínio da leitura, da linguagem escrita, capacidade de reflexão em maior profundidade, podendo ir mais fundo no texto e atingir a visão de mundo ali presente... Fase de desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico, empenhados na leitura do mundo, e despertar da consciência crítica em relação às *realidades consagradas* [...]. (COELHO, 2000, p. 39, grifo do autor).

O desejo de viver e de saber se confundem.

O convívio do leitor crítico com o texto literário deve extrapolar a mera fruição de prazer ou emoção e deve provocá-lo para penetrar no *mecanismo da leitura*. O conhecimento de rudimentos básicos de teoria literária faz-se necessário; pois a literatura é a *arte da linguagem* e como qualquer arte exige uma *iniciação*. (COELHO, 2000, p. 40, grifo do autor).

No percurso descrito por Coelho (2000), a autora considera a formação do leitor de maneira linear, em estágios que acompanham certo desenvolvimento psicológico da criança, e sugere tipos e títulos de textos que podem ou devem ser lidos pela/para/com a criança em cada um dos momentos de sua constituição como leitora.

Descrita desta forma, a aprendizagem da leitura concorda com um pensamento quase unânime quando o assunto é ensinar crianças a ler. Parece haver, de forma consciente ou não, um consenso segundo o qual a criança precisa, primeiro, aprender a decifrar a escrita, operar a relação letra-som para, só depois, mergulhar no universo da leitura. Ainda que, dificilmente, encontremos quem afirme que não se deve ou não se pode ler para a criança desde a *primeira infância*.

Ao discutirmos a classificação dos estágios de formação do leitor propostos por Coelho, notamos que a autora vincula, quase que completamente, a capacidade da criança de compreender e refletir sobre o texto à consolidação de seu processo de alfabetização. Entretanto, entendemos que a possibilidade de refletir sobre o lido pode se iniciar antes ainda do processo deliberado de alfabetização, desde que haja um mediador, um leitor que se disponha a traduzir para a criança o texto que ela ainda não seja capaz de, sozinha, decodificar.

Entretanto, a própria autora afirma que

A inclusão do leitor em determinada “categoria” depende não apenas de sua faixa etária, mas principalmente da inter-relação entre sua idade cronológica, nível de amadurecimento biopsíquico-afetivo-intelectual e grau ou nível de conhecimento/domínio do mecanismo da leitura. (COELHO, 2000, p. 32).

Acrescentaríamos a essa afirmação que a inclusão desse leitor em determinada categoria depende, também, da relação mais ou menos intensa e significativa que estabeleceu com a leitura e com a literatura, oral ou escrita, desde a primeira infância.

Assim, o que nos inquieta na descrição das categorias de leitores propostas é a sua linearidade, ou seja, a consideração de que tais categorias se sucedem cronologicamente, além da preocupação em definir os tipos de livros adequados a cada idade. Nessa descrição, apresenta-se um leitor idealizado, formado a partir do que supomos que seriam condições adequadas para sua alfabetização até chegar à aprendizagem da teoria literária. No entanto, o que temos em nossas casas e salas de aula são leitores reais, formados em condições históricas, sociais, econômicas, culturais e afetivas muito diversas.

Ao confrontarmos a descrição dos tipos de leitor com os níveis e dimensões da leitura já discutidos, pensamos a possibilidade de que o leitor crítico seja germinal no pré-leitor, no leitor iniciante, no leitor em processo e no leitor fluente. Inclusive porque pensamos também que o leitor crítico não é um sujeito acabado, mas está permanentemente em construção durante toda sua vida de leitor. Segundo Gregorin Filho (2009, p. 47), “[...] o criticismo é um fator que se constrói durante toda a vida”.

Portanto, acreditamos que crianças pequenas podem estabelecer relações com os textos para além da necessidade e vontade de decifrar as palavras e frases.

Como então operar essa relação da criança com o texto que ela ainda não é capaz de ler sozinha, de forma a que possamos considerá-la um leitor crítico ao mesmo tempo em que é, ainda, um pré-leitor, um leitor iniciante, um leitor em processo ou um leitor fluente?

2.5 Ensinar a ler: mediar a relação entre os sujeitos e o conhecimento

Segundo Vygotsky (1984), o aprendizado deve ser combinado de alguma forma com o nível de desenvolvimento da criança. E sugere que há, pelo menos, dois níveis de desenvolvimento: a) o *nível de desenvolvimento real*, ou, “[...] o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de

desenvolvimento já completados [...]” (VYGOTSKY, 1984, p. 95), em outras palavras, aquilo que a criança já domina e já consegue fazer sozinha; b) o *nível de desenvolvimento potencial*, ou o nível de desenvolvimento que determina aquilo que as crianças conseguem fazer ou resolver a partir de pistas fornecidas ou em colaboração com um adulto ou uma criança mais experiente.

Para determinar a distância entre os dois níveis de desenvolvimento, formula o conceito de *zona de desenvolvimento proximal*, que “[...] define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário” (VYGOTSKY, 1984, p. 97).

De acordo com essa forma de pensar sobre a aprendizagem, é possível e necessário que as crianças atuem sobre os objetos de conhecimento que ainda estão “um pouco além” de seu amadurecimento intelectual consolidado. Pois este, um pouco além, determina aquilo que elas poderão realizar sem ajuda, amanhã.

Vale ressaltar que a proposição destes desafios para a criança não se trata de uma tentativa de adiantamento ou aceleração da aprendizagem, pelo contrário, segundo Vygotsky (1984), as crianças não conseguem realizar atividades que estejam completamente fora de seu nível de desenvolvimento potencial, nem mesmo com ajuda. E também que atuar apenas sobre o conhecimento já consolidado não redundará em aprendizagem. O que significa que, para oferecer desafios à aprendizagem, é necessário adequá-los ao amadurecimento consolidado e àquele que está em maturação, ou, ao desenvolvimento da criança.

Deste ponto de vista, aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. (VYGOTSKY, 1984, p. 101).

Dáí pensarmos que, quando as crianças demonstram interesse e capacidade de operar sobre os textos com a ajuda de um leitor mais experiente, estão justamente trabalhando na sua zona de desenvolvimento proximal, ou seja, seu desejo e curiosidade são indicativos de que, num futuro próximo, poderão realizar essa leitura sem ajuda, pois, para Vygotsky (1984, p. 98), “[...] aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã [...]”, desde que haja continuidade nos processos de ensino e aprendizagem, nessa direção.

Voltando a pensar sobre a ideia de que haja *livros adequados* a cada faixa etária, acreditamos que esses livros podem e devem ser oferecidos para a leitura autônoma da

criança, para que ela perceba seus próprios avanços na aprendizagem e se sinta estimulada a ler sozinha. No entanto, deve-se também oferecer a elas a possibilidade de ler livros que estejam um pouco à frente de seu desenvolvimento intelectual, com a ajuda de sujeitos mais experientes. Concordando, assim, com o pensamento de Vygotsky (1984, p. 99), quando aponta a importância da imitação no processo de aprendizagem, pois

As crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades. Numa atividade coletiva ou sob a orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas.

Desta forma, não nos parece incoerente observar que, se as crianças, quando ouvem a leitura do adulto, se envolvem com o texto nos níveis sensorial e emocional, ou na sua dimensão afetiva, podem, com a ajuda de um *provocador*, atuar no nível racional do texto, nas suas dimensões cognitiva, argumentativa e até simbólica. Despertando, gradativamente, para as características que diferenciam o leitor fluente e o leitor crítico dos demais, sobretudo no que diz respeito à capacidade de análise, reflexão e argumentação sobre o texto.

Dialogar com o texto, em diferentes níveis e dimensões, refletindo acerca dele e de suas relações com outros textos e com a realidade que está fora da literatura, parece ser a principal característica de um leitor crítico. Um sujeito capaz de olhar para o texto e compreendê-lo como uma das muitas formas de ver o mundo, confrontá-lo e questioná-lo para, depois, assumir uma posição de concordância, discordância ou relatividade.

Pensar a leitura crítica como a capacidade de se posicionar diante do texto implica pensar o texto como discurso, e, portanto, implica pensar uma outra forma de ensinar a ler, que carece, e muito, da mediação e da provocação de sujeitos leitores que concebam a língua e a leitura como atividades dialógicas, interacionais por natureza, e que se aprendem na experiência.

2.6 A literatura na formação do leitor crítico

A velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço – o sítio das avencas de minha mãe –, o quintal amplo em que se achava, tudo isso foi o meu primeiro mundo. [...] Daquele contexto – o do meu mundo imediato – fazia parte, por outro lado, o universo da linguagem dos mais velhos, expressando as suas crenças, os seus gostos, os seus receios, os seus valores. [...] a decifração da palavra fluía naturalmente da “leitura” do mundo

particular. Não era algo que se estivesse dando supostamente a ele. Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz. (FREIRE, 1985, p. 13-16).

[...] na companhia paterna ia-me eu embebendo dessa idéia que a poesia está em tudo – tanto nos amores como nos chinelos, tanto nas coisas lógicas como nas disparatadas. [...] por ele adquirir a noção de haver uma realidade mais bela, diferente da realidade cotidiana. (BANDEIRA, 1984, p. 19-20).

No pequeno trecho retirado do livro de Manuel Bandeira, o autor nos possibilita compreender a importância da literatura na sua formação desde a infância, da qual tomou conhecimento pelos versos que lhe recitavam os adultos de sua casa. Paulo Freire nos apresenta as primeiras leituras de sua infância como aquelas que seriam determinantes para a construção de sua leitura do mundo e da palavra. Ambos nos mostram a influência de seus primeiros contatos com a linguagem para a constituição dos adultos que viriam a se tornar.

Os dois autores confirmam duas hipóteses muito caras a este trabalho. A primeira, que a leitura se aprende ao longo da vida e não apenas na escola, e é iniciada nas primeiras interações com falantes ou leitores em nossa mais remota infância. A segunda, a de que o texto literário é um dos primeiros e mais atraentes acessos da criança ao mundo da cultura letrada.

Ao abordarmos o texto literário, abarcamos não só o conteúdo dos textos publicados, cujos autores são conhecidos, reconhecidos e, em alguns casos, consagrados, mas incluímos todo o conteúdo da tradição oral e popular, as primeiras fontes a nutrir nossa imaginação, nosso encantamento com o mundo por meio das histórias, dos versos e das cantigas que nos embalsamaram desde o início de nossa existência.

Essa concepção nos aproxima de um conceito importante desenvolvido por Vygotsky (1987, p. 62), o de que “O desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança”. Os primeiros contatos da criança com a linguagem são de extrema importância para suas aprendizagens posteriores, escolares ou não. No que se refere especificamente à aprendizagem da linguagem escrita, essas primeiras leituras da infância serão cruciais na nutrição de sua *memória discursiva*, o que será determinante para seu sucesso no processo deliberado de aprendizagem da língua materna.

É fundamental considerar a quantidade e a qualidade das experiências de interação verbal da criança antes de pensar em *ensinar* a ela a língua na escola. A este respeito, Semeghini-Siqueira (2006, p. 172) adverte que

[...] muito além de um “método” de alfabetização [...] é preciso considerar o grau de letramento emergente com que a criança de idade X chega à escola. Dessa forma, para as crianças que, em função da família, tiveram menor imersão no mundo letrado, há que se estabelecer um *tempo extra significativo* (ao menos um ano), anterior ao processo deliberado/intencional de alfabetização, com a finalidade de *viabilizar uma recuperação lúdica do processo de letramento emergente*. [...] É fundamental que as atividades a serem propostas, neste “*tempo-extra*”, estejam relacionadas prioritariamente com ORALIDADE (o universo de linguagem daquelas crianças, a contação de histórias etc.) e LEITURA (de livros com ou sem imagens, de jornais etc.) e que a LUDICIDADE (o brincar) esteja embutida no cerne de todas as estratégias. Um investimento intenso em LEITURA deve possibilitar à criança olhar os “produtos” do mundo letrado para nutrir sua “memória discursiva”, ampliando suas concepções sobre esse objeto cultural, o que facilitará a aprendizagem da escrita. (grifo do autor)

Considerando a necessidade do lúdico, do prazer, da emoção e da afetividade para as primeiras aprendizagens da criança, não podemos ignorar o fato de que o texto literário deve ocupar um papel central na formação de um usuário competente da língua e de um leitor crítico. O texto literário, oral ou escrito, é uma fonte importante de conhecimentos sobre a língua, sobre a organização do discurso e, acima de tudo, sobre a cultura, sobre as relações interpessoais, os sentimentos, as emoções, enfim, sobre tudo o que é propriamente humano.

Segundo Todorov (2009, p. 23-24),

Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo.

No texto *O direito à literatura*, Antonio Candido (1995, p. 242) afirma que a literatura é “[...] manifestação universal de todos os homens em todos os tempos [...]”, sendo imprescindível para a existência humana. Segundo ele, não há homem ou sociedade que possa viver sem a literatura e não há possibilidade de que uma pessoa possa “[...] passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia [...]” (CÂNDIDO, 1995, p. 242). O autor coloca a literatura no mesmo patamar de importância de quaisquer outros direitos humanos, afirmando categoricamente que ela é uma necessidade tão vital que está presente em todos os seres humanos, sejam analfabetos ou eruditos, estejam acordados ou em sonho.

Ainda de acordo com Coelho (2000, p. 10), ela “[...] é um ‘fenômeno da linguagem’ plasmado por uma ‘experiência vital/cultural’ direta ou indiretamente ligada a determinado contexto social e à determinada tradição histórica”.

A importância do texto literário não pode ser negada na formação identitária e cultural do ser humano, portanto, da criança. E se a formação do sujeito numa sociedade grafocêntrica passa, necessariamente, pela aprendizagem da leitura, não se pode negar a importância da literatura nos contextos de ensino e aprendizagem da língua, sobretudo se esses contextos pretendem formar sujeitos capazes de lidar com a linguagem em sua esfera de poder, de exercício de cidadania, de capacidade e possibilidade de atuação efetiva nas diferentes instâncias sociais.

O texto literário é, antes de tudo, arte, produto de um trabalho estético com a língua, que apresenta a realidade por meio de uma linguagem plurissignificativa que permite ao leitor extrair dela diversos significados. Segundo Frantz (2001, p. 27-28),

A linguagem literária não se limita pois, simplesmente, a referir ou reproduzir uma realidade pré-existente, mas tem o poder de criar outras realidades simbólicas e sugerir novos sentidos à existente, a partir da plurissignificação e da ambigüidade da sua linguagem, principalmente.

A literatura tem o poder de alargar as possibilidades de leitura, conduzir o leitor pelos caminhos das entrelinhas, levá-lo a perceber o não dito. Não tendo vínculos imediatos com a realidade, o texto literário permite ao seu leitor questioná-la, interpretá-la, criar outras possibilidades para o real. O texto literário, portanto, desempenha uma função crítica importante, o distanciamento da realidade imediata para observá-la e analisá-la.

Considerando que o texto literário, antes de qualquer coisa, tem compromisso estético, pode tratar dos mais diversos temas de forma que leve o leitor a pensar em questões humanas, atemporais, presentes em todas as sociedades. A literatura pode exercer, portanto, o papel de formadora do ser humano num sentido amplo.

Frantz (2001) e Maia (2007) abordam a importância da literatura na formação do leitor e, antes dele, do ser humano. As duas autoras, ao falarem sobre suas experiências de ensino de língua e literatura, tanto na educação básica quanto no ensino superior, atestam diferenças de visão de mundo e capacidade de compreensão da realidade entre indivíduos com intensa vivência de leitura literária e outros, cuja vivência de leituras tenha sido mais precária. Segundo suas pesquisas, a literatura auxilia na formação de indivíduos mais capazes de pensar sobre o real e agir sobre ele de forma mais crítica e mais criativa.

Em conformidade com esse pensamento, afirmam Lajolo (2002, p. 7) “[...] lê-se para entender o mundo, para viver melhor [...]” e José (2007, p. 18) “Para mim, é preciso ler: pelo prazer, pelo saber e para obter poder”. Ao abordar o poder da leitura e da literatura, os autores

falam sobre a formação política do sujeito numa sociedade grafocêntrica, cujas esferas de poder e dominação passam necessariamente pela linguagem e, acima de tudo, pela linguagem escrita.

Portanto, quanto maiores as possibilidades de ler e reconhecer os recursos utilizados pelos escritores para a construção dos sentidos de seu discurso, maiores as possibilidades de participação social efetiva. Tal competência não se adquire observando a língua *de fora*, analisando seus fragmentos, mas sim, imersos nela, vivenciando a linguagem e a leitura em seus mais diferentes usos e finalidades.

Para Paulo Freire (1985), a leitura da palavra não é mais que a continuidade da leitura do mundo, sendo por isso imprescindível à aprendizagem da primeira que ela considere a segunda como seu ponto de partida. Lajolo (2002, p. 7) afirma que “Do mundo da leitura à leitura do mundo, o trajeto se cumpre sempre, refazendo-se, inclusive, por um vice-versa que transforma a leitura em prática circular e infinita”. Confundem-se assim a leitura e a vida, sendo uma imprescindível à compreensão da outra.

2.6.1 O que dizer da literatura infantil

Desta forma, a literatura tem muito a contribuir com a formação do leitor crítico, visto que, segundo Coelho (2000, p. 29),

No encontro com a literatura (ou com a arte em geral), os homens têm a oportunidade de ampliar, *transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida*, em um grau de intensidade não igualada por nenhuma outra atividade. (grifo do autor).

O que dizer então dos textos literários escritos especificamente para a criança? Aqueles aos quais chamamos literatura infantil?

Em primeiro lugar, cabe esclarecer que vários autores (COELHO, 2000; MAIA, 2007; FRANTZ, 2001) diferenciam a literatura infantil apenas pela singularidade de seu leitor, a criança. Frantz (2001, p. 34) afirma que “[...] quanto maior for o valor literário de um texto, menores serão as delimitações de faixa etária”. Gregorin Filho (2009) aponta que a diferença dos textos literários produzidos especificamente para crianças se manifesta apenas no plano

de expressão, sendo que o plano do conteúdo, ou os temas, não são (ou não deveriam ser) diferentes daqueles abordados pela literatura voltada para outros públicos.

Zilberman (2003) demonstra que o surgimento da literatura infantil está atrelado ao surgimento de um novo conceito de família, o qual levou também à concepção de uma faixa etária diferenciada, a infância. Esta relação implicou no fato que as supostas necessidades específicas deste *novo ser*, a criança, fossem entendidas também como função dos primeiros textos, em geral escritos por professores e pedagogos, com a finalidade de educar pela transmissão de valores e conceitos da sociedade burguesa moderna. No Brasil, a literatura infantil também surge como um meio de educar, transmitir às crianças exemplos de bom comportamento, civismo, bons modelos de linguagem etc.

Essa submissão da literatura infantil à pedagogia implicou, e implica ainda hoje, que os textos sejam utilizados em muitas situações como pretextos para a transmissão de ensinamentos que não estão vinculados à sua finalidade estética. Muitos livros para crianças têm sido publicados como *pano de fundo* para a transmissão de conteúdos escolares; de valores moralistas comprometidos com uma visão de mundo fechada, na qual não cabem questionamentos e possibilidades de alteração da ordem social; e de valores centrados na perspectiva do adulto, nos quais a criança não se reconhece como protagonista.

Há livros ainda que subestimam a capacidade de compreensão da criança, tratando-a como se ela fosse incapaz de compreender uma linguagem melhor elaborada, fazendo uso de formas linguísticas infantilizadas ou simplificadas ao extremo (FRANTZ, 2001).

Para Zilberman (2003), a literatura infantil ocupa uma função importante na formação da criança, mas esta não pode ser confundida com a missão pedagógica que lhe foi imputada desde os primeiros textos. Assim, é necessária uma mudança de olhar com relação à produção e seleção de livros infantis, sobretudo no ambiente escolar, no qual deve(ria) prevalecer o objetivo de formação na perspectiva de que os educandos se constituam como reais sujeitos de sua aprendizagem. Segundo a autora,

Aproveitada na sala de aula em sua natureza ficcional, que aponta a um conhecimento de mundo, e não como súdita do ensino bem comportado, ela (*a literatura infantil*) se apresenta como o elemento propulsor que levará a escola à ruptura com a educação contraditória e tradicional. (ZILBERMAN, 2003, p. 30, grifo nosso).

Considerando que é por meio da fantasia, da imaginação, da emoção e da brincadeira que a criança constrói seu conhecimento sobre a realidade, atribuindo-lhe sentido, a arte em geral, e a literatura especificamente, pode contribuir significativamente para seu processo de

aprendizagem. O texto literário, por seu caráter lúdico e estético, tem o poder de apresentar a realidade à criança de forma que ela possa compreendê-la.

Bruno Bettelheim (1980), ao abordar a importância dos contos de fadas para a formação da criança, afirma que partilhar sentimentos, atitudes e situações vividas pelas personagens dos textos ajuda a criança a lidar com situações da vida real que, analisadas de forma direta, seriam incompreensíveis ou inadmissíveis para ela.

Da mesma maneira, Zilberman (2003) e Coelho (2000), por meio de pesquisas importantes sobre a história da literatura infantil, demonstram que, ao se libertar dos domínios puramente pedagógicos, os textos publicados para crianças vêm desempenhando uma função transformadora por meio da qual a criança pode enxergar a realidade de forma compreensível e construir sentido daquilo que em outra linguagem seria muito difícil. Held (1980, p. 234), ao falar sobre o papel do fantástico na formação da criança, afirma que este

[...] não é, de maneira alguma, dar à criança receitas de saber e de ação, por mais exatas que sejam. A literatura fantástica e poética é, antes de tudo e indissociavelmente, fonte de maravilhamento e de reflexão pessoal, fonte de espírito crítico, porque toda descoberta de beleza nos torna exigentes e, pois, mais críticos diante do mundo. E porque quebra clichês e estereótipos, porque é essa re-criação que desbloqueia e fertiliza o imaginário pessoal do leitor, é que é indispensável para a construção de uma criança que, amanhã, saiba inventar o homem.

Porque pode oferecer possibilidades de respostas a muitas das indagações infantis sobre a vida, a literatura é, por si só, fonte de motivação para a criança. Desta forma, pode ser tomada como um instrumento fundamental para a educação escolar que se pretenda emancipadora, pois, além de possibilitar à criança um olhar mais criativo e crítico sobre si, sobre suas relações, sobre o outro e sobre a cultura, ainda lhe fornece subsídios importantes para a aprendizagem da leitura, já que possui o poder de conquistar o seu leitor.

Segundo Battaglia (2003, p. 118),

Uma linguagem plástica, poética, lúdica e criadora possibilita múltiplas leituras de mundo, amplia a oralidade e a escrita, num processo alfabetizador que se realiza dentro de uma grande aventura, num incessante mar de descobertas.

No entanto, para que ocorra, os professores precisam estar preparados para lidar com as especificidades do texto literário, de forma que ele adentre as salas de aula em todas as suas possibilidades formadoras, e não apenas como pretexto para seu fatiamento em unidades

menores e análises da língua feitas a despeito do significado que poderia ter quando tomado integralmente e assim apresentado às crianças.

2.6.2 Qualificando a escolha de livros para crianças

Segundo Coelho (2000, p. 15), “A literatura, e em especial a infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola”. Porém, para que cumpra este papel, há que se pensar nos critérios de escolha dos livros que se apresentam para as crianças, sobretudo no ambiente escolar.

De acordo com Frantz (2001, p. 41-44), a escolha de textos literários para as crianças deve evitar algumas características que denomina como:

Didatismo/pedagogismo: Considerando que “[...] a literatura infantil nasceu de mãos dadas com a pedagogia [...]” (FRANTZ, 2001, p. 41) ainda hoje, é possível encontrar textos que, embora denominados como literários, são carregados de intenções didáticas que visam transmitir conhecimentos não relacionados à finalidade estética da literatura.

Moralismo: “Do mesmo modo como a leitura tem sido utilizada com fins didático-pedagógicos ela é utilizada também, e ainda com maior frequência, com fins moralizantes.” (FRANTZ, 2001, p. 42). Livros cujo conteúdo visa transmitir regras de comportamento para que as crianças ajam unicamente da forma como os adultos desejam, desencorajando atitudes questionadoras e valorizando a punição aos “desvios” de comportamento.

Adultocentrismo/paternalismo: O mundo adulto se sobrepõe à visão de mundo da criança, que não se reconhece, não consegue perceber sua maneira de pensar e agir nos textos. “[...] não há como o pequeno leitor se identificar com as personagens e situações descritas, frustrando-se então na sua busca de prazer e de compreensão de si mesmo através do mundo da leitura.” (FRANTZ, 2001, p. 43)

Visão fechada de mundo: Há obras que apresentam o mundo como algo acabado, no qual não há possibilidade de transformação da ordem social e dos valores estabelecidos, cabendo às crianças a aceitação desse mundo, sem possibilidade de questionamento ou o vislumbre de novas possibilidades.

Infantilismo: Textos que apresentam uma linguagem simplificada, reduzida, repetitiva, subestimando a capacidade de compreensão da criança.

Em oposição a essas características, ainda segundo Frantz (2001, p. 44), deve-se optar por textos cuja qualidade estética os torna “muito mais do que uma simples história infantil”. Segundo Zilberman (2003, p. 26)

[...] os critérios que permitem o discernimento entre o bom e o mau texto para crianças não destoam daqueles que distinguem a qualidade de qualquer outra modalidade de criação literária. Seu aspecto inovador merece destaque, na medida em que é o ponto de partida para a revelação de uma visão original da realidade, atraindo seu beneficiário para o mundo com o qual convivia diariamente, mas que desconhecia. Nesse sentido, o índice de renovação de uma obra ficcional está na razão direta de sua oferta de conhecimento de uma circunstância da qual, de algum modo, o leitor já faz parte.

De acordo com Frantz (2001), os motivos pedagógicos acabaram por aproximar criança e literatura, no entanto, o que justifica a existência da literatura é o “prazer-lúdico-estético” que ela proporciona ao leitor. E no caso do leitor criança, este prazer se combina com as necessidades infantis de fantasia, de ludismo e de poesia.

Ao mesmo tempo, a criança também busca na leitura respostas para questões sobre a vida, as pessoas, os sentimentos, sobre o que é propriamente humano. Ao vivenciar as emoções proporcionadas pelo texto literário, a criança, ao mesmo tempo em que rompe com os dilemas existenciais, vivendo um outro mundo imaginário, também aprende a lidar com os conflitos da vida real. A literatura proporciona ao leitor a possibilidade de encarar o bom e o mau, o bonito e o feio, o alegre e o triste a partir de “um lugar seguro”. A criança pode viver seus medos e dores, suas contradições, a partir do outro, o personagem, e reconhecer nele e em sua história o prazer e o sofrer da vida, lidando com esses sentimentos de forma a construir possibilidades de enfrentá-los na realidade.

De acordo com essas reflexões, Gregorin Filho (2009, p. 71) afirma que na escolha de livros de literatura para crianças é necessária a “[...] possibilidade de discussão de temas relevantes ao universo interno e externo do jovem leitor, isto é, a leitura deve ser uma atividade edificante, no sentido de promover o crescimento do aluno como agente modificador de um ambiente social”.

Capítulo 3 – De um conceito de leitura em linha reta ...

Ler é um conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde simplesmente decodificar sílabas ou palavras até ler Grande Sertão Veredas de Guimarães Rosa [...] uma pessoa pode ser capaz de ler um bilhete, ou uma história em quadrinhos, e não ser capaz de ler um romance, um editorial de jornal [...] Assim: ler é um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo continuum [...]. (SOARES, 2001, p. 48).

Neste capítulo, apresentamos os dados recolhidos por meio dos portfólios de avaliação da educação infantil e das entrevistas com os pais e com a professora do primeiro ano do ensino fundamental. Traçamos um perfil do grupo de crianças, no que se refere à sua relação com a leitura na escola ou fora dela, bem como à mediação, formal ou informal, realizada pela família, na sua aprendizagem. Identificamos também alguns indícios de como os pais, as professoras e as crianças concebem a leitura e seu ensino.

Embora as entrevistas e a análise dos portfólios tenham sido posteriores à realização das Rodas de Leitura, optamos por discutir os dados em ordem inversa, considerando que o percurso e as aprendizagens das crianças que este material nos apresenta são constituintes das sessões de leituras que realizamos no decorrer da pesquisa.

3.1 Em foco, os hábitos de leitura

Ao elaborarmos o roteiro da entrevista com os pais (Apêndice A), buscamos atentar para quatro itens que consideramos importantes a partir da interação com as crianças: relação da criança com a leitura; relação da família com a leitura; conceito de leitura da família ou do responsável entrevistado; importância da escola na relação da criança com a leitura.

No Apêndice B, destacamos dados sobre os hábitos de leitura da família, com o intuito de refletir sobre a relação das crianças com a leitura de diferentes textos e sobre a mediação, formal ou informal, que ocorre entre as crianças e os procedimentos envolvidos no ato de ler fora da escola.

Todos os responsáveis entrevistados declararam que alguém na família lê ou conta histórias para as crianças. Apenas sete entrevistados afirmaram que o único material de leitura

em casa são os livros emprestados da escola, enquanto dezoito declararam possuir também outros materiais para leitura.

Nove entrevistados declararam que ler para as crianças é uma rotina da família, não vincularam o início desta atividade à escola e citaram que o fazem desde que a criança era *pequena, bebê* etc. Onze vincularam o início da leitura em casa ao ingresso da criança, ou irmãos, no processo de escolarização: creche, CEI, EMEI ou EMEF. Apenas dois citaram que é uma atividade recente e três não se declararam a respeito.

Uma questão que consideramos importante era saber se as crianças, por iniciativa própria, liam ou tentavam ler em casa. Consideramos que esta atitude, ainda que da parte de crianças que não leem convencionalmente, é indicativa da aprendizagem de determinados comportamentos de leitores. Quando a criança toma um livro nas mãos para tentar ler ou fingir que lê, demonstra interesse pela aprendizagem e capacidade de imitar atitudes de leitores que conhece. Esta atividade da criança, ao que parece, é um indicativo de que a leitura está, de alguma forma, tornando-se um hábito para ela.

Assim, não nos interessa saber se a criança sabe ou consegue ler com autonomia, mas, sim, se tem o desejo e a iniciativa de ler ou fingir que lê. A esta atitude estamos chamando de “ler sozinha”.

Dezenove responsáveis afirmaram que a criança lê ou tenta ler sozinha em casa. Sete declararam que a criança começou a ler sozinha após o ingresso na EMEI ou EMEF. Dois informaram que a criança lê sozinha há mais tempo e três que é uma atividade recente.

Doze dos entrevistados citaram hábitos e preferências de leitura de pessoas da família.

3.2 Conceitos de leitura dos pais: o que pensam ser necessário para que as crianças aprendam a ler

Durante o processo de entrevistas com os pais, uma das questões que nos interessavam era identificar o conceito de leitura das famílias, ou o que pensavam os pais ser necessário para considerar que seus filhos fossem leitores.

Identificamos nas entrevistas trechos que nos dão indícios de que os pais, ao trabalharem a leitura com seus filhos, ou ao pensar sobre o trabalho de leitura que é feito na escola, relacionam a aprendizagem da leitura quase que unicamente à capacidade de decodificar o escrito, operar a relação letra-som.

Na maior parte das vezes, ao fazermos perguntas voltadas para a leitura, observamos que os pais nos respondem com questões sobre a escrita das crianças. Em uma situação, a mãe conceitua a leitura como um processo de soletração, o que nos indica que, neste caso, aprender a ler confunde-se com aprender a escrever e que, seja escrita ou leitura, este conceito de aprendizagem está ligado a saber codificar ou decodificar o sistema de escrita.

(Ana Carolina): A Ana Carolina é muito inteligente, ela sabe ler muitas coisas e assim até estranhei o fato dela me perguntar um dia, [...] “como que escreve o nome da minha tia?”. Aí eu fui falando as letras e eu percebi que ela tava anotando. Quando eu olhei, ela tinha escrito o nome da tia, porque Sandra, assim pra uma criança que tá aprendendo, é difícil, né? de escrever. Eu só falei as letras e ela foi colocando no caderno e ela escreveu. Falei “nossa, Ana, você tá já sabendo escrever!”.

Observamos que os pais acreditam que ensinar a ler é ensinar letras e palavras através de cópia ou ditado. Alguns deles citam sequências de atividades que realizam ou realizaram com os filhos, o que envolve, inclusive, trabalhos de coordenação motora, recorte de letras etc.

(Ana Paula): [...] Aprendeu a ler na escola (EMEF), mas ela faz lição em casa. (A mãe passa lições: alfabeto, palavras, “ela escreve e lê”).

(Gustavo): Eu lia e ia falando pra ele, ia encaixando. Eu ensinei o Gustavo a ir casando as palavrinhas. Oh! Palavras pequenas: CÉU. Eu falava pra ele “céu”, eu mostrava pra ele CÉ-U, eu ia acompanhando com a mão pra ele ter noção pelo menos das palavrinhas pequenas, isso foi trabalhando bastante a cabecinha dele. [...] Às vezes a gente não tinha nada pra fazer, só ficava eu e ele. “Gustavo, o que que a gente vai fazer?”. A gente fazia recorte, eu punha ele pra pegar as palavras minúsculas e pôr pra gente ir montando, sabe, casando as letrinhas nas folhas de sulfite.

(Gabriela): Que, no entanto, ela tem sete anos, ela sabe ler e escrever muito bem e ela... a gente faz sempre, eu faço em casa sempre ditado com ela de palavras um pouco mais difícil né, eu dito, pronuncio devagarzinho e ela, e ela tipo assim, às vezes até escreve certinho, só não escreve certo às vezes um acento, uma parte assim, [...] Desde os quatro, cinco, seis aninhos que ela começou fazer o A, E, I, O, U, né. Aí a gente passa liçãozinha pra ela. [...] No começo, comecei ensinar o alfabeto né, o A, E, I, O, U, o A, B, C, D, o abecedário todo. Às vezes eu cortava o Y, o W, esses que é mais difícil, o Z, o Y, W, Z eu não colocava o alfabeto, agora que tá completo. Essas palavrinhas eu tirava, colocava as outras vinte e três palavrinhas, né. [...] Ah ela copiava, né. Eu fazia aqueles tracinhos e ela

passava por cima, sabe assim tipo de primeira série mesmo. Fazia desenhinhos e aí contornava, assim, sabe. Às vezes eu copiava de um livro alguns exercícios bem bobinhos e ela fazia de novo. Eu sempre procurei ajudar ela nessa parte, pra ela poder desenvolver mais, né. [...] Desde os quatro anos, os quatro anos que eles começavam alfabetizar lá, né. Tipo a fazer, só que assim, desde o comecinho ela fazia bolinha, fazia tracinho, eu incentivava, né. Na parte de pintura dos desenhos, de conhecer as letras, né. Que nem, ela conhecia todas as letras do nome dela, ela não sabia escrever ainda, mas com quatro anos ela já conhecia todas as letras do nome dela, ela apontava assim, ela via as letras do nome dela, né.

(Juliana): Às vezes eu passava palavrinhas pequenas: BOLA, BALA, coisa pouquinha, DADO, sabe assim, ABELHA. [...] só palavrinha, só, uma fileirinha de palavras fáceis, outra fileirinha, outra fileirinha, né. Eu falava pra ela “você escreve e aí você vê como que forma, B e o O forma BO, B e o A forma BA”. Aí eu ia ensinando pra ela em casa.

(Janaina): [...] eu leio e vou contando, tipo, os dedos na palavra pra ela ir BA, BU, assim. Daí ela “mãe, mas aqui não é o BU” [...]. Entendeu, porque daí depois eu expliquei direitinho, daí eu falei “você sabe por que que se formou essa palavra? Porque juntou o B com A”. Daí eu fui explicando pra ela “daí formou essa palavra que você leu”.

(Julia): MÃE: Ah, é! Um, dois, três, quatro, feijão no prato. Só que eu falei pra ela, só que lá tava errado, tava pato, não tava quatro, que era justamente pra ela fazer a correção, né? E eu falei assim: “Julia, o P e o A dá o quê?” E ela: “PA.” “E o T e o O?” “TO.” “E o que está escrito?” Ela: “QUATRO.” Eu disse: “Julia, se o P e o A é PA como é que tá escrito QUATRO?” E ela cismou no quatro até a gente falar o certo. **PAI:** “O que está escrito aqui?” Vamos supor a palavra PATO, você tampa a primeira sílaba, a segunda sílaba “O que tá escrito aqui, Julia?” Ela: “PA”. E a segunda: “TO”. “E o que forma, Julia?”. “PATO”. Aí, sim, ela... acho que ela... acho que põe a memória pra pensar e consegue ler.

(Natalia): Não, eu sempre estava brincando com eles há uns três meses pra cá que eu tinha quebrado o pé e estava em casa, né. Aí eu juntava eles, pedia pra eles fazerem os nomes deles, o alfabeto, pra eles lerem os números. Aí eles pegavam mais um pouquinho.

Por consequência, atribuem as *dificuldades* das crianças ao fato de não saberem juntar as letras e formar as sílabas, a não reconhecer as letras ou a não conseguir acompanhar a soletração dos pais.

(Bianca): É, também, tá bem, mas eu acho que ela deve ter um pouquinho de dificuldade pra aprender porque ela ainda ela confunde o “M” com o “E”, confunde meio que as palavras, quando eu vou soletrar pra ela pra escrever uma palavra ela meio que confunde nas letras [...]. Porque ela tem dificuldade pra ler bastante, ela não sabe juntar as palavras, as letras e formar uma palavra pra falar.

(Debora): [...] a ler, ela já tá, ela forma umas coisinhas, mas assim você não entende muito assim, que nem é PARA, assim PARA, ela escreve PARRA, ela quer, ela quer escrever igual ela vê, né, PA, RA, RE, RI, então ela não fala PARA ela põe PARRA.

(Juliana): Porque daí ela, às vezes, lê errado porque ela lê muito rápido, aí é um, é um, vamos supor é um D e um O, ela fala que é um M e um O. Eu digo “não, volta, filha, o que quê tá escrito aqui? Isso aqui tem um D?” Aí ela fala “ah, não é um M”, aí ela fala direito.

(Natalia): Aqui no começo eu até achei que ela estava aprendendo mais, estava se desenvolvendo mais, mas agora eu acho que ela parou um pouquinho porque eu pergunto as letras pra ela, ela sabe conhecer elas sozinhas, mas se juntar ela já não sabe, ela se confunde muito com elas.[...] Eu acho que ela não entende porque ela não consegue juntar as letras pra ver que palavra é.

Em outras situações, os pais identificam as *dificuldades* das crianças na leitura com o fato de não saberem pronunciar as sílabas conhecidas, na escola, como complexas, ou seja, aquelas que não são formadas unicamente por consoante + vogal.

(Ana Carolina): Então, ela tá... tem coisa que ela não sabe ler, mas ela lê direitinho, a coisa que ela não sabe ela me pergunta, que nem, tipo assim, quando tem um “M” no meio das palavras, né, tipo assim SAMBA. Ela não sabe, é assim: “A, B, mãe, como que lê isso aqui?”, aí eu falo “*fia*, lê samba porque tem o M no meio”.

(Evandro): Eu percebi que ele já sabia ler em agosto. Vi que ele sabia juntar as letras. B com A é BA. Mas ele se embaralha quando tem um R no meio ou um M na frente.

(Gustavo): Está lendo bem. Assim, ele ainda não tem, não tem o sentido da palavra certa. Quando tem acento ele fica meio em dúvida. O NHA, o NHE, ele fica mei... eu “filho, é tal, assim, é U-NHA”. Por exemplo, vamos por assim U-NHA.

(Janaina): [...] daí ela, tipo, quer ensinar as palavras, né. “Mãe, aqui é GU”. Aí eu falo “filha, mas aqui tem o N, então fica GUN”, tipo, ela se confunde um pouco com os sons, sabe, daí eu vou ensinando ela.

(Paulo): Não, tem algumas letrinhas que ele... CH, LH, que ele engole ainda, ele tenta, mas não consegue às vezes.

(Thaissa): Ela tem algumas dificuldades quando tem o R, quando tem o S, às vezes quando é CADERNETA, esse R que está entre o E, que nem D, R, A, ela não sabe o DRA. Ela fica confusa com o R, mas quando é D, A ela sabe. O R que ela tem mais dificuldade. [...] Que nem eu falei pra senhora, o R, que nem CRI. Se eu pedir pra ela ler CRIANÇA, ela vai ficar meio confusa com esse R e o I, o C e o I, né? Mas se fosse CIANÇA, mas com o R ela tá meio...

(Tomas): [...] só que, até em ler, ele tem dificuldade nas palavras que tem o R no meio, por exemplo, PATRICIA que é o nome da mãe dele. Aí o T, o R e o I, ele tem dificuldade, até pra escrever. Se falar “escreve PATRICIA”, aí ele escreve P A T I, ele pula o R, ele não tem essa noção ainda do R. [...] você começa a falar pra ele ler as coisas, ele começa a ler, mas, dependendo das palavras, ele não consegue terminar de ler. Que nem eu falei, ele pula o R e quando tem M e N depois do E ou do A ele não consegue ler.

Apenas uma das mães, citou a palavra “significado”, ao referir-se a ensinar as palavras para a criança.

(Juliana): Oh, primeiro fui eu que comecei ensinar pra ela. Assim, as palavras que às vezes apareciam na televisão, eu falava pra ela o significado. Eu passava lição pra ela em casa, mesmo quando ela tava na EMEI, ela não sabia, mas eu ensinava ela em casa.

E uma outra mãe, ao falar sobre as lições que passava para o filho, atribuiu função social aos exercícios de cópia que propunha.

(Evandro): Passava o nome, endereço, nome do pai, da mãe, telefone, tudo no caderno pra ele ler. Eu escrevia e mandava copiar e lia para ele. Quando ele terminava, duas horas depois eu perguntava o que ele tinha feito e ele respondia de cabeça. Eu ficava com medo dele se perder e ensinei o nome, telefone, bairro.

Em duas situações, as mães citaram como problemáticas a relação das crianças com o tipo de letra. Uma falou sobre o *retrocesso* do filho, que já escrevia em letra cursiva em outra escola e outra apontou o fato do filho não saber ainda ler em letra de imprensa.

(Paulo): A EMEI de lá é mais forte que a primeira série aqui. Ele já estava aprendendo a fazer letras de mão e aqui ele voltou a fazer letra de forma de novo.

(Ricardo): Só que ele, como ele não sabe ler assim com essas letras, só sabe ler com letra... [...] Não, ele põe pra mim, né, ele não consegue ler essas letras... Como se fala? [...] **PESQ.:** De imprensa. **MÃE:** Ele só sabe ler essas letras que você escreve tipo... **PESQ.:** Maiúscula, né?

Ao falar sobre o fato dos filhos já saberem ler, várias entrevistadas comentaram sobre situações em que as crianças decodificaram números, logotipos de empresas ou placas nas ruas. Citamos apenas dois exemplos:

(Keyla): Aí, quando ela entrou aqui na escola eu achei que ela adiantou um pouquinho [...] o pai escreveu o número do telefone e falou “Liga, Keylinha”. Aí ela ligou. Ela viu no papel que foi anotado e ela ligou. [...] Ela não sabe um pouco. Vou pegar aqui... por acaso ela pega essa revista, aí ela já sabe o preço de qualquer coisa. Eu não sei e ela sabe. Se por acaso aqui for setenta ou for cem, ela já sabe o preço dessas coisas tudo.

(Nicolau): Quando eu vou em algum lugar, ele fala “ah, é *MAC DONALD’S* que tá escrito ali, *CAR-RE-FOUR*”, entendeu? Então eu compro alguma coisa e ponho a sacola, eu percebi nisso, ele começou ler o que estava na sacola tipo, *ROD RAF*, entendeu? Mercado Paraná. Começou ler, eu vi que ele tava lendo bem eu falei “nossa!”.

Uma mãe diferenciou os conceitos de leitura e escrita, afirmando que o filho lê melhor do que escreve:

(Davi): Quando assim, ele lê melhor do que pra escrever, na leitura ele lê muito bem, mas pra escrever ele já tem um pouco de dificuldade nas palavras. Ele, às vezes, ele troca um pouco as letras, mas pra ler, ele tá ótimo pra ler.

E outra mãe diferenciou os conceitos de ler e entender.

(Priscila): Ah tipo assim, ela lê, aí vai lendo, assim, só que ela lê assim sem parar, então se ela lê assim depois você pergunta se ela entendeu alguma coisa, aí ela não fala nada, ela dá risada, né, quer dizer que ela não entendeu, né. Ela leu mas ela não...

Em apenas três situações, as mães atribuíram ao fato de ler com as crianças o sentido de ensinar a ler.

(Estela): Ela presta atenção, é, ela presta bem atenção porque assim a gente lê primeiro, a gente dá uma lida. Aí, depois a gente volta atrás de novo e torna a ler pra ela ir acompanhando.

(Evandro): Ele fala que quando ele lê ele não entende. E quando eu leio, ele consegue entender. [...] Uma parte foi a escola, uma parte foi em casa. Quando eu percebi que ele estava querendo ler o gibi, eu mandava ele ler. Ele tentava, se embaralhava. Depois eu parei. Ia lá e explicava “Ao mesmo tempo que você fala você tem que ouvir”.

(Thaissa): Ela fica quietinha, ela fica bem “olha, Thaissa, aqui está escrito isso” eu explico “CADERNETA”, eu vou explicando o que está escrito e conto a história todinha. Ela gosta.

Uma das mães entrevistadas atribuiu importância à linguagem dos textos que a filha lê.

(Gabriela): A gente compra, [...] eu sempre vejo um livrinho, uma coisinha assim dentro da linguagem dela que ela entende, e compro, né. Nessa parte assim de leitura, essas coisas eu e meu esposo, a gente gosta muito e a gente não economiza, entendeu, o livro, sendo bom, falando da linguagem que seja bom pra cabecinha dela.

Duas mães, ao perguntarmos se achavam que os filhos entendiam o que liam, citaram situações em que solicitam aos filhos que exponham o que entenderam do texto que foi lido.

(Gustavo): Ele lê junto comigo, a gente lê junto. Ele lê uma frase eu leio outra, aí eu pergunto pra ele o que ele entendeu da historinha. Se ele não entendeu, o que ele não entendeu.

(Gabriela): Entende, porque eu faço pra ela, eu pergunto pra ela qual foi o objetivo da leitura, aí eu pergunto pra ela assim “O que que você aprendeu com essa leitura? O que você entendeu dessa história?”, né. Ela vai e me explica que aí ela fez isso, aí ela fez aquilo, aí ela pegou assim, aí ele chegou assado, e aí. E ela começa explicar e eu percebo nisso que ela entendeu o que ela leu,

entendeu? Do jeitinho dela, do tanto que o raciocínio dela permite, e ela entendeu. [...] Às vezes, quando ela não entende, entendeu, eu venho, falo de novo pra que ela compreenda o que tá lendo, né. Não é simplesmente ler, tem que saber o que está lendo né.

3.3 Conceitos de leitura das crianças: o que desejam aprender quando leem

Ao responderem às nossas perguntas, relativas ao que as crianças perguntam ou querem saber enquanto seus pais leem, identificamos que, além de perguntas relativas ao *que está escrito*, no sentido de decodificação, as crianças também questionam seus pais sobre o significado dos textos, e demonstram interesse em ler, ainda que não seja de forma convencional.

Em algumas entrevistas, os pais relataram situações em que as crianças procuram entender a relação entre o texto verbal e as ilustrações dos livros.

(Ana Carolina): É assim: “ah, mãe... deixa eu ver”. Aí ela vê o desenho: “ah, mãe, mas *perai* o que quê é isso aqui, o que ele tá fazendo, não sei o que?” Aí eu vou tentando explicar do meu jeito, também às vezes nem eu sei o que é.

(Evandro): Pergunta coisas da história que ele “vê nos desenhos”.

(Gustavo): Entende. Entende por que tem umas historinhas que são curtinhas, né. Aí eu pergunto pra ele o que ele está entendendo ali da história e ele explica pra mim: “Mamãe, o cachorro foi pegar o osso, aí o gato veio e pegou o osso do cachorro e o cachorro acabou matando o gato”. Vamos pôr assim, então. Os quadrinhos ele define bem. [...] Por que ele está lendo e está vendo os desenhos porque eu acho que os desenhos também ajudam, mas ele define bem.

(Priscila): Então, eu sento, ela senta do lado, aí eu vou contando história pra ela, fica mostrando as figuras dos livros, perguntando que animal que é aquele. Às vezes, ela leva uns livros sobre animais, essas coisas assim.

Outras vezes, relataram que as crianças fingem ler, ou que leem para os pais, contando histórias que conhecem de memória ou que ouviram na escola, utilizando o livro como

suporte, imitando as ações de leitura que acompanham na escola ou outros leitores que conhecem.

**** Crianças que fingem ler**

(Ana Carolina): Lê a Bíblia, ela tem uma Bíblia, ela leva, ela não lê né a Bíblia, que ela... as letras são muito complicadas pra ela ler agora, mas ela tem, ela leva, aí quando você fala “abre em tal lugar”, aí ela “mãe acha aqui pra mim”. Aí eu acho, coloco no lugar, ela fica lá com a Bíblia aberta, mas assim com certeza ela não tá lendo aquilo ali, só pra dizer que ta, né.

(Giovana): Ah, ela conta, né, as historinhas por cima, ela mesmo pega o livro, ela interpreta conforme a fala dela ajuda, né. Ela vai interpretando o livro, aí ela pergunta pra mim se está certo, eu falo que não, aí ela vai faz de novo. Os livrinhos que ela leva pra casa, então ela mesmo pega, ela mesmo vai lendo, só que ela lê pras bonecas. Ela põe as bonecas sentadas na escada e aí ela vai lendo como se ela fosse a professora dando aula pra...

(Janaina): Até inclusive de tanto, acho que de tanto que ela ver, tem vez que ela senta no sofá assim, quando ela tá muito cansada “filha, não vai no quintal”. Quando não tem aula, eu falo: “o sol tá muito quente”. Daí ela vai, pega uma revista, mexendo com a boquinha, como se estivesse lendo.

**** Crianças que leem convencionalmente**

(Gabriela): Ela lê sozinha, aí depois uma vez na semana, não digo toda semana, mas uma vez na semana assim a gente pega o livro que ela trouxe e lê com ela, mas ela já tinha lido todo sozinha e já entendeu tudo que tava acontecendo. E aí peço pra ela contar pra mim do jeito dela. Aí eu falo: “agora conta pra mãe a historinha que você leu”. Aí ela conta do jeitinho dela, né.

(Lorena): Ah, quando ninguém lê pra ela, ela vai lá e pega o livro e fica olhando, faz de conta que tá lendo. Não tá lendo nada, né, só tá inventando as histórias. [...] Ela vê, é o que as pessoas leem pra ela, ela vai contando. [...] Faz de conta que tá lendo, né.

(Paulo): Às vezes ele entra na história também, quer contar também porque já sabe alguma coisa que viu na televisão ou alguém já leu pra ele e ele pega e fala “Não, mãe, é sete anões, tem Dunga, tem não sei o quê.” Ele conta pra mim.

(Vitor): Que nem, ele lê uma historinha e conta a historinha e eu acho que pra ele que começou agora ele ler uma história e contar a história.

Em várias situações, os pais relataram reações ou perguntas das crianças referentes ao significado de palavras dos textos lidos, citamos três exemplos:

(Estela): Ela lê assim meio enrolado, do jeito dela, né, mas aí depois ela volta atrás e pergunta o que que significa aquelas palavras, aí a gente vai explicar pra ela [...].

(Gustavo): Que nem a gente foi pra praia esse feriado, que que foi que estava escrito? [...] “Proibida entrada de animais na UCESP”. E ele não conseguiu ler UCESP porque é em sigla né? Aí eu fui, ele falou “mamãe, o que que significa isso?”

(Giovana): Ela fica quietinha do meu lado e aí quando tem algumas palavras engraçadas ela dá risada [...].

Em onze das vinte e cinco entrevistas, os pais citaram situações em que as crianças têm curiosidade pelo conteúdo ou questionam o significado dos textos.

(Ana Carolina): Às vezes, ela quer, quer dizer, às vezes, não, sempre, né. Chega uma carta: “mãe chegou carta pra você”. Aí eu pego a carta “que que tem aí mãe?”. Aí ela vai querer saber tudo que eu tô lendo. Aí eu falo “ah, Ana, é coisa da mãe depois a mãe te fala”, aí ela...

(Bianca): Pergunta como que é, onde que era, como que é a Branca de Neve: “ah, como que é a Branca de Neve?”, “é assim assim assado”, “onde que a Branca de Neve mora?”, “ah, em tal lugar”, assim.

(Davi): Ah, ele pergunta assim, o que que aconteceu com os três porquinhos, aí minha mãe (*a avó que conta histórias para o neto*) vai explicando tudo. Ele é tipo daquele, a gente conta história ele quer que conte detalhe por detalhe depois quando acabou a história.

(Estela): Ela pergunta, ela pergunta por que o Chapeuzinho Vermelho tem o nome de Chapeuzinho Vermelho, por que o Lobo Mau queria comer a Chapeuzinho Vermelho. [...] Aí, me pega, bem, bem *nas calça curta*, né. Eu tenho que me rebolar, né, pra explicar tudo, de onde saiu Chapeuzinho Vermelho, por que o Lobo Mau, de onde saiu esse Lobo Mau, ah, tudo isso, tem que explicar, né. Tem que ser no mínimo detalhe pra ela entender porque senão ela volta tudo de novo.

(Giovana): Faz, ainda teve um livro, acho que foi daqui, que eles levaram, ela levou pra mim não sei se foi, acho que foi de diferença, que a criança era moreninha, os outros eram brancos, aí a criança foi pra escola e os alunos, os amiguinhos não aceitavam a criança, entendeu. Aí ela perguntou pra mim “por que que a criança era preta?” Porque ela tem uma bonequinha preta, “por que que a criança era preta e os amiguinhos não gostavam?” Aí eu falei pra ela, né, falei pra ela que existe muito disso, aí eu disse o significado que é racismo, né [...].

(Juliana): [...] “por que o lobo é feio”, no caso, que não é o caso. Aí eu explico pra ela: “ah, porque ele faz coisa errada”, no caso, entendeu?

(Janaina): Ela, é, “mais tadinha dela né mãe, e a vovozinha?”. Cada palavra que você vai lendo assim, “mas por quê?”, ela é super interessada, assim, em saber por que, aonde, o que.

(Nicolau): [...] ele faz bastante pergunta, porque a menina era pretinha, era preta, né? [...] Às vezes comenta, faz perguntas. No próprio livro que a Regina dá pra fazer atividade em casa, às vezes ele pergunta “mãe, o que é isso?”.

(Paulo): “Mas, mãe, por que ela é assim e ele não?” Alguma coisa assim dentro da história, né, não sei se foi do patinho que ele levou, um livro do patinho e tinha alguma coisa que tava interessante pra ele lá do patinho e ele me perguntou alguma coisa sobre o patinho da história.

(Ricardo): Sobre esse livro aí mesmo, ele me perguntou por que a coelhinha queria ser igual à menina.

(Thaissa): Ah, às vezes, que nem, agora vai ter um negócio do Saci Pererê, esses dias ela tava perguntando o que é Saci Pererê, eu falei “diz, é lenda, ninguém sabe se existe mesmo Saci Pererê”. Ah, essas coisas assim meio que tá lendo assim. Aí ela pergunta sobre o Lobisomem, essas coisas assim.

Em outras três entrevistas, as mães informaram que as crianças fazem comentários sobre os textos que leem.

(Ricardo): Porque ele depois mesmo comenta sobre a história.

(Vitor): Aí depois ele fica contando, tipo, imaginando a história: “tá vendo, porque se ele não tivesse ido...”. Ele faz aqueles comentários com ela, sabe, coisas de criança! Aí, hoje em dia ele é assim, a gente debate o assunto, né?

(Nicolau): Uma vez teve uma lição que era o dia que ele nasceu, o ano, mês e ele foi perguntando, depois, o meu, do pai dele, tudo, entendeu? Ele foi perguntando. Eu vi que ele entendeu “ah você tem 34 e meu pai tem 35 anos”, sabe, falando e comparando.

Percebe-se, portanto, que os pais e as crianças têm interesses e preocupações distintas, na maior parte das vezes, quando o assunto é leitura. Ao mesmo tempo em que observamos, em maior número, a importância atribuída pelos pais à aprendizagem da decodificação da escrita, identificamos que as crianças, quando fazem perguntas a respeito da leitura, buscam compreender o sentido das histórias que são lidas.

E na escola, o que se pensa sobre esta questão?

3.4 A leitura na escola: conceitos fragmentados

No ensino fundamental, sobretudo nos primeiros anos, a preocupação central em relação à língua está fixada na aprendizagem da escrita, na capacidade das crianças operarem a relação letra-som e traduzirem esta aprendizagem em palavras.

A partir do primeiro ano, as crianças sujeitos desta pesquisa estiveram submetidas a avaliações constantes e sistemáticas de suas aprendizagens no que concerne à evolução de suas hipóteses de escrita, conforme discutimos no capítulo 1. Praticamente, não existem mecanismos de avaliar nem o trabalho que é feito, nem as aprendizagens das crianças no que diz respeito à leitura, principalmente quando queremos discutir a leitura com um conceito que vá além da decodificação do sistema de escrita.

Ao observarmos os portfólios de avaliação da EMEI, encontramos preocupações diversas em relação ao ensino da língua materna.

3.4.1 Portfólios do primeiro estágio: 3/4 anos

Professora 1

Recolhemos três relatórios do primeiro estágio da educação infantil, referentes a três crianças: Evandro, Ricardo e Thaissa. Nos três relatórios, a professora cita que as crianças reconhecem o nome próprio e tentam escrevê-lo. Em um deles, comenta sobre a relação da criança com as histórias.

(Ricardo): Gosta de ouvir histórias [...] está sempre contando histórias, falando sobre algo que aprendeu.

3.4.2 Portfólios do segundo estágio: 4/5 anos

Do segundo estágio da educação infantil, tivemos acesso a quinze relatórios de quatro professoras diferentes. Nos relatos das professoras, recolhemos informações sobre as aprendizagens de cada grupo durante o ano, e destacamos os itens que nos fornecem dados sobre as atividades de leitura realizadas com as crianças.

Professora 2

Relatório de grupo:

[...] reconhecem o nome dos colegas, [...], contam histórias com desenvoltura, [...] as atividades e pesquisas que retornaram de casa foram lidas a todos durante as aulas. [...] percebi que eles adoram recitar e dramatizar poesias. [...] Procurei contar diversas histórias e os alunos prestavam muita atenção, quando criava algum conflito ou expectativa durante a leitura, todos davam opinião para resolver o problema ou chegar à conclusão da mesma.

Em relação às aprendizagens individuais, salienta o fato de todas as crianças reconhecerem e saberem escrever o próprio nome; e em todos os relatórios aparece a frase “Adora ouvir histórias”. Dentre cinco crianças – Nicolau, Juliana, Vitor, Debora e Lorena –, cita que duas também gostam de contar histórias.

Professora 3

Relatório de grupo:

[...] demos continuidade ao trabalho de leitura de diversos portadores de textos como: receita, histórias variadas, contos de fadas, poemas, poesias, alfabeto, músicas, quadrinhas, etc. Na maioria das vezes essas atividades de leitura foram feitas na hora da roda. Percebi que muitas crianças conseguiram fazer a pseudo-leitura demonstrando nitidamente a postura de leitor quando por exemplo liam a história para os colegas ou mesmo quando estavam sozinhos, observavam as figuras e em voz alta formulavam a história com base naquela que tinham ouvido na roda. [...] utilizamos o caderninho de brochura e nele foram colados alguns textos como parlenda, quadrinhas, receita, etc. Após apresentar o texto escrito fazíamos a leitura e conversávamos sobre o que haviam entendido aguçando assim o desenvolvimento da linguagem oral de cada criança. [...] Observei que algumas crianças apresentaram facilidade para memorizar e recitar o texto junto com o grupo. Um clássico infantil que foi bem marcante para as crianças foi a história: “A galinha ruiva” [...] Também fizemos uma receita de “biscoito”, [...] Com o intuito de apresentar outro tipo de música ao grupo iniciamos primeiramente a leitura do livro “BEETHOVEN” [...] e posteriormente a leitura do livro “MOZART” [...] A proposta da leitura por capítulos foi bem aceita o que facilitou a compreensão dos fatos importantes da vida de cada compositor.

Sobre as aprendizagens individuais, fala sobre a participação das crianças nas rodas de conversa e de leitura. Dentre cinco crianças – Keyla, Adriana, Davi, Janaina e Diego –, destacamos a avaliação sobre duas delas:

(Adriana): Percebi que manifestou gosto pelas leituras de histórias na roda, falou sobre os assuntos abordados, relacionando-os a acontecimentos e fatos do seu dia a dia ...

(Davi): Participou das rodas de conversas e de histórias demonstrando entendimento dos fatos ocorridos.

Professora 4

A professora não escreveu, ou não enviou, o relatório do grupo. Nos registros individuais cita a participação das crianças durante as atividades de leitura. Dentre os

relatórios de quatro crianças – Gustavo, Evandro, Ricardo e Thaissa –, cita as aprendizagens em leitura de duas delas.

(Gustavo): Suas produções plásticas (pinturas e desenhos) retratam passagens de histórias com detalhes.

(Evandro): Reconhece a letra inicial do nome de vários colegas e ao manusear gibí, faz de conta que lê. Esta postura é muito incentivadora para aproximá-lo do mundo da leitura.

Professora 5

Relatório de grupo:

Como no início, nos baseamos em um livro de história, só que desta vez *A galinha ruiva*. Com a leitura deste livro, pudemos desenvolver várias atividades, nas diversas áreas de conhecimento. [...] Também trabalhamos uma receita de “biscoitos” e as crianças puderam colocar a mão na massa, além de realizar a leitura e degustá-los. Esta receita foi trabalhada juntamente com outros portadores de textos como parlenda, listas e poesia e pudemos realizar a pseudo-leitura de cada um.

Nas observações sobre o desenvolvimento individual de Priscila, a professora não cita a leitura, mas aborda suas aprendizagens em relação à escrita.

3.4.3 Portfólios do terceiro estágio: 5/6 anos

Quanto ao terceiro estágio da educação infantil, tivemos acesso a vinte e um relatórios de cinco professoras diferentes. Continuamos destacando as informações sobre o trabalho e as aprendizagens de cada grupo no que se refere à leitura.

Professora 6

No relatório de grupo, a professora faz várias observações sobre o trabalho com a escrita e cita as rodas de conversa. Sobre leitura, cita apenas uma frase:

Relembramos algumas lendas do folclore e conhecemos outras, fazendo dobradura dos personagens.

Os registros individuais das crianças Thaissa, Vitor, Debora, Lorena, Nicolau, Ricardo e Juliana não abordam aspectos sobre suas aprendizagens quanto à leitura. No que se refere à escrita, utiliza uma descrição que aponta para a nomenclatura das hipóteses de escrita propostas nas orientações sobre a avaliação das crianças no primeiro ano do ensino fundamental.

Professora 7

Relatório de grupo:

Realizamos diversas leituras e escolhemos as indígenas, pelo fato de prender a atenção do grupo pois retrata a natureza, o sol, a lua, os pássaros, o amor etc. Sempre pediam para que eu recontasse. A questão da sexualidade também foi abordada com o livro *Mamãe botou um ovo*. Contudo a História escolhida pelo grupo foi *Os três bodes da montanha*, pelo fato de incorporarem um personagem novo “O Troll”.

Nos relatórios individuais, dentre quatro crianças – Evandro, Silvio, Gustavo e Adriana –, cita a participação de duas nos momentos de leitura e comenta que outras duas gostam de ouvir a leitura de textos informativos. Em um dos relatórios aparece a frase “gosta de ouvir histórias”.

Professora 8

Relatório de grupo:

Os momentos das histórias também se tornaram mais agradáveis, todos demonstraram mais interesse e participação porque iniciamos o projeto de levar um livro para casa e na semana seguinte trazê-lo de volta. Assim pude perceber que as crianças chegavam cheias de histórias para contar e com muita vontade de ouvir histórias dos coleguinhas, até aqueles que infelizmente, por algum motivo os familiares não liam as histórias, chegavam entusiasmados, pedindo que a professora contasse a história

escolhida. [...] Para tentar sanar esse problema, fizemos uma seleção e escolhíamos um livro dessas crianças que não tiveram oportunidade de ouvir a história com seus familiares, e assim eu contava as histórias, e todos saíam satisfeitos, [...] Aprendemos muitas parlendas, histórias, lendas [...].

Nos relatórios individuais das crianças Tomas, Ana Paula, Julia e Bianca, a professora não comenta sobre a participação ou as aprendizagens relativas à leitura.

Professora 9

Relatório de grupo:

Com o passar do tempo notei que as crianças começaram a perceber a sua vez de colocar o caderno em cima da minha mesa uma vez que eu fazia a chamada seguindo a ordem da lista dos nomes das crianças. [...] fazíamos a leitura do calendário, ou seja, colocávamos a plaquinha com o nome do dia da semana em seu lugar apropriado, [...] líamos o nome do mês em que estávamos [...]. Praticamente todos os dias era feita a leitura das letras do alfabeto, [...] na medida do possível, as crianças se concentraram na hora da leitura dos diversos tipos de textos como por exemplo contos, parlendas, receitas, bilhetes, gibis, listas de nomes, calendário, cardápio, alfabeto, etc. Notei que sempre que eu terminava a leitura algumas crianças expunham oralmente para o grupo e também umas para as outras o que haviam entendido ou comentavam fatos relacionados com o seu dia a dia. Algumas crianças ainda se interessaram em manusear o livro e até ler para o grupo de amigos em sua mesa.

Nos relatórios individuais das crianças Davi, Janaina, Diego, Priscila e Lucia, a professora não comenta sobre a participação ou as aprendizagens relativas à leitura.

Professora 10

A professora não enviou dados sobre a participação ou as aprendizagens de Keyla no que se refere à leitura. No relatório de grupo constam informações sobre o trabalho com a leitura.

Neste semestre demos continuidade às atividades de leitura. Lemos parlendas, músicas e poemas. A atividade foi recebida com muito entusiasmo... se orgulhavam muito em recitá-los. O prazer proporcionado pelo ato de ler, ouvir, contar e recontar as histórias, as músicas, as parlendas, os

poemas, pulando, gritando, gesticulando, representando, batendo as mãos e os pés, foi um dos objetivos do trabalho e seu resultado está explícito em cada criança. Desde o desenvolvimento de suas expressões verbais, corporais e até no seu conhecimento de ordem cognitiva. A sala demonstrou muito envolvimento com os textos [...], roda de histórias e de músicas.

Percebemos, na coleta dos dados referentes à escolarização das crianças na EMEI, que aparentemente não havia uma orientação comum sobre o trabalho com a leitura. Cada professora era responsável por organizar seu trabalho e, conseqüentemente, por avaliar a aprendizagem das crianças. Possivelmente, decorre deste fato que encontramos salas nas quais a leitura parece ter sido trabalhada de forma mais sistemática, enquanto em outras, pelo menos no que consta nos relatórios, foi uma atividade menos incorporada, ou menos valorizada na rotina de trabalho.

Na medida em que as crianças crescem, percebemos também uma preocupação maior das professoras em abordar o trabalho e as aprendizagens das crianças no que diz respeito à escrita.

3.4.4 Sobre o primeiro ano do ensino fundamental: 6/7 anos

Considerando a natureza de nossa relação com a professora do grupo participante da pesquisa, optamos por uma conversa informal para identificarmos suas impressões a respeito do trabalho e das aprendizagens das crianças no que se refere à leitura.

Segundo a professora Regina, a leitura compartilhada (leitura feita em voz alta pela professora) era uma atividade permanente, realizada todos os dias em algum momento da aula. Na sua opinião, o grupo participava muito bem dos momentos de leitura e demonstrava bom entendimento das histórias lidas.

Ao solicitarmos à professora sua avaliação sobre as crianças em relação à aprendizagem da leitura, ela dividiu o grupo em três categorias: os que sabem ler; os que leem com ajuda; e os que não sabem ler, conforme observamos no Quadro 3.

QUADRO 3 – Avaliação das crianças quanto à leitura

SABEM LER	LEEM COM AJUDA	NÃO SABEM LER
Ana Paula	Ana Carolina	Adriana
Davi	Debora	Aline
Estela	Diego	Bianca
Gabriela	Gustavo	Fabio
Juliana	Evandro	Giovana
Keyla	Jonathan	Janaina
Lorena	Lucia	Julia
Nicolau	Mateus	João
Natalia	*Priscila	Maria
Paulo		**Thaissa
Ricardo		**Tomas
Vitor		

Os nomes marcados com asteriscos (*) referem-se às crianças que, na época de nossa conversa, encontravam-se num período de transição para o nível mais avançado da aprendizagem, segundo a professora.

Conversando com a professora, observamos que sua avaliação estava voltada para as aprendizagens relativas ao código escrito. Ao perguntarmos sobre a capacidade das crianças em entender e debater um texto, a professora nos informou que praticamente todas as crianças tinham ótima participação nas leituras e, com poucas exceções, todo o grupo era capaz de entender e conversar sobre os textos.

Com relação ao primeiro ano do ensino fundamental, observamos que a avaliação do trabalho e o acompanhamento das aprendizagens das crianças em relação à leitura ocorrem de maneira informal. A professora conhece o grupo, avalia e atribui um *conceito* à sua aprendizagem; no entanto, não há um registro para acompanhamento sistemático ou retomada dessas observações.

Por fim, em companhia das informações e algumas reflexões sobre o percurso de leituras das crianças, em casa e na escola, observaremos no próximo capítulo de que forma essas diferentes aprendizagens se coordenaram em situações de leitura nas quais as crianças foram convidadas a agir como sujeitos do conhecimento, colocando em jogo suas diferentes formas de pensar sobre os textos e sobre a leitura.

Capítulo 4 – ... Por uma metodologia de rodas de leitura

[...] o leitor pré-existe à descoberta do significado das palavras escritas; foi-se configurando no decorrer das experiências de vida, desde as mais elementares e individuais às oriundas do intercâmbio de seu mundo pessoal e o universo social e cultural circundante. (MARTINS, 1994, p. 17)

Neste capítulo, analisaremos as rodas de leitura. Foram escolhidas, como fontes de dados, vinte e seis sessões de leitura, as mais representativas de nossos encontros, do ponto de vista da quantidade e da qualidade da participação das crianças. Destas leituras, recortamos os trechos que nos dão indícios de atividade reflexiva da parte das crianças, momentos que ilustram de que maneira elas dialogam com os textos, com os companheiros e com a situação de aprendizagem.

4.1 Primeiras aproximações

Iniciamos o processo de reconhecimento dos sujeitos da pesquisa, de forma breve, no dia 11 de fevereiro de 2009. Nesta data, acontecia uma reunião com os pais, alunos e a professora da classe. Por ser o primeiro dia de aula, estivemos na sala para nos apresentar como professora orientadora de Sala de Leitura, função que passamos a exercer a partir do ano de 2009 na escola, e também para informá-los de nossa intenção em realizar um trabalho de pesquisa com os alunos do 1º ano A. Deixamos combinado que, futuramente, os pais seriam convidados para uma conversa sobre o assunto.

O segundo contato com as crianças ocorreu no dia 19 de fevereiro, quando entramos na sala de aula para desenvolver uma atividade comum às outras turmas de primeiro ano da escola. Aproveitamos a ocasião para conversar com o grupo sobre nossa função na escola e sobre o que desenvolveríamos especificamente com a sua turma. Foi explicado a elas que estávamos realizando um projeto de pesquisa sobre como as crianças aprendem a ler, e que elas haviam sido escolhidas para ajudar na pesquisa.

Nesta data, realizamos a leitura do texto *Nicolau tinha uma ideia*, de autoria de Ruth Rocha. Pudemos observar que a participação da turma não seria problema em nossas

atividades, uma vez que vários deles não tiveram reservas em responder a questões quando perguntados, nem mesmo em solicitar a palavra por desejo próprio.

Nas primeiras atividades realizadas, optamos por não interferir na organização do grupo, feita pela professora, ou seja, se estivessem sentados individualmente, assim eles permaneciam. Esta opção foi a maneira que julgamos mais adequada para nosso período de adaptação, considerando que as crianças estavam em uma escola nova, ainda se adaptando à professora da classe, e éramos um elemento externo ao grupo. Aos poucos, fomos transferindo nossos encontros para a Sala de Leitura, onde as crianças sentavam-se em grupos, já que nesta sala não há carteiras e sim mesas redondas que acomodam até seis crianças.

É necessário esclarecer que nossa relação com a professora e a dinâmica da escola era muito delicada, sendo funcionária local e colega de exercício, qualquer interferência deveria ser feita respeitando uma relação que não era, de modo algum, hierárquica ou de formalidade.

A partir daí, nossos encontros foram diários até o final do primeiro semestre. Todos os dias estavam previstas *janelas* (aulas não remuneradas) em nosso horário de trabalho, nas quais eram realizados os encontros com a turma de colaboradores da pesquisa.

Nosso estudo procura mostrar a importância do estabelecimento de uma rotina de leituras compartilhadas nos anos iniciais de escolarização das crianças, como forma de contribuir para uma aprendizagem mais interessada, significativa e participativa. A proposta é que as crianças sejam convidadas a participar da leitura de forma ativa, ainda que não sejam capazes de decifrar autonomamente o escrito.

Nessa proposta, o papel do professor é o de mediar a relação da criança com o texto, atuando como um agente motivador, questionador e, sobretudo, um ouvinte, que esteja atento e disponível para acolher os diferentes pontos de vista que o texto literário pode suscitar entre os pequenos leitores.

Mais do que ensinar a ler, o professor ensina uma maneira de ler, permitindo às crianças o olhar sobre as diferentes possibilidades de interpretação de um texto, sobre as diferentes visões de mundo que ele pode explicitar, e o reconhecimento de que não existe uma leitura única, mas que o leitor é sempre um construtor de sentidos, um parceiro do autor na descoberta do que se esconde por trás das letras impressas.

Durante o período de coleta dos dados, utilizamos como instrumento um conjunto de textos cujo critério de escolha foi, além de nossa experiência, algumas características apontadas por diversos autores, entre eles Gregorin Filho (2009), Frantz (2001), Coelho,

(2000) e Zilberman (2003), como sendo importantes para a escolha de obras literárias para crianças. Procuramos selecionar obras que, em anos anteriores, foram lidas em classes de primeiro ano e despertaram o interesse e a curiosidade das crianças, além de oferecerem elementos que possibilitavam e suscitavam o debate.

Alguns livros foram lidos mais de uma vez, intencionalmente, para que pudéssemos verificar mudanças de entendimento, interpretação ou novas descobertas por parte das crianças a cada leitura. Outros foram escolhidos para serem lidos em *capítulos*, para verificarmos se e de que maneira as crianças retomavam o conteúdo das leituras após algum tempo. No Quadro 4, listamos o conjunto de obras lidas e analisadas.

QUADRO 4 – Obras lidas com as crianças

TÍTULO	AUTOR	OBS.
Nicolau tinha uma idéia	Ruth Rocha	Duas leituras
Bichionário	Nilson José Machado	
A Casa Sonolenta	Audrey Wood	Duas leituras
O Ratinho, o Morango Vermelho Maduro e o Grande Urso Esfomeado	Don Wood e Audrey Wood	Duas leituras
O Menino Maluquinho	Ziraldo	Cinco partes
A Bruxa Salomé	Audrey Wood	Três leituras
Cocô de passarinho	Eva Furnari	Duas partes
Bruxa, bruxa, venha à minha festa	Arden Druce	
Menina bonita do laço de fita	Ana Maria Machado	Duas partes
Da pequena toupeira que queria saber quem tinha feito cocô na cabeça dela	Werner Holzwarth	Duas partes
A casa que João construiu	Conto popular francês	
Dodó	Ziraldo	
A velhinha que dava nome às coisas	Cynthia Rylant	Três partes

Para a análise dos dados, utilizamos as transcrições das filmagens das rodas de leitura e discutimos alguns itens que consideramos, a partir de nosso referencial teórico, como atividades de reflexão utilizadas por leitores críticos para a construção da compreensão e da interpretação de textos. No Quadro 5, segue a lista dos itens analisados.

QUADRO 5 – Itens discutidos a partir das leituras com as crianças

As hipóteses de leitura sinalizando caminhos para a compreensão do texto
O conhecimento linguístico e o entendimento do texto
A contribuição da leitura para a ampliação do conhecimento linguístico
A leitura e as leituras, aprendendo <i>com-textos</i> , sobre textos
A leitura da “ <i>palavramundo</i> ”
Ler e reler, conhecer e <i>re-conhecer</i>
Perguntando e aprendendo
A leitura das entrelinhas
Ilustração não é só desenho!
Interagindo com a leitura e com os leitores
Ler brincando e brincar lendo

4.2 As hipóteses de leitura sinalizando caminhos para a compreensão do texto

Segundo Smith (1999), nosso cérebro trabalha para encontrar sentido naquilo que vê no mundo, por isso, está sempre em busca de antecipar o que virá a seguir, na tentativa de construir o sentido do todo.

Jouve (2002, p. 74-75) afirma que

[...] a antecipação e a simplificação são os dois reflexos básicos da leitura, [pois] [...] o destinatário, para entender um enunciado, precisa reconhecer nele uma intenção. Dessa forma, assim que abriu o livro, o leitor constrói uma hipótese sobre o teor global do texto: de antemão, ele antecipa – e portanto simplifica – o conteúdo narrativo.

O reflexo de simplificação, ainda segundo Jouve, advém da necessidade de entender, que é inerente à leitura. “O leitor, que para ler deve saber onde está indo, é constantemente levado a simplificar [...]” (JOUVE, 2002, p. 75) e, portanto, a prever para “onde está indo”, formulando hipóteses sobre o conteúdo do texto. O leitor prevê, espera o que vai acontecer e guarda na memória o que já aconteceu, antecipa e depois valida ou não suas hipóteses e, no caso negativo, é obrigado a reformular o que antes havia estabelecido como certo.

Esse trabalho de previsão, portanto, é tudo menos superficial. Obrigando o leitor a questionar suas interpretações, está na origem

dessa “redescoberta de si”, que é um dos efeitos essenciais da leitura [...]. (JOUVE, 2002, p. 77).

Encontrar sentido na leitura não é diferente de encontrar sentido em outros aspectos do vivido, portanto, leitores experientes realizam sistematicamente um processo de antecipação/previsão/simplificação do que virá, na tentativa de compreender o todo enquanto ainda lê as partes. As crianças realizam esta mesma atividade intelectual quando alguém lê para elas.

4.2.1 As crianças tentam inferir o conteúdo dos textos partindo de informações contidas na capa dos livros

Exemplo 1: Bichionário (02/03/2009)

PESQ.: Informo às crianças o título do livro e pergunto sobre o que fala o texto, mostrando a capa do livro.

CÇAS.: *(Respondem em coro que é sobre bichos).*

PESQ.: Pergunto às crianças o que elas acham que significa “Bichionário”.

NICOLAU: Imaginário!

Observamos que, partindo do título do livro, as crianças conseguem construir uma hipótese a respeito de seu assunto: animais. Indo além, podemos notar que realizam a desconstrução da palavra “Bichionário”. Enquanto um grupo de crianças se fixa no início da palavra, e relaciona o título aos BICHOS, Nicolau se atém ao final da palavra e, possivelmente pela sua sonoridade, levanta a hipótese. Ao ser questionado pela professora sobre o que seria “Imaginário”, responde que é alguma coisa da imaginação.

Neste exemplo, além de observarmos as hipóteses das crianças sobre o conteúdo do texto, nos deparamos com uma reflexão sobre a língua, sugerida pelo título da história. No mesmo movimento do autor, que desconstrói e une duas palavras – BICHO + DICIONÁRIO – para criar o título do texto, as crianças também desconstroem e reconstroem a palavra partindo de seus conhecimentos sobre a estrutura das palavras e seus significados.

Exemplo 2: A Casa Sonolenta (03/03/2009)

Mostrando a capa do livro, lemos o título e iniciamos uma conversa com as crianças.

PESQ.: Pergunto o que é uma Casa Sonolenta.

CÇAS.: É uma casa com sono.

RICARDO: A casa dorme quando os outros dormem junto.

Poderíamos supor, pela afirmação de Ricardo, que ele já tivesse conhecimento anterior do texto, o que não se confirma no decorrer da leitura. Neste caso, observamos que ele levanta uma hipótese a respeito do assunto do texto, partindo da referência do título.

PESQ.: Mostrando a primeira página do livro, pergunto o que as crianças observam. Nesta página, há a ilustração da casa, toda fechada, e está chovendo.

NICOLAU: A casa é sem vida.

PESQ.: Pergunto por que.

NICOLAU: Parece que não tem ninguém.

A observação feita por Nicolau nos surpreendeu no momento da atividade, pois notamos que, além da formulação de uma hipótese sobre o conteúdo do texto, ela revela a construção de um conceito complexo para explicar a imagem proposta pelo ilustrador.

Refletindo a respeito da proposta das Orientações Curriculares de Língua Portuguesa no município de São Paulo, que sugere o uso dos textos de acumulação e repetição para o trabalho nos anos iniciais do ensino fundamental apenas como apoio para a construção da base alfabética da escrita, pensamos na limitação dessa sugestão ao nos depararmos com a profundidade das reflexões possíveis e reais que as crianças conseguiram elaborar durante nossas atividades de leitura.

Cabe questionar qual é a representação de criança, de aluno, de professor, de ensino e aprendizagem, de leitura e literatura que permeia essa sugestão de trabalho, uma vez que coloca a literatura a serviço de uma única faceta da leitura, deixando de lado a riqueza com que se pode trabalhar ao apresentar textos literários para as crianças.

4.2.2 *Durante as leituras, as crianças continuam levantando hipóteses sobre a continuidade dos textos*

Exemplo 3: Da pequena toupeira que queria saber quem tinha feito cocô na cabeça dela (29/05/2009)

Nesta situação, estávamos retomando a leitura interrompida no momento em que a personagem, toupeira, estava prestes a descobrir quem havia feito cocô em sua cabeça. Neste trecho, observamos que as hipóteses estão ligadas aos animais que já apareceram na história, exceto o cachorro.

PESQ.: Foi um...

[...]

CÇA.: Cavallo.

[...]

RICARDO: Cachorro.

FABIO: Vaca.

CÇA.: Porco.

PESQ.: Cachorro!

RICARDO: Acertei!

KEYLA: Ahhhhh!

LEITURA: Finalmente a pequena toupeira sabia quem tinha feito cocô na cabeça dela:

RICARDO: Eu falei que foi o cachorro!

O texto joga com a opinião do leitor convidando-o a levantar hipóteses sobre a sequência narrativa, já que é escrito na forma de uma *investigação*, e as crianças rapidamente se entregam a esse jogo. Em vários outros momentos da leitura (vide Anexo A), é possível encontrar listas com as hipóteses das crianças a respeito da solução do mistério. Neste trecho, podemos verificar, além do levantamento das hipóteses, a verbalização de Ricardo que mostra o momento da confirmação de sua suposição inicial.

Na sequência da discussão, observamos que as crianças voltam a formular hipóteses a respeito dos acontecimentos posteriores. Keyla, Evandro e Jonathan supõem que a toupeira irá fazer com o cachorro o mesmo que foi feito com ela.

PESQ.: E olha só agora o que a toupeira vai fazer, hein!

NICOLAU: O quê?

KEYLA: Cocô na cabeça dele.

PESQ.: Por que você acha isso?

KEYLA: Porque ele fez cocô na cabe, é... ele, o cachorro fez cocô na...

EVANDRO: Na cabeça dela.

KEYLA: Na cabeça da toupeira.

[...]

JONATHAN: Ela vai devolver o cocô que ele fez nela.

No trecho seguinte, Gustavo formula uma hipótese que não se confirmará na sequência do texto.

LEITURA: Rápida como um raio, ela escalou a casinha do João Valentão... (E – plinc –

GUSTAVO: Derrubou a casinha.

LEIT.: um cocozinho preto bem pequenininho caiu no cocuruto do cachorrão.)

[...]

PESQ.: O que que a pequena toupeira fez?

CÇA.: Devolveu.

[...]

PRISCILA: Porque, porque o cachorro fez cocô na cabeça da toupeira, aí a toupeira vai descontar.

Finalizando a discussão, Priscila sintetiza a ação da toupeira, concluindo que se trata de uma vingança.

Neste exemplo, pudemos acompanhar não apenas a construção da sequência narrativa pelas crianças, mas também o aprofundamento de sua compreensão, uma vez que as diversas intervenções, que muitas vezes parecem *caóticas*, são uma soma de reflexões que, ao final, podem ser sintetizadas por qualquer participante do grupo, colaborando com a aprendizagem de todos.

Observamos, ainda, que a hipótese das crianças que aponta para a *vingança* da toupeira, sugere a possibilidade de uma reflexão, por parte dos leitores, sobre um conflito humano para o qual o texto se abre. A literatura, nesta leitura sugerida pelas crianças, pode favorecer o autoconhecimento e reflexão sobre as relações humanas.

Exemplo 4: Dodó (19/06/2009)

LEITURA: Era uma vez um bumbum que se chamava Dolores de apelido Dodó. Dodó era uma gracinha e vivia toda prosa com seu jeito redondinho rechonchuda e cor-de-rosa. Vivia cheia de talco de óleo johnson de fraldinhas perfumadas palmadinhas da vovó.

EVANDRO: É uma bunda de nenê.

PESQ.: Por que você acha isso?

EVANDRO: Porque passa *Óleo Johnson* e talco e tem fralda.

A hipótese levantada por Evandro, embora possa parecer óbvia aos olhos de leitores mais experientes, é muito importante no contexto da leitura, considerando que a sequência da narrativa mostra o crescimento e a conseqüente *rebeldia* da personagem, em contraposição à infância, quando era *conformada* com a sua situação de ausência de autonomia e poder de decisão.

A reflexão exposta acima demonstra capacidade de síntese, pois a criança transforma os produtos “*Óleo Johnson*” e “fralda” num significado, “nenê”. Ao utilizar as informações disponíveis e sintetizar seu conteúdo, chamando a atenção para o fato de que a personagem é “uma bunda de nenê”, Evandro está contribuindo para a compreensão do grupo, uma vez que não se pode garantir que todos tenham feito o mesmo percurso de reflexão.

Exemplo 5: A velhinha que dava nome às coisas (29/06/2009)

Todo texto convida o leitor a levantar hipóteses a respeito dos acontecimentos posteriores, e é fácil lidar com esta questão numa atividade de leitura com as crianças, que facilmente aceitam o jogo proposto pelo autor e encaminhado pela professora, para que exponham suas suposições a respeito do destino das personagens.

No trecho que segue, discutimos se o cachorro voltará para a casa da velhinha mesmo depois de ela o ter alimentado e mandado embora.

PESQ.: E aí, ela deu nome pro cachorro?

CÇAS.: Não.

PESQ.: O que que ela deu pra ele?

CÇAS.: Um presunto?

PESQ.: E fez o que depois?

GABRIELA: Mandou ele embora.

[...]

CÇA.: Porque ele era um vira-lata.

A criança conclui que o cachorro era um vira-lata partindo da informação de que ele aparecera no portão da velhinha. Esta hipótese é importante no contexto da narrativa, pois o fato do cachorro não ter um dono é o que moverá a personagem, velhinha, a querer ficar com ele e lutar contra sua decisão de não ter mais amigos que possam morrer antes dela.

Na continuação da leitura e da discussão, as crianças explicitam várias vezes os motivos pelos quais acreditam que o cachorro irá voltar.

LEITURA: Mas no dia seguinte, lá estava ele de novo. [...] A velhinha notou que ele ainda parecia ter fome, então ela foi até a geladeira. Ela pegou um pedaço de queijo e dois biscoitos, e o mandou embora novamente. E ele foi.

[...]

ADRIANA: Aí ele vai voltar de novo.

[...]

DAVI: Eu sei por que ele volta todo dia, porque ele não tem casa.

[...]

JONATHAN: Ele vai voltar todo dia, toda hora ele vai voltar pra pegar presunto.

[...]

ADRIANA: Então ele toda hora fica vindo porque ela é boazinha.

[...]

RICARDO: Porque ele tá morrendo de fome e ele não tem casa pra viver.

[...]

NICOLAU: Ele vai voltar, sim, porque aí ela vai dar mais comida pra ele, ela vai sentir dó dele e vai pegar ele pra ela.

No final da história, as crianças continuam levantando hipóteses sobre o destino do cachorro, sobretudo depois que ele desaparece e enquanto ainda não foi encontrado pela velhinha no canil. As hipóteses giram em torno de possibilidades de lugares onde o cachorro possa estar escondido, de que tenha sido apreendido ou adotado, o que pode ser verificado no Anexo A deste trabalho.

4.3 O conhecimento linguístico e o entendimento do texto

Segundo Kleiman (2009), o leitor utiliza, na compreensão da leitura, aquilo que ele já sabe. Muitas vezes, o conhecimento ou desconhecimento do significado de determinadas palavras ou expressões é determinante para o entendimento dos textos, e o uso do significado adequado a cada contexto é fundamental para a compreensão que será construída.

Barbosa (1994, p. 22) afirma que

[...] ao ler qualquer poema, eu tenho de ler nele um pouco da história da linguagem na qual ele se inscreve. Mas não posso chegar a isso sem passar pelo conhecimento da linguagem ou da língua em que o poema está escrito, que vai levantar determinados problemas, sobretudo os de ordem semântica, que qualquer bom dicionário ajuda a resolver.

No caso das crianças pequenas, que ainda não decodificam a escrita, a descoberta dos significados de palavras ou expressões desconhecidas precisa ser mediada pela ação do professor, consultando o dicionário junto com as crianças, ensinando-as a fazê-lo ou estabelecendo um diálogo no qual seja possível, por meio do contexto da leitura ou da experiência dos sujeitos envolvidos na atividade, descobrir o significado dessas palavras e expressões.

Nos exemplos que seguem, observaremos algumas situações em que as crianças fizeram uso de conhecimentos sobre a língua para construir a compreensão sobre os textos lidos.

Exemplo 6: O Ratinho, O Morango Vermelho Maduro e o Grande Urso Esfomeado (09/03/2009)

Neste exemplo, estávamos retomando uma leitura feita anteriormente. No texto lido, o narrador conversa com a personagem, um rato, e o convence a dividir com ele um morango,

sob o pretexto de que é a única maneira de impedir que um urso o coma. Na primeira leitura, as crianças haviam percebido a presença de alguém que conversava com o rato, mas não conseguiram encontrar uma explicação para quem seria este interlocutor. Concluíram, então, que quem havia comido a outra metade do morango teria sido o urso.

LEITURA: *Divida metade comigo. E nós dois vamos comê-lo todinho. Uhm! Pronto. Este é um morango vermelho maduro que o grande Urso esfomeado jamais comerá!*

NICOLAU: *Ah! Jamais comerá quer dizer, então, quer dizer que jamais comerá, quer dizer que não partiu com o urso, ele guardou.*

PESQ.: *Opa, espera aí, olha só, essa conversa começou no outro dia. Fala de novo, Nicolau.*

NICOLAU: *Quer dizer que o urso, que o urso não comerá. Quer dizer que ele comeu uma parte e guardou num lugar secreto que o urso não vai conseguir farejar.*

PESQ.: *Como você descobriu que o urso não vai comer?*

NICOLAU: *Por causa que ele fala que o urso nunca comerá.*

Na segunda leitura, Nicolau consegue perceber a sentença **O GRANDE URSO ESFOMEADO JAMAIS COMERÁ**, enfatizando o **JAMAIS**, e concluindo que não foi o urso quem comeu a outra metade do morango. Ao ser solicitado pela professora para que falasse novamente sobre sua descoberta, Nicolau elabora ainda uma nova hipótese sobre o que teria acontecido com a metade do morango: conclui que o rato guardou em algum “lugar secreto”.

O conhecimento linguístico é o determinante para o entendimento desta passagem da narrativa, e isto pode ser ainda notado no fato de que Nicolau utiliza um sinônimo de **jamaís** – **NUNCA** – deixando claro que foi a percepção desta palavra e o conhecimento de seu significado que o auxiliou a compreender uma situação complexa proposta pelo texto.

Exemplo 7: Cocô de passarinho (05/05/2009)

Nesta outra situação, observamos que Evandro, espontaneamente, decide explicar o significado da palavra **ACORDO**.

LEIT.: *Um dia se reuniram, na praça mesmo, para achar uma solução para o problema. Depois de duas horas de discussão chegaram num acordo.*

[...]

EVANDRO: Eu sei o que que é acordo.

PESQ.: O que que é acordo?

GUSTAVO: É uma corda.

EVANDRO: Não é uma corda, um acordo é se juntar pra tomar uma... pra fazer uma coisa.

[...]

PESQ.: O Evandro falou que um acordo (você fica aí) é quando as pessoas se juntam...

EVANDRO: Pra fazer uma coisa.

Na ocasião, o debate sobre os textos já era uma prática comum no grupo, o que possivelmente foi determinante para que as crianças não dependessem mais unicamente dos questionamentos feitos pela professora para levantar debates ou se posicionar diante do texto. Observamos ainda que Evandro coloca-se em situação de discordância e debate com um colega que explica o significado da palavra de forma errada.

4.3.1 A contribuição da leitura para a ampliação do conhecimento linguístico

Da mesma forma que nos utilizamos do conhecimento linguístico para construir a compreensão dos textos, os textos também nos servem como referência, modelos de usos linguísticos diferentes daqueles a que estamos acostumados em nossa realidade social e cultural imediata.

Segundo Terzi (1995), assim como a língua oral influencia a construção de conhecimentos sobre a escrita, as experiências com a língua escrita resultam numa mudança na linguagem oral dos sujeitos na medida em que avançam no seu processo de letramento.

Exemplo 8: Da pequena toupeira que queria saber quem tinha feito cocô na cabeça dela (29/05/2009)

Neste exemplo, observamos a retomada da leitura interrompida no momento em que a personagem – toupeira – estava prestes a descobrir quem havia feito cocô em sua cabeça. Na

tentativa de relembrar o conteúdo lido até então, fizemos algumas perguntas que levaram as crianças a reconstruir a narrativa.

PESQ.: Toupeira. Ela acordou de manhã, ela acordou de manhã e descobriu o que mesmo?

EVANDRO: Quem fez cocô na cabeça dela.

JULIANA.: Que alguém tinha.

PESQ.: Como, Juliana?

JULIANA.: Que alguém tinha feito cocô na cabeça dela.

PESQ.: Que alguém tinha feito cocô na cabeça dela e ela não sabia...

JULIANA.: Quem era.

Podemos notar que Evandro elabora uma sentença que dá a entender que a toupeira já havia descoberto o mistério proposto pelo texto. No entanto, ao corrigir a frase proposta pelo colega, Juliana mostra que a toupeira estava apenas descobrindo que estava com a cabeça suja.

A correção da criança opera uma mudança no nível textual, pois propõe uma nova orientação na reconstrução da narrativa. Sua intervenção obrigou o grupo a retomar o ponto inicial do texto, relembrando todos os passos da toupeira até chegar ao momento em que a leitura foi interrompida e de onde deveríamos recomeçar.

Exemplo 9: A velhinha que dava nome às coisas (29/06/2009)

Neste terceiro exemplo verificamos de forma mais direta a contribuição do texto para a ampliação do vocabulário das crianças. Algumas delas insistem em usar a palavra SOFÁ, que não aparece no texto, e Nicolau as corrige utilizando a palavra que o texto propõe, POLTRONA.

ADRIANA: Ô, professora, como que é o nome do sofá?

PESQ.: Como é o nome do sofá?

EVANDRO: Sofá.

CÇA.: Belinha.

NICOLAU: Poltrona!

CÇA.: Belinha.

NICOLAU: Poltrona.

PESQ.: Qual é o nome da poltrona?

GABRIELA: Belinha.

NICOLAU: Belinha é o nome da cama.

Exemplo 10: A velhinha que dava nome às coisas (01/07/2009)

Na mesma situação do exemplo 8, ao reconstruir a narrativa, era necessário retomar o motivo pelo qual a velhinha não queria ou não podia adotar o cachorro perdido, já que este é o conflito que gera o sentido do texto. Ao adotar o cachorro, a velhinha teria que lhe dar um nome e isto era um motivo de angústia para a personagem, que havia decidido não dar nome ao que viveria mais tempo que ela.

RICARDO: Ela, ela ficou com dó do cachorrinho porque ele não tinha nada pra comer nem casa pra morar e ela quis pegar ele.

PESQ.: Ela quis pegar? Você ouviu o que o Nicolau falou?

GABRIELA: Ela quis pegar, mas ela não podia.

PESQ.: Por que, Gabriela?

NICOLAU: Porque ela tinha que dar um nome pra ele também.

RICARDO: E ele não ia viver.

PESQ.: Isso. O que que você falou, Juliana?

JULIANA: Eu falei, mas ele não vai sobreviver mais do que ela.

Ricardo lembrou que a velhinha sentiu pena e quis pegar o cachorro; no entanto, Gabriela afirma que **ELA QUIS PEGAR, MAS ELA NÃO PODIA**, reorganizando a ideia exposta pelo colega e obrigando o grupo a relembrar o motivo que dá continuidade e sentido ao texto lido. Observamos que após a intervenção de Gabriela, as crianças retomam o conflito da personagem, inclusive Ricardo, e a partir daí pudemos nos concentrar na continuidade da leitura.

4.4 A leitura e as leituras, aprendendo *com-textos*, sobre textos

Solé (1998) e Kleiman (2009) abordam o conhecimento textual como elemento importante na compreensão da leitura. Para elas, a capacidade de relacionar textos, gêneros e

estilos é importante na construção de um repertório de leituras que favoreça a compreensão de outros textos, que serão lidos e aprendidos ao longo da vida.

Koch e Elias (2009) afirmam que a inserção de um texto em outro é intencional por parte do autor que deseja produzir determinados efeitos de sentido. No entanto, a intertextualidade somente se concretizará se o leitor for capaz de retomar o texto utilizado como referência, seja reconhecendo seu conteúdo, o estilo de seu autor ou a organização do gênero.

Considerando a leitura como processo interativo, na perspectiva da não existência de um discurso original (BAKHTIN, 2003), a percepção da relação entre textos de diferentes autores, lugares e épocas é importante para que se constitua para o leitor a ideia de que a cultura é circular, aberta e tecida permanentemente por muitas mãos.

Nos exemplos que seguem, a intertextualidade é percebida pelas crianças, demonstrando que já possuem um repertório de textos solidamente constituído, e que fazem uso desse conhecimento textual para uma análise comparativa em diferentes situações de leitura.

Exemplo 11: A Bruxa Salomé (01/04/2009)

Ao ler o trecho da história no qual a bruxa bate na porta e as crianças recusam-se a deixá-la entrar, as crianças começam a comparar o texto com outros conhecidos.

EVANDRO: Essa parte aí parece com os três porquinhos.

PESQ.: Por quê?

EVANDRO: Porque eles não deixam nem o Lobo entrar, e ele bate na porta.

[...]

RICARDO: É que nem a Branca de Neve, a bruxa vai bater na porta e a Branca de Neve diz que não quer, não quer abrir a porta.

Nesta discussão observamos que as crianças comparam o texto *A Bruxa Salomé* com três contos tradicionais: *Os três porquinhos*, *Branca de Neve e os sete anões* e *João e Maria*. As crianças localizam episódios comuns aos contos citados e ao conto lido, que, de fato, apresenta vários elementos estruturais comuns a alguns dos contos de fadas mais conhecidos da maioria das crianças.

Na continuidade da discussão, Evandro deixa transparecer um possível conhecimento sobre a história ou o levantamento de uma hipótese importante, já que ainda não foi citado que a bruxa irá transformar as crianças em comida.

EVANDRO: Ô, professora, igual Joãozinho e Maria, ela quer pegar pra fazer comida, igual Joãozinho e Maria.

PESQ.: Exatamente.

RICARDO: Mas é Joãozinho e Maria.

PESQ.: Não, é a bruxa Salomé.

Exemplo 12: Cocô de passarinho (08/05/2009)

Ao contrário do exemplo 11, cuja comparação entre os textos se estabelece a partir do conhecimento da tradição literária para crianças, este exemplo mostra a comparação entre dois textos lidos no decorrer da pesquisa. A comparação é sugerida pela professora, uma vez que não trata de semelhanças explícitas nos textos.

PESQ.: Fala uma coisa pra mim, essa história se parece um pouco com a história do *Nicolau tinha uma idéia?*

CÇAS.: Não. / Sim.

GABRIELA: Sim.

PESQ.: Por que, Gabriela?

GABRIELA: Porque ele teve uma ideia de usar chapéu.

[...]

KEYLA: Porque ele tem ideias.

NICOLAU: Porque, porque no Nicolau tinha, eles tinham uma ideia e faziam, e aí também.

KEYLA: Porque ele tem ideias.

PESQ.: Ó, o Nicolau falou que no *Nicolau* eles tinham uma ideia e faziam e aqui também tiveram uma ideia e fizeram, mas tem mais uma coisa importante. Tomas. Como que os moradores lá do *Nicolau tinha uma idéia* fizeram pra juntar as ideias?

GUSTAVO: Porque Nicolau escutou as ideias dele e escutou as ideias dos outros.

PESQ.: E aí começaram a fazer o quê?

GUSTAVO: Um monte de ideia.

CÇA.: Uma, duas, três ideias.

Retomamos a leitura do texto dois dias depois, e novamente questionando as crianças sobre o tema, elas concluíram que os dois textos tratam de um lugar no qual as pessoas não conversavam e quando começaram a conversar conseguiram juntar suas ideias e mudar o lugar e a vida deles.

No caso destes textos, a intertextualidade se apresenta de modo muito sutil, imperceptível ao nível de maturidade e experiências das crianças. No entanto, com o auxílio da professora, que tinha uma intencionalidade nesta comparação, as crianças puderam elaborar um processo de reflexão sobre as leituras, ampliando o debate para uma situação vivenciada na escola.

Exemplo 13: A Casa que João Construiu (01/06/2009)

No final da leitura do texto *A casa que João construiu* foi proposta uma comparação com *A casa sonolenta*, história já bem conhecida pelas crianças. Ao perguntarmos o que havia em comum entre as duas histórias, as crianças falaram sobre as personagens: gato, rato, menino.

Ao questionar se havia um menino em *A Casa que João Construiu*, algumas crianças disseram que não, que havia uma *menina do cabelo trançado*; outras crianças disseram que o *rapaz pobre e esfarrapado* era um menino, portanto, sim. Apontaram também como semelhança entre as duas histórias que ambas *ficam sempre repetindo a mesma coisa: em uma fala toda hora "onde todos viviam dormindo" e na outra fala que "a casa que João construiu"*.

Percebemos que as crianças conseguiram identificar uma característica importante do gênero “conto de acumulação”: a repetição.

Depois dessa discussão, as crianças passaram a pontuar o que havia de diferente entre as duas histórias, citando *uma tem menino e a outra tem menina; em uma, os personagens estão dormindo e, na outra, acordados; em uma, os personagens estão um em cima do outro e na outra os personagens estão um depois do outro*.

Neste trecho, notamos que as crianças estão falando sobre a acumulação que acontece nas duas histórias, e destacam um ponto importante, a maneira como os autores criam o efeito de acúmulo: em *A casa sonolenta*, o acúmulo é vertical, uma personagem sobre a outra; em *A casa que João Construiu*, o acúmulo é horizontal, uma personagem depois da outra.

Observamos que as crianças construíram um conceito que descreve as características do conto de acumulação. Caso fosse o objetivo da atividade, poderíamos, partindo de suas conclusões, aprofundar o estudo do gênero.

É interessante destacar que não foi necessária nenhuma teorização sobre o tema. Apenas a experiência das crianças com a leitura e a possibilidade de falar a respeito de suas impressões na comparação de dois textos, favoreceu o que poderia ser o início de um trabalho de análise estrutural dos textos.

Exemplo 14: A velhinha que dava nome às coisas (29/06/2009)

Neste exemplo, as crianças também trabalham com a comparação entre dois textos que não conheciam anteriormente, e que foram lidos no decorrer da pesquisa, ou seja, textos cujo contato as crianças haviam feito recentemente.

PESQ.: O livro xii... O livro que eu peguei pra gente ler hoje é esse aqui. Ele se chama *A velhinha que dava nome às coisas*.

GUSTAVO: Ixi! Igual o Marmelo, Marcelo, Martelo.

DAVI: Marcelo, Marmelo, Martelo!

PESQ.: *A velhinha que dava nome às coisas*.

NICOLAU: É igual ao Marcelo, Marmelo, Martelo.

PESQ.: Porque Nicolau, que é igual ao Marcelo, Marmelo, Martelo?

NICOLAU: Porque o Marcelo, Marmelo, Martelo também inventava nome pras coisas.

As crianças estabelecem a relação entre o texto novo e outro que havia sido lido algumas vezes na Sala de Leitura, um livro que, na ocasião, já era bastante disputado nos momentos de empréstimo e leitura livre.

A intervenção feita por Davi, corrigindo Gustavo, que citou o título do texto em ordem incorreta, não foi percebida no momento da atividade, assim como o próprio erro. No

momento da transcrição pudemos observar que a intervenção revela uma interação importante considerando o contexto que favorecia que as crianças atuassem como auxiliares na construção de conhecimentos umas das outras.

4.5 A leitura da “*palavramundo*”

Ao abordarmos a questão do conhecimento de mundo como fundamental na aprendizagem, impossível deixar de citar as palavras de Paulo Freire (1985, p. 22): “[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”. Para Freire, educar é um ato político, que implica uma concepção de mundo e de homem, e a leitura, neste ato político, pode servir ao homem como instrumento para atuar na sociedade de forma a tornar-se de fato um sujeito ativo, participativo, consciente de suas opções e escolhas.

Numa sociedade letrada, ler significa acesso às instâncias de poder, e ensinar a ler, desconsiderando o universo do aluno, implica relegar sua cultura e suas vivências à indigência. A dimensão política do ato de ler tem início no mundo do aprendiz e se *alonga*, se prolonga para as instâncias desconhecidas, às quais a escola pode servir de acesso. Segundo Martins (1994, p. 19), a palavra escrita foi criada

[...] como instrumento de comunicação, registro das relações humanas, das ações e aspirações dos homens, [é transformada] “com frequência em instrumento de poder pelos dominadores”, [mas] pode também vir a ser a liberação dos dominados.

Kleiman (2009, p. 13) afirma ainda que a compreensão do texto é “[...] um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio [...]”. Desta forma, a capacidade de comparar situações lidas e situações vividas é uma eficiente estratégia de compreensão leitora, utilizada por leitores em formação, da mesma maneira que por leitores experientes.

Permitir à criança utilizar-se de seus conhecimentos, de suas vivências, na construção de uma relação com os textos, significa ensinar a leitura da “*palavramundo*” de Paulo Freire (1985) e permitir a elas a compreensão de sua condição de sujeito histórico, fazedor de cultura.

Exemplo 15: O Menino Maluquinho (18/03/2009)

Na situação que segue, estávamos propondo às crianças que explicassem o significado das expressões com as quais o narrador descrevia a personagem.

PESQ.: O que que é o olho maior que a barriga?

GUSTAVO: O olho maior do que a barriga é quando uma pessoa tá comendo doce, ele fica, fica pedindo, pedindo, pedindo, aí depois quando ele for comer, quando ele for (*ver?*) ele fica com olho grande.

PESQ.: Hum, fica olhando a comida, é isso? Fala, Ricardo.

RICARDO: Olho gordo é aquele que come muito assim e é guloso.

Ao tentar explicar o significado da expressão, Ricardo reorganiza e sintetiza a sentença produzida por Gustavo, tornando a definição mais clara e objetiva.

Logo em seguida, Estela faz referência à personagem de um programa de televisão, e a informação, que é do conhecimento das demais crianças, esclarece a dúvida do grupo.

ESTELA: Igual do Zeca Pimenteira.

PESQ.: Igual quem?

CÇAS: Zeca Pimenteira.

PESQ.: Quem é Zeca Pimenteira?

CÇA.: Do Zorra Total, o olho gordo.

PESQ.: Ah, tá.

Neste caso, o conhecimento de uma situação externa à da leitura, vem contribuir com a elucidação de uma dúvida que prejudicaria, em certa medida, a compreensão do significado do texto.

Não podemos deixar de observar que, neste momento, a criança faz aquilo que normalmente é esperado da professora, que ela resolva a dúvida dos alunos. No entanto, inverte-se a lógica esperada, pois é a professora que agora não sabe do que os alunos falam e precisa recorrer a eles para esclarecer a sua dúvida.

LEIT.: tinha fogo no rabo

PESQ.: Fala, Diego, o que que você acha que é fogo no rabo?

DIEGO: É porque ele sai correndo, senão pode queimar.

PESQ.: Não, não é isso, não. Fala, Maria.

MARIA: É porque ele tem fogo no rabo.

[...]

JANAINA: Porque ele apronta.

Numa primeira tentativa de leitura do texto, essas duas expressões foram discutidas e ficaram sem explicação. É possível que as crianças também tenham buscado referências em outros contextos para chegarem à conclusão sobre o significado de “fogo no rabo”, o que valida a importância de dar tempo para o amadurecimento das leituras, retomando os textos que suscitaram dúvidas e interesses nas crianças.

O significado da terceira expressão possivelmente foi deduzido com base na ilustração do texto, que mostra o menino com asas nos pés, já que VENTO NOS PÉS não é uma expressão de uso comum.

LEIT.: tinha vento nos pés

CÇA.: Porque corria.

EVANDRO: Porque corria muito rápido.

Na continuação da leitura, as crianças levantam hipóteses na tentativa de explicar o significado da expressão PERNAS ENORMES (QUE DAVAM PRA ABRAÇAR O MUNDO) que, supomos, é utilizada pelo autor para referir-se à personagem como alguém que faz muitas coisas ao mesmo tempo. É importante observar o empenho das crianças na busca pelo entendimento do texto.

LEIT.: umas pernas enormes (que davam pra abraçar o mundo)

LORENA: Porque ele colocava perna de pau.

VITOR: Porque ele pula muito.

JULIANA: É porque ele tem pernas elásticas.

No final dessa discussão, ao tentarmos esclarecer o significado de “macaquinhos no sótão”, expressão que o autor utiliza para indicar que a personagem tinha “muitas idéias”, Nicolau explica o que é um sótão com um conhecimento que parece vir da função que este cômodo tem em vários filmes.

LEIT.: e macaquinhos no sótão (embora nem soubesse o que significava macaquinho no sótão).

[...]

PESQ.: Alguém sabe o que é sótão?

NICOLAU: É uma coisa que guarda uma coisa especial ou coisa passada.

O que nos chamou a atenção nesta passagem foi a síntese elaborada por Nicolau ao se referir, ao que parece, a objetos que podem ser guardados em um sótão por já não serem mais usados (“coisa passada”), e que, em geral, são guardados por carregarem lembranças afetivas para seus donos (“uma coisa especial”).

Neste exemplo, pudemos observar a importância da cultura no entendimento do texto, pois as crianças operam o esforço de compreender expressões de uso popular, e ainda que não tenham conseguido elaborar essa compreensão imediatamente, tiveram tempo para refletir, buscar explicações em outros contextos ou simplesmente resgatar conhecimentos armazenados na memória.

Exemplo 16: Nicolau tinha uma ideia (22/04/2009)

Nesta atividade, não havia sido citado que a personagem, Nicolau, era um “homem das cavernas”. Ao observar a semelhança da ilustração da história com outra situação conhecida, Ricardo traz um conhecimento prévio que elabora um conceito proposto pelo texto não verbal do livro (o texto verbal não faz qualquer referência a que Nicolau seja um homem das cavernas, essa ideia aparece apenas na ilustração da versão utilizada).

RICARDO: Eu vi no desenho do Pica-Pau que que o homem da das cavernas que nem, que nem esse daí, né, tava andando de bicicleta e o pneu era quadrado, o Pica-pau picou é... a roda...

Exemplo 17: Menina Bonita do Laço de Fita (20/05/2009 e 22/05/2009)

Neste exemplo, as crianças comentam sobre seus conhecimentos, estabelecendo comparações entre suas vivências e o texto. Evandro refere-se aos cabelos da professora e depois ao próprio pai.

LEIT.: Era uma vez uma menina linda, linda. Os olhos dela pareciam duas azeitonas pretas, daquelas bem brilhantes. Os cabelos eram enroladinhos e bem negros, feito fiapos da noite.

EVANDRO: Igual o seu.

LEIT.: A pele era escura e lustrosa, que nem o pêlo da pantera negra quando pula na chuva.

EVANDRO: Meu pai também é marrom.

Após a leitura, foram distribuídos exemplares do livro entre as crianças. Observamos que algumas delas comentavam sobre “outros pais marrons”, e eram corrigidas por outras crianças que afirmam que o correto era moreno e não marrom.

Na segunda leitura do livro, realizada a pedido das crianças, elas continuaram estabelecendo comparações entre o texto e sua realidade imediata.

LEIT.: [...] Ainda por cima, a mãe gostava de fazer trancinhas no cabelo dela e enfeitar com laço de fita colorida. Ela ficava parecendo uma princesa das Terras da África, ou uma fada do Reino do Luar.

KEYLA: Minha mãe faz trancinha em mim.

RICARDO: O cabelo dela tá igual o da Janaina.

PESQ.: É verdade, a Janaina se parece com a menina bonita do laço de fita.

CCAS.: A Debora também. / A Lucia. / A Juliana.

PESQ.: É... tem um monte de menina bonita do laço de fita.

Enquanto Gustavo e Priscila comentavam entre si que os cabelos da menina eram iguais aos da professora, outras crianças falavam sobre meninas da turma que tinham os cabelos parecidos com as da personagem da história, sobretudo Janaina, que estava com os cabelos penteados com várias trancinhas.

Novamente observamos a capacidade das crianças em estabelecer relações entre o lido e o vivido, construindo sentidos da leitura que são, ao mesmo tempo, individuais e partilhados no grupo.

Exemplo 18: A Bruxa Salomé (08/06/2009)

Nas leituras deste texto, as crianças se entregavam ao jogo proposto pela autora, ora *sentindo medo*, ora *aconselhando* as personagens, ora torcendo pelo sucesso dos mocinhos ou pelo fracasso da vilã. As sensações eram vividas sempre intensamente.

As crianças utilizavam referências da experiência vivida para intensificar a experiência com a leitura, encontrando pontos de identificação entre suas histórias e a história contada. O processo afetivo da leitura se torna quase *palpável*.

Iniciamos a leitura. No trecho em que as crianças pedem seus presentes, Aline pediu a palavra para dizer: "Eu já comi pudim". Perguntei se era pudim de ovo (o doce citado no texto), ela disse que sim. Keyla disse: "Nunca vi pudim de ovo". E Gabriela completou: "Eu já comi na minha casa".

Sobre o trecho que segue, é importante destacar que o questionamento de Evandro apareceu apenas na terceira leitura do texto, provavelmente porque outras curiosidades e dúvidas tenham sido o foco das leituras anteriores, e só agora ele tenha se fixado neste aspecto que, até então, não havia chamado sua atenção.

Na sequência desta discussão (sobre os presentes que as crianças pediram), Evandro perguntou "O que é um canivete?". Novamente, encaminhei a pergunta para o grupo de crianças, e Davi se manifestou dizendo: "Eu sei, é uma coisa tipo uma faca que a gente usa pra tirar espinho de flor". Perguntei como ele sabia disso, ele respondeu: "Porque meu vô é florista e ele tem um canivete".

A criança atua como mediadora entre a dúvida e o significado do texto. Davi busca, de sua experiência de vida, um fato que pode ajudar aos demais na compreensão do que está proposto na situação de leitura. Neste exemplo, assim como no exemplo 15, observamos que as crianças assumem o papel de sujeito do discurso e do conhecimento, trazendo para a roda sua cultura e suas vivências, que são acolhidas e aprendidas também pela professora.

4.6 Ler e reler, conhecer e *re-conhecer*

Ao diferenciar “leitura inocente” e “leitura crítica”, Jouve (2002) situa a releitura como uma necessidade para o leitor que se pretende crítico. Segundo ele, “[...] o texto não é somente uma ‘superfície’, mas também um ‘volume’ do qual certas conexões só se percebem na segunda leitura” (JOUVE, 2002, p. 29).

Ainda a esse respeito, Martins (1994, p. 85) afirma que

A *releitura* traz muitos benefícios, oferece subsídios consideráveis, principalmente a nível racional. Pode apontar novas direções de modo a esclarecer dúvidas, evidenciar aspectos antes despercebidos ou subestimados, apurar a consciência crítica acerca do texto, propiciar novos elementos de comparação. (grifo do autor).

Diante disso, a leitura em capítulos e a releitura de textos foram planejadas na pesquisa por entendermos que estas são duas atividades importantes e frequentes na vida dos leitores a quem qualificamos como bons leitores, leitores fluentes, leitores eficientes ou leitores críticos. *Ler em capítulos* exige do leitor a competência de armazenar informações na memória e conseguir retomá-las depois, em geral, acrescidas de outras reflexões que se passam entre a leitura do *primeiro* e do *segundo capítulo*.

Reler, por desejo ou por necessidade, é sempre uma outra leitura, na qual enxergamos novas informações, acrescentamos observações, dúvidas, sensações, enfim, um texto nunca é o mesmo texto a cada leitura, assim como o leitor nunca é o mesmo leitor. É também um indicativo da relevância da leitura na experiência de cada sujeito, pois reler implica dedicação de tempo, o que envolve, sempre, a consciência da importância ou da necessidade da releitura.

A releitura, operação contrária aos costumes comerciais e ideológicos de nossa sociedade que recomenda “jogar fora” a história uma vez consumida (“devorada”), para que se possa então passar para outra história, comprar outro livro, e que só é admitida em certas categorias marginais de leitores (as crianças, os idosos e os professores), a releitura aqui é proposta de antemão, pois só ela salva o texto da repetição (aqueles que dispensam uma releitura obrigam-se a ler em toda parte a mesma história), multiplica-o na sua diversidade e pluralidade: ela o extrai da cronologia interna (“isto acontece antes ou depois disso”) e reencontra um tempo mítico (sem antes nem depois) [...]. (BARTHES apud JOUVE, 2002, p. 32-33).

De início, pretendíamos apenas observar de que maneira as crianças retomavam o conteúdo das leituras, se conseguiriam reconstruir as sequências narrativas, as ações das

personagens e as interpretações sugeridas pelos textos. No entanto, surpreendemo-nos muitas vezes com a competência que demonstraram para além de relembrar os textos, reconstruindo suas próprias impressões e interpretações, retomando discussões, reelaborando conceitos, ampliando o olhar para aspectos dos textos não percebidos previamente, dialogando com o discurso do livro, dos colegas, da professora e com o seu próprio discurso, realizando o que de fato nos pareceu a leitura como um processo dialógico.

Exemplo 19: O Ratinho, o Morango Vermelho Maduro e o Grande Urso Esfomeado (09/03/2009)

Planejamos uma segunda leitura do livro, pois o texto havia sido motivo de um questionamento interessante na primeira leitura. As crianças ficaram intrigadas com a presença do narrador, que interagia com a personagem, rato. No entanto, não sabiam como explicar a presença desta *pessoa* no texto.

No início da leitura, em vez de dizer o título às crianças, optamos por deixar que elas o relembrassem.

PESQ.: Peguei o livro e mostrando a capa para as crianças perguntei qual era o título/nome do livro que iria ler. As crianças começaram a falar desordenadamente palavras soltas: morango, ratinho, urso, até que uma delas disse "O ratinho e..."

PESQ.: E o quê?

EVANDRO: O morango maduro.

PESQ.: O morango, o quê?

CCAS.: Maduro.

PESQ.: Só maduro?

NICOLAU: É o urso faminto.

Nicolau utiliza um sinônimo para "esfomeado", demonstrando ter se lembrado do sentido do título da história. Imediatamente um grupo de crianças qualifica o urso com a palavra que aparece no título do texto "esfomeado".

Na sequência, outra criança relembra que o título faz referência a *algo* que seja vermelho.

CCAS.: É o urso esfomeado.

CÇA.: E vermelho.

PESQ.: O morango vermelho e maduro. Calma que eu não consigo escrever tão rápido. O morango vermelho maduro e o urso. Mas o urso é só esfomeado?

CÇAS.: Não.

PESQ.: Ele é mais alguma coisa, além de esfomeado.

RICARDO: Eu! O urso bravo e esfomeado.

Esperávamos que alguma criança se lembrasse que o urso era “grande e esfomeado”, mas é possível que Ricardo tenha associado o adjetivo bravo ao fato de que o urso deixa o rato com medo.

PESQ.: Bravo?

KEYLA: O urso vermelho.

PESQ.: Ah, eu vou falar, então.

NICOLAU: O urso farejador esfomeado.

PESQ.: Oh, e o grande urso esfomeado. Ufa, olha só: *O Ratinho, o Morango Vermelho Maduro e o Grande Urso Esfomeado*.

Vale a pena observar esta passagem, pois o texto favorece a ideia de um “urso farejador”, já que é por meio do olfato que o narrador sugere a possibilidade de que o morango seja encontrado pelo urso, e esse é o conflito que gera a sequência da narrativa.

A tentativa de que as crianças reconstituíssem o título do texto permitiu explicitar o processo de construção de hipóteses; notamos, em todas as suas suposições, relações com o conteúdo do texto.

É importante destacar, no entanto, que, na ocasião em que ocorria a pesquisa, uma de nossas grandes preocupações, como professora, era focada na questão da alfabetização das crianças. Num primeiro momento, essa tentativa de reescrita do título do texto visava mais a identificação das palavras com vistas à memorização do título para futuras leituras dos alunos, considerando as orientações curriculares do município, que determinam o trabalho com títulos de histórias para que os alunos intensifiquem sua relação com textos memorizados, o que favorece a aprendizagem da relação letra-som.

Sem ignorar a importância da aprendizagem da relação letra-som, acrescentamos que o trabalho de retomada do título do texto pode ser também um momento de aprendizagem da leitura para além dessa questão, pois permitiu às crianças lidar com a língua em sua estrutura semântica, resgatando sinônimos e nomeando ações pela observação do sentido global do texto, por exemplo, quando Nicolau atribui o adjetivo “farejador” ao urso, ao lembrar que, no texto, o urso “fareja” um morango.

Exemplo 20: O Menino Maluquinho (18/03/2009)

Este texto foi dividido em cinco sessões de leitura, sendo que algumas paradas ocorreram por motivos não programados. Nesta segunda sessão, retomamos do início do texto a descrição da personagem.

Retomando a leitura, comecei mostrando a capa e perguntando às crianças se lembravam qual era o título do livro.

CÇAS: O Menino Maluquinho.

PESQ.: O Menino Maluquinho. Lembram quem é o autor?

RICARDO: Roberto Rocha.

PESQ.: Não, não é Roberto Rocha.

NICOLAU: Ziraldo.

Escolhemos este trecho por ser significativo para observarmos que as crianças vinham construindo um repertório de leituras. Parece que Ricardo estava se lembrando de Ruth Rocha, autora da qual havíamos lido dois textos. Este conhecimento que ia e, esperamos, continua se constituindo, será fundamental para as escolhas da criança em seu percurso como leitor, pois serve como parâmetro para decidir o que ler, quando ler, se vai ler.

Exemplo 21: O Menino Maluquinho (24/03/2009)

Estávamos tentando lembrar com as crianças em que trecho do livro havíamos interrompido o texto. As crianças citaram várias passagens da leitura realizada anteriormente, reformulando o conteúdo da história com suas palavras, demonstrando a recuperação e o entendimento do sentido do texto lido.

PRISCILA: É, ele, tava na parte que ele era bem pequeninho.

[...]

GABRIELA: Parou na parte que ele tinha o olho maior do que a cabeça.

[...]

RICARDO: Parou naquela parte, o lago, né?

[...]

GUSTAVO: Ele, nós paramos na parte que tem macaquinho na cabeça.

[...]

KEYLA: No porão.

[...]

JONATHAN: Parou na parte que o pai dele tava lendo o bilhete.

[...]

NICOLAU: Eu acho que é quando ele tá com a *pernona* grande e quer fazer qualquer coisa.

[...]

ANA CAROLINA: Ele... a gente parou na parte que ele tava com a perna grande.

[...]

KEYLA: Parou na parte que ele era baixinho.

Como nenhuma criança chegou de fato a citar o trecho exato no qual interrompemos o texto, uma delas sugeriu que refizéssemos a leitura.

PESQ.: Não, vocês já tinham falado tudo isso. Ninguém lembrou a parte que a gente parou. Então vamos retomar a história, aí a gente vai pensando junto.

CÇA.: Começa tudo de novo.

PESQ.: Eu vou começar só que tem que ser mais rápido, senão não dá tempo de ir mais pra frente.

LEIT.: Era uma vez...

Optamos por passar as páginas do livro, mostrando as ilustrações; assim, as crianças conseguiram reconstruir todo o texto até o trecho onde havíamos parado a leitura. Durante esta atividade, as crianças acompanharam a leitura, repetindo ou antecipando o conteúdo do texto, usando como apoio as ilustrações.

CÇAS.: O menino maluquinho.

PESQ.: Ele tinha...

CÇAS.: O olho maior que a barriga.

GABRIELA: O olho grande. O olho maior que a barriga.

PESQ.: Ele era muito...

CÇAS.: Maluco / Olho gordo / Comilão / Guloso.

PESQ.: Comilão. Ele tinha...

CÇAS.: Fogo no rabo / Rabo de fogo.

PESQ.: Por que ele era muito...

CÇA.: Rápido/ Bagunceiro.

PESQ.: Ele tinha também...

CÇA.: Perna de pau / Perna de elástico.

NICOLAU: Porque ele corria rápido.

GUSTAVO: Vento nos pés.

PESQ.: Vento nos pés, porque ele era muito rápido, ele tinha...

CÇAS.: Pernas grandes que davam pra abraçar o mundo.

PESQ.: E o que significa isso?

CÇA.: Que ele é maior do que o mundo.

NICOLAU: Que ele tem perna de borracha.

RICARDO: Por que ele quer ser adulto pra fazer um monte de coisa.

[...]

PRISCILA: É que ele, ele é grande e quer abraçar o mundo.

[...]

DAVI: Ele é, tá pensando que ele é do tamanho do mundo.

[...]

VITOR: Ele fazia muitas coisas.

Neste trecho, observamos a riqueza de formulações de sentenças para explicar a expressão “pernas que davam para abraçar o mundo”, amplamente discutida na leitura anterior. O fato das crianças reconstruírem suas próprias falas, a fala dos colegas e a da professora, retomadas de um outro momento, intensifica para nós a crença na sua competência discursiva, demonstrando um saber construído por meio da reflexão sobre si, sobre o outro, sobre a linguagem, sobre o discurso e sobre a situação de aprendizagem.

Exemplo 22: O Menino Maluquinho (06/04/2009)

Neste exemplo, retomamos mais uma vez a leitura do texto, solicitando novamente às crianças que dissessem em que trecho havíamos parado.

PESQ.: Fala onde foi Ana Paula.

ANA PAULA: No relógio.

[...]

KEYLA: Na múmia.

DAVI: Na que ele tem, ele tem um relógio que tem mais tempo pra ele fazer as coisas.

PESQ.: Como vocês sabem que tem mais tempo pra ele fazer as coisas?

DAVI: Porque o relógio que vai até o vinte.

Davi, logo depois de Ana Paula localizar o trecho exato em que paramos a leitura, formula uma sentença que também retoma o significado do relógio, discutido na leitura anterior. Assim, da mesma maneira que no exemplo 21, observamos que as crianças podem reconstruir o discurso de outro sujeito ou de outro tempo, tornando-o o seu discurso do agora, desde que aprendido e apreendido em situações que permitam o exercício da reflexão sobre os significados da língua como processo de interação e da leitura como uma atividade dialógica.

Exemplo 23: A velhinha que dava nome às coisas (01/07/2009)

Na primeira leitura do texto, as crianças levantaram várias hipóteses sobre os objetos/seres para os quais a velhinha daria nome. Neste exemplo, retirado da retomada da leitura, observamos um grande salto qualitativo nas hipóteses das crianças.

No momento da atividade, supúnhamos que elas fariam novamente uma lista dos objetos para os quais a velhinha dera nome, entretanto, ficamos surpresos quando Gabriela, já na primeira intervenção, recuperou uma passagem simbólica do texto, de difícil compreensão, e que havia sido motivo de uma longa conversa na sessão de leitura anterior.

PESQ.: Nós vamos começar, continuar a leitura, só que antes. Antes disso eu quero lembrar com vocês, rapidinho, o que a gente já leu até aqui. Essa é a história do que, hein? Quem é a personagem dessa história?

CÇAS.: A velhinha e o cachorro.

[...]

CÇA.: E o Beto.

CÇA.: Beto é o carro.

PESQ.: E o que, que, como começou essa história da velhinha?

GABRIELA: A velhinha colocava nome pras coisas.

PESQ.: Que coisas que ela dava nome?

GABRIELA: Pras coisas que viviam mais que ela.

Apesar de uma *confusão generalizada* na sessão de leitura anterior, as crianças conseguiram recuperar a discussão e, principalmente, o significado do conflito vivido pela personagem, que havia decidido não dar nomes a nada que vivesse menos que ela, pois não suportava a ideia de perder “mais um amigo”.

PESQ.: Por que mesmo que ela só dava nome pras coisas que viviam mais do que ela?

[...]

LORENA: Porque senão as coisas iam viver menos do que ela viveu e ela ia ficar sozinha.

[...]

RICARDO: É porque se as coisas vivessem menos do que ela, não ia saber como era o nome.

PESQ.: Quem não ia saber?

RICARDO: As pessoas que moravam, ninguém, como que ia saber como era o nome do sofá, cachorro.

[...]

DAVI: Porque ela ia ficar triste porque as coisas iam morrer, e ela, ia durar pouco tempo com ela.

Ainda neste exemplo, é importante observar, na fala de Ricardo, a retomada de mais um argumento usado pela personagem para não dar nome ao que sobreviveria a ela, o fato de que as pessoas que herdassem seus pertences não poderiam saber sobre sua história, sobre a relação que a velhinha tivera com eles.

4.7 Perguntando e aprendendo

Consideramos que um leitor eficiente não apenas compreende o texto, mas sabe quando não o compreendeu e empreende esforços para solucionar suas dúvidas. As crianças utilizam-se desta estratégia na medida em que se sentem encorajadas, em um ambiente que acolha seus questionamentos, tratando-os como importantes no contexto de aprendizagem.

Este movimento, de busca de explicações para pontos obscuros na leitura, parece fazer parte *do processo argumentativo* do ato de ler. Pois o fato de que as crianças se preocupem em sanar suas dúvidas pode advir de uma discordância em relação ao que está posto no texto, ou mesmo de uma *novidade*, no sentido de que o texto traga algo de fora da experiência da criança e que ela, antes de concordar ou discordar, precisa compreender.

Assim, poderíamos afirmar que as crianças operam racionalmente sobre o texto quando, ao perceberem lacunas em sua compreensão, formulam perguntas que expressam suas dúvidas e buscam explicações para retomar *o fio da leitura* perdido por um momento quando algo deixa de fazer sentido.

Uma *leitura racional*, como descreve Martins (1994, p. 66), estabelece

[...] uma ponte entre o leitor e o conhecimento, a reflexão, a reordenação do mundo objetivo, possibilitando-lhe, no ato de ler, atribuir significado ao texto e questionar tanto a própria individualidade como o universo das relações sociais. [...] alargando os horizontes de expectativa do leitor e ampliando as possibilidades de leitura do texto e da própria realidade social.

Dialogando com o texto, com os colegas e com a professora, as crianças tentam solucionar as dúvidas umas das outras, elaboram explicações e conclusões e, portanto, aprendem.

Exemplo 24: O Ratinho, o Morango Vermelho Maduro e o Grande Urso Esfomeado (04/03/2009 e 09/03/2009)

Neste trecho da história, Nicolau demonstra não ter compreendido quem está conversando com o rato, no caso, o narrador. Aparentemente, sua inquietação vem do fato de que “alguém inexistente” no texto tenha comido a outra metade do morango.

NICOLAU: O rato comeu uma parte e fez o quê com a outra?
--

PESQ.: Devolvo a pergunta ao grupo, questiono as crianças sobre o que o rato teria feito com a outra metade do morango.

CÇAS.: Deu para o urso.

NICOLAU: Acho que ele escondeu na terra e guardou pra comer mais tarde no outro dia.

DAVI: Ele deu pra aquele que *tava* falando com ele que tinha um urso.

Davi demonstra ter compreendido a presença de uma *outra pessoa* no texto que, no entanto, não consegue explicar quem seria.

PESQ.: Devolvo a questão para as crianças e pergunto quem estava falando com o ratinho.

CÇAS.: *Muitos dizem que era o urso, outros não se convencem disso.*

RICARDO: Era uma formiga.

PESQ.: Pergunto a ele se havia uma formiga na história, ele não sabe responder.

No encontro seguinte, continuamos o debate para tentar compreender quem seria a pessoa que conversa com o rato.

GUSTAVO: *Comenta sobre a possibilidade de o rato dividir o morango com uma formiga.*

PESQ.: Por quê?

GUSTAVO: *Continua comentando que deve ser uma formiga.*

EVANDRO: Parte uma parte com o urso e uma parte com o rato.

GABRIELA: O ratinho divide com o urso.

KEYLA: O ratinho cortou e ele dividiu com a aranha.

Diante da dificuldade da questão, algumas crianças começam a elaborar suposições sobre quem seria esta *outra pessoa* que aparece no texto. Na impossibilidade de compreender o texto, ou encontrar auxílio na ilustração, as crianças elaboram explicações que fazem sentido no contexto, falam sobre animais pequenos que, supomos, poderiam estar na floresta sem serem vistos.

DAVI: *É, ele deu a outra parte, é, pro, pra aranha.*

PESQ.: Pra aranha? Tem uma aranha na história?

CÇAS.: Não.

PESQ.: Mas por que você acha que foi uma aranha?

DAVI: Não, porque a aranha tava falando com ele.

No encontro anterior, Davi havia dito que quem divide o morango com o rato é “aquele que *tava* falando com ele que tinha um urso”. Neste encontro, ele adere à hipótese de que seja uma aranha, já que não encontra elementos no texto nem na ilustração para responder sua própria inquietação. Sem outra possibilidade de explicação, as crianças concluem que deve ser um animal.

PESQ.: Ah, você acha que tinha uma aranha falando com ele?

RICARDO: Não tem uma parte que ele falou corta ao meio e vamos comer junto?

PESQ.: Isso, mas quem é que vai comer junto com o ratinho?

RICARDO: É aquele lá que tava falando com ele.

PESQ.: Falando com ele, quem?

RICARDO: A formiga.

PESQ.: Tem uma formiga falando com ele?

RICARDO: É, aí a formiga falou, corte ao meio e nós dois vamos comer, tava aí.

Numa leitura posterior do mesmo texto, discutimos com as crianças a existência da figura do *narrador* como sendo *aquele que conta a história*.

Esta atividade ilustra a possibilidade de um trabalho mais formal de análise do texto, pois ainda que não se utilize uma *metalinguagem*, é possível que as crianças compreendam a estrutura do texto narrativo, desde que a experiência de leitura seja realmente instigante e o exercício de compreensão seja uma necessidade dos leitores e não apenas uma imposição da situação de ensino e aprendizagem.

Exemplo 25: A Bruxa Salomé (01/04/2009)

Sem entender por que a mãe vai comprar os presentes para as crianças, Nicolau solicita uma explicação.

NICOLAU: Por que ela tem que comprar tantas coisas assim?

PESQ.: Por que, gente, que ela tem que comprar?

JONATHAN: Porque eles estavam obedecendo.

PESQ.: Porque eles tavam, a mamãe falou que ia comprar se eles fossem?

PRISCILA: Obedecer.

EVANDRO: Professora, ela também vai comprar pra comer.

Jonathan e Priscila fornecem a explicação de acordo com o explícito no texto. Evandro complementa a explicação trazendo um dado que não aparece na história, mas que faz sentido no contexto, já que a maioria dos presentes é comestível.

LEIT.: A mãe despediu-se das crianças, com um conselho: – Tenham muito cuidado e lembrem-se: não deixem ninguém estranho entrar nem cheguem perto do fogo. Assim que ela saiu, as crianças trancaram a porta e começaram a brincar.

EVANDRO: Ô, professora.

PESQ.: Fala.

EVANDRO: Por que a mãe, por que a mãe dele se despediu?

É possível que Evandro estivesse relacionando *despedida* a uma situação de separação mais longa, por isso sua preocupação. Priscila retoma a explicação do porquê da saída da mãe, tentando responder à pergunta.

PESQ.: Pra onde ela foi, gente?

CÇAS.: Pro mercado.

PESQ.: Ela disse tchau. Quando a gente fala tchau tá se despedindo. Fala, Priscila.

PRISCILA: Porque a mãe deles ia comprar as coisas pra eles comerem.

Em seguida, Nicolau faz perguntas sobre os nomes dos filhos, e sobre as ilustrações do texto.

NICOLAU: Esse Se, esse Segunda-feira, Terça-feira, Quarta-feira, Quinta-feira, Sexta-feira, Sábado e Domingo são os nomes dos filhos?

PESQ.: São.

[...]

NICOLAU: É um monte de bruxa? Ou é uma só?

CÇA.: Não, é só uma.

PESQ.: Não, tá transformando as crianças em comida.

NICOLAU: Então, por que parece que tem bruxa estátua?

PESQ.: O que que é, é só uma sombra das crianças virando comida.

FABIO: Uma sombra?

PESQ.: É.

CÇAS.: Comentam sobre a ilustração da página.

Pudemos acompanhar neste exemplo várias situações em que as crianças atuaram como *professores*, respondendo às perguntas de outros, tentando solucionar suas dúvidas. As crianças conversaram com o texto e também com seus colegas, fazendo do momento da leitura uma situação de diálogo, e da interação uma situação de aprendizagem.

Exemplo 26: A velhinha que dava nome às coisas (29/06/2009)

Logo no início da leitura, percebemos um problema de compreensão referente a questões de semântica. Gabriela não consegue entender, de imediato, a relação entre “trancar a porta” e “trancar a casa”.

LEIT.: Toda manhã ela se levantava de Belinha, tomava uma xícara de café sentada em Frida, trancava Glória e dirigia Beto até o correio.

GABRIELA: Trancava Glória?

PESQ.: Quem era Glória?

CÇAS.: A casa.

PESQ.: A casa, ela trancava o quê?

CÇAS.: A Glória.

PESQ.: O que, Gabriela, que ela trancava?

GABRIELA: A porta.

PESQ.: A porta da casa.

Na sequência da leitura, a dúvida de Paulo é uma tentativa de compreender a questão central que o texto propõe: por que a velhinha dá nome às coisas?

PAULO: Por que ela dá nome pras coisas?

PESQ.: Por que? Fala, Maria.

MARIA: Como é o nome da poltrona?

PESQ.: Frida. Alguém quer responder essa pergunta do Paulo?

[...]

GABRIELA: Porque ela não tem amigos.

PESQ.: Ela não tem amigos, então ela dá nome pras coisas. Mas ela não dá nome pra qualquer coisa.

GABRIELA: Só pra quem ela acha que vai viver mais do que ela.

Considerando ser esta uma discussão crucial para a compreensão do texto, demos continuidade a ela, tentando elaborar com o grupo uma conclusão sobre o assunto.

DAVI: Porque aí, aí dura mais do que ela.

PESQ.: Porque vai viver mais tempo. Fala, Priscila.

[...]

JONATHAN: Ela dá nome porque ninguém dá nome.

[...]

GUSTAVO: Porque ela pode vender pra alguém.

PESQ.: Por isso, será?

EVANDRO: Porque ela pode morrer.

[...]

ANA CAROLINA: É... porque... porque são os negócios que ela gosta.

[...]

PRISCILA: Porque ela dá nome pra todo mundo que é amigo dela .

[...]

DAVI: Porque aí a família dela pode pegar os móveis e ficar pra eles.

[...]

NICOLAU: É porque se alguém quiser morar na casa dela, se ela deixar um bilhetinho dos nomes nas coisas, no sofá, na cama e na casa, todo mundo vai saber os nomes das coisas.

Ana Carolina e Priscila relacionam suas conclusões à afetividade. Davi e Nicolau levantam hipóteses que se confirmarão no decorrer do texto, pois, na sequência da história, num dilema por não ter dado nome ao cachorro, a velhinha lamenta que quem estiver com ele não poderá saber sobre sua história. As hipóteses das crianças avançam do texto para sentidos mais abstratos, dilemas da vida humana que, embora ainda não saibam explicar, já estão presentes em suas reflexões, suscitadas pela leitura de um texto que propõe uma questão existencial.

4.8 A leitura das entrelinhas

Ainda a respeito da *leitura racional* proposta por Martins (1994, p. 74), a autora afirma que

[...] partindo do pressuposto de que nada é gratuito num texto, tudo tem sentido, é fruto de uma intenção consciente ou inconsciente, importa – e muito – na leitura racional captarmos como se constrói esse sentido ou sentidos.

É fundamental, portanto, para o leitor que se pretende crítico, estar atento ao que está dito implicitamente no texto, seja por meio de figuras de linguagem, de imagens etc. Os autores, em geral, nos dão indícios para desvendar esse implícito, mas cabe ao leitor, num processo de reflexão sobre o texto, relacionar os indícios aos sentidos atribuídos a eles pelo autor. Realizando, o que nos parece, o *processo argumentativo* da leitura, que implica primeiro a descoberta das intenções do autor para, depois, redundar num posicionamento do leitor.

Conseguir ou não ler as entrelinhas do texto, atribuir significado àquilo que o autor não quis ou não pôde dizer de forma literal, é determinante para a construção de uma compreensão e de uma interpretação mais sólida do texto, e do discurso que se veicula por meio dele. Por isso consideramos importante expor as crianças a situações em que elas necessitem abandonar, por instantes, o aparente, e mergulhar na profundidade do texto, em busca de significados ocultos que são fundamentais para a leitura e para a aprendizagem da leitura.

Exemplo 27: O Menino Maluquinho (18/03/2009)

Neste trecho da leitura, tentávamos descobrir o significado da expressão “macaquinhos no sótão”, utilizada, ao que parece, para se referir à personagem como alguém que tinha muitas ideias, ou pensava em muitas “maluquices e traquinagens”. Observamos que as crianças levantam diversas hipóteses para encontrar uma explicação e discutem entre si.

PESQ.: E o sótão fica em cima. Então, ele tem uns macaquinhos na cabeça. O que será que são esses macaquinhos.

FABIO: Ele tá aprontando.

PESQ.: Quem tá aprontando?

FABIO: Os macacos.

PESQ.: Os macacos?

GUSTAVO: É, os macacos tão aí porque ele é burro, não quer saber de estudar. Ele é burro.

PESQ.: Ele é burro? Será que ele é burro?

CÇA.: É.

EVANDRO: Porque ele é maluco.

CÇA.: Não é.

TOMAS: A cabeça dele é cortada e cheia de macaco.

PESQ.: É isso é que tá no desenho, né? Fala, Ricardo.

Enquanto Tomas está *preso* ao que observa na ilustração, seus colegas buscam explicações para o significado da expressão, até que Ricardo elabora um conceito mais adequado à perspectiva que adotamos.

RICARDO: É porque o corpo dele, a cabeça, é porque ele tá pensando um monte de macaquice.

PESQ.: Uh! Muito bem, Ricardo, é isso mesmo. Ele tem muitas ideias de maluquices e macaquices na cabeça, por isso que ele tem macaquinhos no sótão.

Nesta situação, acompanhamos as crianças atuando como parceiras na aprendizagem umas das outras, pois a descoberta de uma é partilhada pelo grupo que está motivado e mobilizado para entender a leitura proposta.

Na sequência, buscávamos a explicação para outra expressão de uso incomum “pernas enormes que davam para abraçar o mundo”. Observamos que diante do desconhecimento da expressão apresentada pelo texto, as crianças tentam elaborar explicações. Alguns buscam essa explicação em situações conhecidas e reais, outros partem para as invenções, como no caso de Nicolau.

DAVI: É porque ele tá pensando que ele é de elástico.

NICOLAU: É porque ele usou um negócio de elástico que parece uma lupa e ele fez assim com a perna e apertou o botão e ele ficou elástico.

GABRIELA: Ele ficou com a perna assim porque ele, ele esticou a perna.

RICARDO: É porque ele, é porque ele quer ser grande e ele tá imaginando ser grande assim.

PESQ.: Posso contar, então, o que é que é?

CÇAS: Pode.

PESQ.: Pernas enormes que davam pra abraçar o mundo, porque ele queria fazer tudo ao mesmo tempo. Ele queria estudar, brincar, comer, dormir, tomar banho, tudo junto.

Neste caso, optamos por fornecer uma explicação possível, uma vez que percebemos que as crianças não estavam conseguindo compreender o significado do texto.

Continuando a leitura, íamos fazendo algumas perguntas às crianças para chamar sua atenção para aspectos implícitos do texto, na tentativa de garantir que o grupo continuasse atento.

LEIT.: A melhor coisa do mundo na casa do menino maluquinho era quando ele voltava da escola. A pasta e os livros chegavam sempre primeiro voando na frente.

PESQ.: É uma pasta voadora?

CÇAS: É. / Não.

PESQ.: Por que que chega voando? Fala, Priscila.

EVANDRO: Porque ele tropeça.

PRISCILA: Porque, porque a pasta dele tem uma asa.

FABIO: Não tem, é por causa do vento.

JONATHAN: É porque, porque ele joga ela.

PESQ.: Quem jogou a pasta?

CÇAS: O vento.

CÇAS: Ele.

GABRIELA: Foi ele.

NICOLAU: O menino maluquinho.

Nesta passagem da atividade, notamos que algumas crianças ficam presas ao sentido literal do texto, enquanto outras conseguem ir adiante, compreendendo o sentido implícito do escrito.

Nas situações de leitura, foi sempre importante escolher alguns trechos nos quais propúnhamos uma discussão, para tentar garantir que o debate fosse a situação de aprendizagem, chamando a atenção para aspectos do texto que não eram claros, de imediato, para todas as crianças. Nestes casos, observamos que várias crianças contribuem para a discussão que possibilita, ao final, que uma delas elabore uma sentença que sintetize todas as ideias expostas no debate.

Exemplo 28: O Menino Maluquinho (24/03/2009)

Neste trecho da leitura, observamos que as crianças conseguem ir além do proposto pelo texto.

PESQ.: Vamos pensar o que que é o pai do pai do pai do papai.

RICARDO: xxx meu tataravô.

CÇA.: Um monte de pai.

JONATHAN: Porque o pai dele ajudou ele a fazer o pipa.

PESQ.: O pai dele ajudou, isso mesmo. Ele aprendeu com o pai, e o pai aprendeu com quem?

CÇA.: Com o pai dele.

PESQ.: Quem é o pai do papai?

PRISCILA: É o vô dele.

PESQ.: Ah! É o vô! Isso mesmo, Priscila. E...

GABRIELA: É quem é o pai do vô?

Atenta à leitura e à discussão, Gabriela antecipou nossa pergunta, provocando diversas respostas do grupo. No final, incitada pela pergunta de outra criança, ela elabora uma explicação na qual demonstra ter compreendido que a pipa é um brinquedo que se aprende de uma geração para outra, complementando o sentido do texto para além do próprio texto.

NICOLAU: O tataratatarapai.

NICOLAU: O tataratataravô.

MARIA: O tio.

GEOVANNA: Não, é o pai.

CÇAS.: Vô. / É o vô / É a vô.

PESQ.: É o bisavô.

[...]

PESQ.: Então, é assim, ó, o bisavô ensinou pro vô, o vô ensinou pro pai e o pai ensinou pro menino maluquinho.

CÇA.: E o filho?

GABRIELA: E o menino maluquinho vai ter que ensinar pro filho.

O movimento reflexivo de Gabriela parece apontar para o *processo simbólico* da leitura, uma vez que sua descoberta dialoga com o fato de que as gerações mais velhas transmitem saberes acumulados para os mais jovens, como forma de sobrevivência e cultivo da cultura de uma sociedade.

Exemplo 29: O Menino Maluquinho (03/04/2009)

Ao perceberem que o relógio da ilustração do texto “vai até o vinte”, as crianças tentam entender o que isso significa.

NICOLAU: Mas esse daí é até o vinte?

PESQ.: Existe um relógio até o vinte?

CÇAS.: Existe. / Não.

KEYLA: Existe, existe.

PESQ.: Nosso relógio vai até quanto?

NICOLAU: O Doze.

Em meio às hipóteses das crianças, possivelmente algumas estivessem pensando em relógios digitais, por isso afirmavam a existência do número vinte em relógios.

PESQ.: Por que que o dele vai até o vinte?

EVANDRO: Porque ele é muito grande.

NICOLAU: E é maluquinho.

RICARDO: Porque é muito pequeno.

DIEGO: Tá imaginando.

JULIA: Pra ele fazer tudo.

No final do debate, Julia consegue perceber o sentido do relógio que “fazia horas a mais”, conforme aparece no texto.

Exemplo 30: Cocô de passarinho (08/05/2009)

Já quase no final do texto, elaboramos uma questão com a qual pretendíamos recuperar um sentido implícito da história, que seria a importância do debate de ideias. Compreender por que o vendedor de flores é o convidado de honra da festa implica compreender o processo de mudança na rotina dos moradores da cidade, pois graças às sementes que os passarinhos comeram, nasceram as plantas que enfeitam os chapéus, e esse foi o início de uma mudança que se reflete nos diálogos das personagens.

LEIT.: – Você está sabendo da próxima festa? – Não. – É a festa de um ano do chapéu! – É? – Sabe quem é o convidado de honra? – Não. – O vendedor de flores.

GABRIELA: Por quê?

Antecipando nossa pergunta, Gabriela dá início a uma discussão importante.

PESQ.: Por que o convidado de honra é o vendedor?

PRISCILA: Porque ele deu de graça. [*as sementes*]

[...]

NICOLAU: Porque ele, porque foi ele que plantou as árvores na cabeça deles xxx.

[...]

NICOLAU: Foi! Por causa da semente dele.

Na tentativa de responder à pergunta, Nicolau se corrige, reorganizando a sentença produzida de forma mais sintética e mais objetiva.

PESQ.: Foi por causa da semente que ele trouxe que nasceram o quê?

RICARDO: As plantas.

[...]

PESQ.: ... que depois que nasceram as plantas, o que que aconteceu com os moradores?

NICOLAU: Eles criaram passarinhos.

[...]

GUSTAVO: Depois que nasceram as plantas eles começaram a mudar tudo.

PESQ.: Mudar o quê?

GUSTAVO: As coisas, o lugar.

[...]

GUSTAVO: As falação.

Neste momento, Gustavo elabora uma explicação importante para as mudanças ocorridas na cidade; além das personagens sentarem-se em lugares diferentes do que sempre faziam, modificam-se também os diálogos entre elas, e essa é a solução do conflito proposto logo no início do texto.

No trecho seguinte, observamos ainda que Gustavo identifica a mudança ocorrida na relação entre as personagens do texto.

PESQ.: As conversas, né, eles agora ficam falando só de os negócios vão mal?

CÇAS.: Não.

PESQ.: Não, eles tão falando de quê, agora?

NICOLAU: De você está bem.

GUSTAVO: Pro, que nem, eles falavam assim, o outro falou assim: Como é que vai? Vai bem, mas no ano que vem vai ser pior.

[...]

PESQ.: Por que que os negócios vão bem agora?

GUSTAVO: É... no começo os passarinhos faziam cocô no chapéu, aí os passarinhos pararam de fazer e todo mundo virou amigo.

Na tentativa de compreender porque os moradores agora diziam que “os negócios vão bem”, formulamos uma última questão.

PESQ.: Ó, eu vou ler de novo o finalzinho da história pra vocês ouvirem. Presta atenção pra ver se a gente entende.

LEIT.: Um ano depois [...] – Como vão os negócios? – Vão bem. – O ano que vem vai ser melhor, as pessoas da cidade vizinha querem comprar chapéus. – Ié!

[...]

DAVI: É porque a vizinhança comprou chapéu.

PESQ.: A vizinhança agora quer comprar?

CÇAS.: Chapéu.

PESQ.: E quem vai vender os chapéus?

CÇAS.: O vendedor de flores.

PESQ.: Olha bem quem vai vender os chapéus?

CÇAS.: Os moradores.

PESQ.: Os moradores. Então por que que o vendedor de flores é o convidado de honra da festa?

NICOLAU: É porque ele que ajudou os moradores a fazer tudo isso.

Observamos neste exemplo que o debate, a possibilidade de que as crianças falassem sobre suas impressões e sobre o que entenderam ou não no texto foi fundamental para a construção do sentido proposto pela autora, um sentido implícito e de difícil compreensão, que possivelmente passaria despercebido numa situação em que não se propusesse às crianças uma reflexão sobre o lido.

Exemplo 31: Da pequena toupeira que queria saber quem tinha feito cocô na cabeça dela (26/05/2009)

A resposta à pergunta feita por nós nesta situação de leitura é importante para compreender a passagem na qual a personagem, toupeira, pede ajuda às moscas para solucionar o mistério proposto pelo texto.

LEIT.: – Vocês fizeram cocô na mi..., já ia perguntando a pequena toupeira, só que chegando mais perto viu que eram apenas duas moscas gordas e pretas almoçando. “Até que enfim encontro alguém para me ajudar”, pensou a pequena toupeira.

PESQ.: Por que que a mosca pode ajudar a pequena toupeira?

PRISCILA: Porque ela não fez cocô.

[...]

DAVI: Porque ela é pequena e pode ver quem fez cocô na cabeça dela.

[...]

ANA CAROLINA: Porque ela pode voar e pode ver quem tá fazendo cocô.

[...]

ESTELA: É porque ela vai comer o cocô que tá na cabeça.

[...]

ESTELA: Ele, ela a mosca pode comer o cocô da cabeça dele.

Após algumas possibilidades discutidas pelas crianças, Estela chega a uma conclusão que parece mais adequada para o texto. Utilizando conhecimentos que não são ligados à leitura, ela consegue compreender o sentido implícito, e contribui para o entendimento de um trecho específico da história.

4.9 Ilustração não é só desenho!

Se há uma unanimidade quando se pensa na produção literária para crianças é a necessidade de que os livros tenham ilustrações. Para alguns, a ilustração serve como tradução do texto verbal, para outros, como seu complemento, alguns dirão que é um *enfeite* na página ou uma forma de chamar a atenção dos pequenos. Góes (2003, p. 46) afirma que

Grande é a responsabilidade de um ilustrador, pois ele imprime, soma e acrescenta a um texto a sua visão, resultando um terceiro produto que não é apenas um texto ou somente ilustrações, mas, sim, um livro para crianças.

Em geral, as crianças se apoiam na ilustração dos livros para complementar o significado do texto verbal e buscam nos *desenhos*, nas texturas e nas cores explicações para aquilo que não entenderam. Brincam com as ilustrações procurando elementos descritos no texto, imitam ações de personagens, comparam texto verbal e texto não verbal. Crianças que ainda não decodificam o escrito conseguem, muitas vezes, reconstruir toda a sequência narrativa de um texto observando as ilustrações das páginas.

Para Gregorin Filho (2009, p. 56),

Na atividade de leitura, o professor pode e deve dialogar com o aluno sobre as relações entre as diversas linguagens que compõem a obra, pois a criança educará o seu olhar para as múltiplas linguagens construtoras dos diversos textos nos quais a sociedade está imersa.

Portanto, um desenho em um livro para crianças nunca é só um desenho, mas um texto, carregado de significados e possibilidades de leitura. Ler a ilustração do texto com as crianças é também uma forma de ensinar a ler num contexto plurissignificativo, pois, assim como no texto verbal, as emoções, sensações e interpretações de uma imagem dependerão, também, das relações que cada leitor poderá fazer a partir de suas experiências de vida e de leitura.

4.9.1 As crianças utilizam a ilustração como complemento, ou como apoio para a compreensão do sentido do texto verbal

Exemplo 32: O Ratinho, o Morango Vermelho Maduro e o Grande Urso Esfomeado (09/03/2009)

Em determinado trecho da leitura, chamamos a atenção das crianças para observarem, na ilustração, elementos que possam responder à pergunta sobre o que está acontecendo com a personagem que está tremendo, com os olhos arregalados e a cauda esticada.

PESQ.: Olha lá, o que está acontecendo com o ratinho, hein?

EVANDRO: Ele ficou com medo.

PESQ.: Por que você sabe que ele tá com medo?

EVANDRO: Porque o urso vai comer o morango dele.

[...]

RICARDO: É que ele tá com medo do urso comer o morango.

PESQ.: Como vocês sabem que ele tá com medo?

RICARDO: Por que ele tá tremendo.

Ricardo formula uma sentença que sintetiza as ideias que outras crianças tentaram expressar antes.

LEITURA: Especialmente de um que acabou de ser colhido.

PESQ.: Fala, Gustavo.

GUSTAVO: É, sabe por que o rato tá com medo?

PESQ.: Hum?

GUSTAVO: Porque ele tá com medo que o urso venha e come ele junto com o morango.

A intervenção feita por Gustavo evidencia a construção de uma hipótese de interpretação do texto, já que a informação explícita é a de que o urso possa comer o morango e não o rato. Notamos que a criança vai além do texto, possivelmente relacionando a leitura a outras histórias nas quais um personagem pode ser comido por outro.

Exemplo 33: Nicolau tinha uma ideia (22/04/2009)

Ao compararmos duas versões do texto de Ruth Rocha, observamos mudanças de sentido em razão das ilustrações. Na versão lida para as crianças, Nicolau é um homem das cavernas que, pelo debate de ideias, ajuda uma “sociedade” a construir um novo lugar para viver. Durante a leitura, conforme se pode verificar no Anexo A, as crianças fizeram inúmeras relações entre o texto e as ilustrações, algumas delas sugeridas pela professora, outras apontadas pelas crianças, como esta, que não havia sido percebida na primeira leitura do livro.

LEIT.: Nicolau teve que arranjar um lugar grande, onde ele pudesse contar às crianças suas ideias.

RICARDO: Uma caverna.

EVANDRO: Uma escola.

CÇAS.: Uma casa. / Uma casinha.

PESQ.: Quem, quem, por que que você acha que é uma escola, Evandro?

EVANDRO: Porque ele tá contando as ideias e ninguém tá perturbando.

PESQ.: Hum, na escola ninguém perturba?

CÇAS.: Perturba.

CÇA.: Os alunos.

PESQ.: Só os alunos que perturbam?

CÇA.: Não, a professora também.

Evandro parece ter conseguido a adesão do grupo quanto à sua opinião de que o lugar onde Nicolau conversava com as crianças era uma escola, já que a ilustração mostra uma “casa” na qual as crianças estão sentadas, olhando para Nicolau enquanto ele conta suas ideias.

Exemplo 34: Bruxa, Bruxa, venha à minha festa (13/05/2009)

Nesta obra, a ilustração da capa já inicia uma relação das crianças com o texto, muitas delas faziam expressões de medo ou de nojo logo que apresentamos o livro.

EVANDRO: Ô, professora, eles querem que essa bruxa velha e feia vá na festa deles?

PESQ.: Exatamente, alguém quer que essa bruxa vá na festa dele.

CÇAS.: *Começam a discutir se convidariam ou não a bruxa para a sua festa.*

Ao virar a primeira página, perguntamos às crianças sobre o significado da ilustração que mostra uma menina escrevendo.

PESQ.: O que que essa menina está fazendo?

CÇAS.: O convite.

[...]

EVANDRO: Pra bruxa.

PESQ.: O convite pra bruxa. Convite de quê?

CÇAS.: De aniversário.

EVANDRO: De festa.

JULIANA: Da festa dela.

Neste trecho do debate, as crianças vão somando as informações, cada uma contribuindo com um elemento que faz parte do significado do texto. Ao final, Juliana junta os enunciados anteriores e formula a explicação que relaciona a imagem e o título da história, e se refere à “minha festa” como sendo a “fala” da menina que escreve o convite.

Durante a leitura, as crianças participaram de diversas formas, falando em voz alta os trechos que se repetem, questionando que se possa convidar a árvore ou o tubarão, sempre encantadas com as ilustrações, um grande atrativo na obra, assim como no trecho que segue transcrito.

LEIT.: – Bruxa, bruxa, por favor, venha à minha festa. – Obrigada, irei sim, se você convidar o gato.

NICOLAU: Mas o gato da bruxa é preto e não dessa cor.

PESQ.: Todo gato de bruxa tem que ser preto?

CÇAS.: Não. / Tem.

EVANDRO: Tem uns que é de outra cor.

NICOLAU: Porque o gato de bruxa preto dá má sorte.

[...]

GABRIELA: Parece uma onça.

EVANDRO: Professora, deve ser gato do mato.

[...]

KEYLA: Do mato?

PRISCILA: O olho dele é vermelho, deve ser do mal. E o dente dele...

A interação das crianças com o texto e com as ilustrações segue até o final da leitura. Na última página do livro, observa-se uma fila de crianças, fantasiadas como as personagens que foram convidadas para a festa, se dirigindo a um castelo.

JULIA: Todo mundo!

PESQ.: Todo mundo quem, Julia?

NICOLAU: Todo mundo que foi convidado.

[...]

PESQ.: E quem foi convidado, olha aqui?

CÇAS.: As crianças.

PESQ.: As crianças, mas olha bem.

CÇA.: Olha o lobo!

PESQ.: Julia, o que que você tá vendo aqui?

JULIA: As crianças tão fantasiadas.

[...]

PESQ.: Fantasiadas do quê?

[...]

GABRIELA: Dos personagens que foram convidados.

PESQ.: Dos personagens que foram convidados. Então é uma festa...

JULIANA: De crianças.

GABRIELA: De personagens.

[...]

PESQ.: De crianças, o quê?

JULIANA: Fantasiadas de personagens.

JULIA: Uma festa de fantasia.

Ao observar a ilustração final, Julia opera uma *revolução* na forma como as crianças estavam entendendo a história. Ela chama a atenção para o fato de que as personagens apresentadas eram amigos da menina que estavam sendo convidados para uma festa à fantasia.

O sentido implícito do texto se explicita numa última ilustração, chamando as crianças de volta da fantasia na qual estavam imersas desde o início da leitura. Esta *surpresa* poderia não ser percebida numa leitura individual, caso a ilustração fosse outra ou numa leitura do texto transcrito em outro portador, como o livro didático ou uma cópia digitada, situação muito comum nas escolas.

Exemplo 35: A Bruxa Salomé (15/06/2009)

Neste exemplo, mostramos uma possibilidade de leitura da ilustração proposta pela professora, que aborda um fato do texto cuja consequência não havia chamado a atenção das crianças até aquele momento.

Retornei algumas páginas e mostrei às crianças a ilustração que mostra a bruxa tirando um pedaço da torta. Perguntei se eles se lembravam quem era a torta. Depois de alguma discussão, retomei este trecho da história e verificamos que era Terça-feira, o mais velho dos meninos. Retornamos à cena em que as crianças voltam ao normal, localizamos a personagem e perguntei: “Onde está o pedaço que a bruxa tirou?”. As crianças falavam, de forma aleatória e sem pensar, várias partes do corpo do menino, até que Nicolau levantou-se e disse: “**Tá aqui, ó! Na blusa**”. Pedi a ele que apontasse no livro onde tinha encontrado. Ele foi até a frente e apontou a camisa rasgada. Voltamos algumas páginas para comprovar que a roupa não estava rasgada antes. Várias crianças mostraram-se “aliviadas” porque tinha sido um pedaço da roupa e não do corpo do menino.

A forma como o ilustrador registra o fato é muito sutil, e pode passar despercebida mesmo aos olhos de leitores já experientes. Chamar a atenção das crianças para a leitura do texto não verbal é também uma maneira de contribuir para a aprendizagem da leitura como uma rede de relações entre diferentes objetos de conhecimento.

4.9.2 As crianças questionam a relação entre o texto verbal e a ilustração

Exemplo 36: Da pequena toupeira que queria saber quem tinha feito cocô na cabeça dela (29/05/2009)

Na tentativa de compreender algumas situações das leituras, as crianças questionam sobre a relação entre a ilustração e o texto verbal. Esta atitude, de questionar elementos do texto, não é o que se espera de leitores passivos, mas de leitores ativos e críticos, que estão em busca de uma compreensão que não significa uma adesão incondicional ao que está proposto pelo texto.

Neste exemplo, Evandro e Ricardo propõem leituras da ilustração em confronto com o texto verbal.

EVANDRO: Professora, como que ele fez se ele tá deitado aí na casinha?

RICARDO: E ó o tamanho do cachorro! Quem é que tem um cocô desse tamanho?

PESQ.: Então, mas vê só. O Evandro falou como que ele fez se ele tá deitado aqui. Como que foi?

KEYLA: Ele levantou.

[...]

ADRIANA: Ele saiu da casinha, aí foi...

ANA PAULA: Fez cocô e depois voltou!

[...]

RICARDO: Ô professora, por que o cachorro fez cocô na cabeça dela se o cachorro é desse tamanho e olha o tamanhinho dela e o cocô é dele tinha que ser desse tamanho, então.

PESQ.: Mas o cocô não era grande?

RICARDO: Não, era piquititito.

[...]

RICARDO: Uma *bostinha* de nada assim.

PESQ.: Não! Olha aqui.

KEYLA: O cocô que eu fiz é assim, o cocô que eu fiz.

PESQ.: Não é desse cachorro aqui, ó?

RICARDO: Não, tinha que ser maior.

PESQ.: Tinha?

CÇA.: É, uma *bostona*.

Embora a professora tente convencer Ricardo do contrário, ele insiste que o tamanho do cachorro não *combina* com o tamanho do cocô, e acaba convencendo mais alguém no grupo. A leitura proposta pela criança parece fazer mais sentido, e ganha força suficiente para contrariar não apenas o texto, mas também a professora, duas vezes que, em situações de ensino *tradicionais*, seriam inquestionáveis.

Este evento nos mostra como uma situação de aprendizagem da leitura, guiada pelo diálogo, pode contribuir para que as crianças se sintam livres para construir suas interpretações sobre os textos, apoiadas em argumentos que validem suas formas de pensar sobre eles.

4.10 Interagindo com a leitura e com os leitores

Um fato que nos chamou a atenção durante a pesquisa foi o de que, aos poucos, as crianças passaram a compreender o sentido de nossos encontros como um espaço de debate de opiniões, no qual não havia hierarquia da palavra, todas as opiniões eram consideradas importantes e a palavra de um não valia mais que a de outro, inclusive a da professora.

A tentativa de estabelecer as “rodas de leitura”, como propostas por Jorge (2003), na qual a “*palavra é circular*”, foi se configurando como uma boa estratégia de trabalho com a leitura e de estabelecimento de relações de ensino e aprendizagem num sentido que vai, além do conteúdo escolar, para as atitudes, os valores e os procedimentos necessários para o sucesso de atividades em grupo.

Em algumas situações, as crianças discutiam o texto entre si, em outras, discutiam também a opinião da professora. Vimos instaurar-se em nossos encontros, o *processo argumentativo* da leitura, no qual as crianças demonstraram uma reflexão que as levava a um posicionamento diante do texto.

Exemplo 37: O Menino Maluquinho (18/03/2009)

Durante as leituras das expressões usadas para descrever a personagem, as crianças sempre encontravam motivos para discutir o significado do texto, e também suas próprias impressões sobre a leitura. Neste trecho, observamos uma criança corrigindo Tomas quando se refere ao globo terrestre como uma bola.

CÇA.: Pernas elásticas.

PESQ.: Pernas elásticas? Fala, Tomas.

TOMAS: É, porque ele tem umas pernas elásticas ele coisa a bola.

CÇA.: É o mundo!

No trecho que segue, Nicolau faz um adendo à fala de Fabio e à da professora, lembrando que o menino até pode aparecer desenhado como um pássaro ou anjo, mas ele é bagunceiro.

PESQ.: Fala, Fabio.

FABIO: *É, naquela parte ele é um anjo.*

PESQ.: Um anjo?

FABIO: *É.*

PESQ.: O uirapuru é um passarinho, né? Mas é isso mesmo, ele é um anjinho.

NICOLAU: *Só que ele é bagunceiro.*

PESQ.: E aí, se ele é bagunceiro, ele é mais parecido com quem, hein?

CÇAS: *Com o Saci Pererê.*

RICARDO: *É o Saci Pererê corre muito rápido e apronta também.*

No final da discussão, Ricardo acrescenta o conhecimento de outras leituras, comparando duas personagens e contribuindo para o entendimento do sentido do texto.

Exemplo 38: Bruxa, Bruxa, venha à minha festa (13/05/2009)

Nesta leitura, as crianças estavam, o tempo todo, tentando adivinhar quem seria o próximo convidado, já que a estrutura do texto, como num jogo, permite e convida o leitor a fazer estas antecipações.

Enquanto outras crianças falavam sobre quem pensavam ser o próximo convidado, Gustavo e Keyla discutiam paralelamente se havia ou não uma cobra na história.

LEIT.: – Dragão, dragão, por favor, venha à minha festa. – Obrigado, irei sim,

GABRIELA: *Se você convidar...*

[...]

GUSTAVO: *A cobra, a cobra.*

PRISCILA: *O Elefante.*

KEYLA: *Cobra não tem.*

GUSTAVO: *Não!*

[...]

KEYLA: *Não tem cobra.*

GUSTAVO: *Não, não... Lógico que tem!*

Bem mais à frente, no texto, surge a cobra, e Gustavo retoma a discussão com Keyla, satisfeito ao confirmar a veracidade da hipótese que havia levantado.

LEIT.: – Tubarão, tubarão, por favor, venha à minha festa. – Obrigado, irei sim, se você convidar a cobra.

GUSTAVO: Não falei, não falei que tinha uma cobra!

A cada novo convite, as crianças voltavam a levantar muitas hipóteses sobre quem seria o próximo convidado, discutindo entre si quando alguém citava um personagem que já havia aparecido ou quando consideravam uma hipótese absurda.

As hipóteses das crianças giravam em torno de nomes de animais, até o momento em que vêem a figura do lobo com uma touca. A partir daí, começaram a relacionar o texto com outras histórias.

LEIT.: – Lobo, lobo, por favor, venha à minha festa. – Obrigado, irei sim, se você convidar...

[...]

LORENA: Um porquinho.

Ao inserir no texto a possibilidade de “um porquinho” e não um porco, Lorena possivelmente está associando este lobo ao lobo da história *Os três porquinhos*.

KEYLA: É menina!

PESQ.: Você tá falando fora da vez.

PRISCILA: O Duque.

Keyla consegue ver a ilustração da página seguinte e mostra-se espantada com sua descoberta; em seguida, Priscila cita uma personagem que aparece na história “O Rei Bigodeira e a Sua Banheira”, lida várias vezes no decorrer dos encontros com as crianças.

Na sequência da discussão, Juliana pergunta para Keyla se a menina que ela viu é “Chapeuzinho Vermelho” e, ao perceber que Keyla se apropriou da informação fornecida, sem querer, reivindica de volta sua descoberta.

JULIANA: A menina é a Chapeuzinho Vermelho?

LEIT.: se você convidar...

KEYLA: A Chapeuzinho Vermelho!

LEIT.: a Chapeuzinho Vermelho.

JULIANA: Eu falei, pro, professora, eu que falei.

LEIT.: – Chapeuzinho Vermelho, Chapeuzinho Vermelho, por favor, venha à minha festa. –

Obrigada, irei sim, se você convidar...

JULIANA: A vó.

Seguindo a lógica de sua descoberta, depois do Lobo e de Chapeuzinho Vermelho, Juliana supõe que a avó será a próxima convidada, hipótese que não se confirma na leitura da página seguinte.

Observamos neste exemplo, não apenas uma interação entre as crianças, mas uma interação entre leituras, as crianças fazendo uso de conhecimentos de outros textos, construindo uma lógica que lhes permitiu uma participação muito mais ativa na leitura.

Exemplo 39: Dodó (19/06/2009)

Na leitura do livro, acompanhamos situações em que as crianças falam sobre o que veem na ilustração e são corrigidas por colegas.

LEIT.: Passava de colo em colo toda cheirosa e faceira do colo para a caminha da caminha pra banheira.

GUSTAVO: Tá soltando pum!

JULIANA: Não, é a água da banheira.

LEIT.: Era a alegria da casa – coisa assim nunca se viu – ganhava prêmio e concurso de robustez infantil.

TOMAS: É mulher.

PESQ.: Por quê?

KEYLA: É calça de mulher.

Logo depois, as crianças tentam descobrir por que a personagem está brava, e, outra vez, Keyla corrige uma observação feita por Tomas.

PESQ.: Por que está brava?

EVANDRO: Porque cresceu e não quer ficar presa.

TOMAS: Tá ao contrário.

KEYLA: Não, é porque tá de costas.

Por fim, no trecho em que o narrador diz que “Dodó ficou uma onça”, referindo-se ao fato de estar brava, a ilustração mostra a personagem numa calça com estampa de onça, o que deixa Tomas *perdido* no sentido literal do texto; então, pela terceira vez, Keyla fornece a explicação necessária.

LEIT.: Dodó ficou uma onça (Olha a onça!!!)

TOMAS: Cadê o rabo da onça?

KEYLA: É uma calça de onça!

Exemplo 40: A velhinha que dava nome às coisas (29/06/2009)

Neste exemplo, as crianças se sentem à vontade para discutir opiniões contrárias à opinião da professora.

PESQ.: Será que a velhinha vai dar nome pro cachorro, Ana Carolina?

CCAS.: Vai.

PESQ.: Por quê?

DAVI: Professora, eu acho que não.

PESQ.: Por que não, Davi?

DAVI: Porque os cachorros, eles não duram muito, eles morrem rápido.

Davi demonstra ter compreendido o motivo pelo qual a velhinha não irá nomear o cachorro, e para isso utiliza um conhecimento que está além do texto, concordando com a opinião da personagem.

PESQ.: Vocês concordam?

CCAS.: Sim. / Não.

RICARDO: Não, o meu cachorro tem setenta e um anos.

PESQ.: Não, nenhum cachorro tem setenta e um anos.

RICARDO: Mas tá vivo.

PESQ.: Ó, o Davi disse que ela não vai dar nome porque cachorro não vive muito tempo. O que que vocês acham?

PRISCILA: Vive sim.

EVANDRO: Eu acho que vive.

KEYLA: Eu acho que não.

PESQ.: Quem concorda com o Davi?

CÇAS.: *Fazem vários comentários ao mesmo tempo.*

RICARDO: Na, não tem a feira aqui que é sem ser a feira daqui de baixo, na outra feira ali tem um cachorro que é tão velhinho que não consegue mais latir.

A questão levantada por Davi divide opiniões no grupo, algumas crianças concordam e outras não. Ricardo, além de não concordar com Davi, traz exemplos que sustentam seu argumento, e mesmo após a negativa da professora, segue com sua opinião a respeito do tema.

Exemplo 41: A velhinha que dava nome às coisas. (01/07/2009)

Na retomada da leitura, observamos o momento em que Davi se lembra de uma das desculpas que a velhinha usara para não ficar com o cachorro, considerando-a como verdadeira. Então, Nicolau o corrige, lembrando o motivo real pelo qual a velhinha não queria ficar com o cachorro.

PESQ.: Aí eu parei a história nessa parte que a velhinha tava afofando o travesseiro e pensando.

GABRIELA: Ela pensou no cachorrinho.

[...]

PESQ.: E o que que ela pensou?

NICOLAU: No cachorrinho.

[...]

DAVI: Que ela, que ela não podia pegar o cachorrinho por causa que a casa, a casa não gostava do cachorro.

NICOLAU: Não, é porque ela sabia que o cachorro ia viver menos do que ela e ela ia viver mais e ela não queria ninguém que vivesse menos do que ela.

4.11 Ler brincando e brincar lendo

Para a criança, brincar é parte da vida, é uma condição de ser e de atuar no mundo, aprende-se brincando; portanto, aprende-se a ler brincando.

A criança, por meio do faz-de-conta, da ação-imitação, experimenta suas próprias reações-ações. Assim, brincando, fazendo-de-conta, inicia seu aprendizado de vida. Conhece a si mesma; mais que isso, aprende sobre os que a rodeiam e sobre os lugares em que vive. Segue confiante sua aventura de ler e viver. (GÓES, 2003, p. 44).

Ao falar sobre *leitura sensorial* e *leitura emocional*, Martins (1994) afirma que a primeira dá “[...] a conhecer ao leitor o que ele gosta ou não, mesmo inconscientemente [...]” (p. 42), e a segunda, “[...] nos faz ficar alegres ou deprimidos, desperta a curiosidade, estimula a fantasia, provoca descobertas, lembranças [...]” (p. 48). Jouve (2002) afirma que a afetividade nos liga ao texto, nos faz desejar ler.

Nenhum desses modos de ler, no entanto, é menor ou menos importante do que uma *leitura racional*. Ler por prazer é uma das muitas possibilidades que a literatura oferece, e talvez a mais almejada por aqueles que formam leitores. Que maravilha pensarmos num tempo em que nossos *alunos* leiam não mais porque os mandamos ler, mas sim porque desejam e gostam de ler.

Ainda segundo Martins (1994, p. 38), “[...] se a leitura tem mais mistérios e sutilezas do que a mera decodificação de palavras escritas, tem também um lado de simplicidade que os letrados não se preocupam muito em revelar”.

É necessário olhar a leitura também do ponto de vista da criança, de como ela vai até o livro, permitir a ela esse contato lúdico. Seguir a máxima, segundo a qual o mestre Antonio Cândido (1995, p. 242) nos diz que “[...] ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado”. Ler é, então, também deixar-se levar pelo texto, sentir, explorar.

Por fim, é necessário destacar que, muitas vezes, as crianças interagem de forma lúdica com os textos. E se tomarmos como um pressuposto de que também por meio da brincadeira e da fantasia a criança constrói seu conhecimento, é fundamental propor situações em que elas possam “aprender brincando” e, neste sentido, a literatura tem muito a contribuir.

Exemplo 42: O Ratinho, o Morango Vermelho Maduro e o Grande Urso Esfomeado (09/03/2009)

Logo no início da leitura, observam-se algumas crianças interagindo com o texto, respondendo às perguntas feitas pelo narrador, repetindo frases, fazendo comentários sobre o que é lido, antecipando o conteúdo do texto que já conhecem.

LEIT.: Oi Ratinho.

CÇA.: Oi Ratinho.

LEIT.: O que você está fazendo?

CÇA.: O que você está fazendo? Colhendo aquele maduro...

LEIT.: [...] Mas, Ratinho você não ouviu falar do grande Urso esfomeado?

CÇA.: Não.

[...]

LEIT.: Bum, Bum, Bum, O urso vai marchar pela floresta, com suas enormes patas e...

GABRIELA: Farejar o morango.

A seguir, observamos Gustavo numa tentativa de encontrar uma explicação para a pergunta de Nicolau, a criança está interagindo ao mesmo tempo com o colega e com o livro, e sua observação desperta reações no grupo.

LEIT.: Snif! Snif! Snif! Farejar e encontrar o morango...

[...]

NICOLAU: É, mas por que o urso não aparece aí?

GUSTAVO: Ele tá ali naquela folha.

CÇA.: Eu não tô vendo.

[...]

RICARDO: Eu tô todo arrepiado.

Percebe-se, por meio da fala de Ricardo, o quanto as crianças interagem com o texto e seus personagens, absorvendo ou aceitando acreditar que absorvem as sensações transmitidas. O jogo da leitura se coloca e as crianças aceitam jogá-lo, colocando-se como leitores

absolutamente entregues ao universo apresentado, numa leitura que é primeiro sensorial e que leva, posteriormente, a um processo reflexivo já analisado nos exemplos 6, 19, 24 e 32.

Exemplo 43: A Bruxa Salomé (01/04/2009)

A leitura de textos que apresentam elementos repetitivos é sempre um sucesso entre as crianças. Assim que percebem que podem *contar a história junto* com a professora, pois sabem o que virá a seguir, passam a falar em coro toda vez que as frases, palavras ou situações se repetem.

Neste texto, os nomes das crianças, o trajeto para a floresta e a fala da mãe quando vai buscar os filhos na cabana da bruxa não fogem à regra. A lista dos presentes que as crianças pediram causou várias reações no grupo: de riso, de espanto e de surpresa pela estranheza dos pedidos.

No trecho que segue, observamos que o momento em que a bruxa transforma as crianças em comida também desperta vários sentimentos.

LEIT.: Mas assim que o cachimbo estava aceso, a bruxa Salomé atirou-o no chão e gritou: – Agora peguei vocês!

CÇA.: No flagrante!

LEIT.: E imediatamente transformou as crianças em comida.

CÇA.: Ih!

LEIT.: Segunda-feira virou um pedaço de pão. Terça-feira transformou-se em uma torta. Quarta-feira virou leite. Quinta-feira, um mingau de aveia. Sexta-feira transformou-se num peixe. Sábado, num queijo. E Domingo virou uma costela assada.

CÇAS.: *Riem e comentam uns com os outros.*

Quando a mãe chega à cabana da bruxa, as crianças batem nas mesas para reproduzir o som das batidas na porta e demonstram surpresa ao ver as personagens transformadas em alimentos.

LEIT.: Salomé tinha acabado de sentar-se para jantar e estava prestes a dar a primeira dentada, quando ouviu uma forte batida na porta.

RICARDO: Eita! Olha eles lá!

GUSTAVO: Caracas!

PESQ.: São as comidas na mesa.

CÇA.: Não, é a bruxa Salomé!

RICARDO: Essa casa aí é assombrada, essa casa é assombrada.

No trecho que narra a conversa entre a mãe e a bruxa, quando esta ainda não permitiu que a mãe entrasse em sua cabana, as crianças permanecem em silêncio absoluto, acompanhando o desenrolar do diálogo entre as duas personagens. Várias reações de espanto podem ser vistas e ouvidas quando a mãe diz que vai cortar os pés e depois quando tenta adivinhar quem é cada filho, condição imposta pela bruxa para quebrar o encanto que os transformou em comida.

No final da leitura, quando a mãe e os filhos correm atrás da bruxa que pula no rio, as crianças ficam eufóricas, tentando ver na ilustração o que aconteceu.

EVANDRO: Cadê ela correndo atrás da bruxa?

RICARDO: Ó a bruxa ali, ó, bem na ponte.

KEYLA: Nem tô vendo, nem tô vendo.

EVANDRO: Aonde?

[...]

LEIT.: Então, a bruxa Salomé pulou para dentro do rio e nunca mais foi vista novamente.

CÇA.: Cadê ela pulando?

PESQ.: Ela já pulou.

RICARDO: Ah! Eu tô vendo no cordão onde é que ela pulou.

FABIO: Ó o pau dela.

CÇA.: Professora, onde é que ela pulou?

PRISCILA: Aqui ó.

Exemplo 44: O Menino Maluquinho (18/03/2009)

Neste trecho, as crianças se divertem imitando o fantasma e respondendo à pergunta da personagem.

LEIT.: Numa noite muito escura apareceu um fantasma!!!

CÇAS: Oh.

LEIT.: Coberto com um lençol muito branco assustador com dois buracos nos olhos saltou fazendo buuuuuuuuu

CÇAS: Buuuuuuuuu!...

LEIT.: [...] Mas, com o fantasma no colo, o papai lhe perguntou: “Você não tem medo do escuro?”

CÇA.: Sim.

LEIT.: E o menino respondeu. “Claro que não! O fantasma sou eu!”

CÇA.: O menino maluquinho.

Exemplo 45: Bruxa, Bruxa, venha à minha festa (13/05/2009)

Deste ponto em diante, as crianças percebem que o texto repete sempre duas frases, e passam a pronunciá-las em coro junto com a professora, parando apenas no final, quando começam a supor quem será o próximo convidado. Expressam também sensações diversas sempre que se mostra uma nova ilustração.

LEIT.: – Gato, gato, por favor, venha à minha festa. – Obrigado, irei sim, se você convidar o espantalho.

EVANDRO: Uii.

CÇAS.: *Riem e fazem cara de medo e de nojo.*

KEYLA: Ai que bicho!

[...]

LEIT.: – Coruja, coruja, por favor, venha à minha festa. – Obrigada, irei sim, se você convidar...

CÇA.: O rato.

[...]

DIEGO: A árvore.

PESQ.: A árvore.

KEYLA: Ahhhhh.

[...]

LEIT.: – Duende, duende, por favor, venha à minha festa. – Obrigado, irei sim, se você convidar...

KEYLA.: O dragão!

PESQ.: O dragão.

CÇAS.: Uuu.

[...]

LEIT.: o pirata.

CÇAS.: Ahhhhh!

GABRIELA: Dente de... dente podre.

LEIT.: – Pirata, pirata,

CÇAS.: *Gritam e falam todas juntas.*

[...]

DIEGO: Nossa! Dá o maior medo.

[...]

KEYLA: Um fantasma.

CÇA.: Que medo!

Exemplo 46: Menina Bonita do Laço de Fita (22/05/2009)

Depois de identificarem o trecho que se repete, as crianças passam a recitá-lo junto com a professora, e se divertem bastante com as dicas da menina para que o coelho fique pretinho, como é o seu desejo.

LEIT.: Por isso, um dia ele foi até a casa da menina e perguntou: – Menina bonita do laço de fita, qual é teu segredo pra ser tão pretinha? A menina não sabia, mas inventou: – Ah, deve ser porque eu caí na tinta preta quando era pequenina... O coelho saiu dali, procurou uma lata de tinta preta e tomou banho nela.

CÇAS.: Nossa! / Isso não dá certo! / Ó que preto!

LEIT.: Ficou bem negro, todo contente. Mas aí veio uma chuva e lavou todo aquele pretume, ele ficou branco outra vez.

CÇAS.: *Riem e comentam entre si que sabiam que isso ia acontecer.*

LEIT.: [...] – Ah, deve ser porque eu tomei muito café quando era pequenina. O coelho saiu dali e tomou tanto café que perdeu o sono e passou a noite toda fazendo xixi. Mas não ficou nada preto.

CÇAS.: *Riem e fazem comentários sobre a ilustração que mostra o coelho sentado no vaso sanitário.*

JONATHAN: Tem gente!

PESQ.: Posso continuar?

CÇAS.: Pode.

LEIT.: [...] – Ah, deve ser porque eu comi muita jabuticaba quando era pequenina. O coelho saiu dali e se empanturrou de jabuticaba até ficar pesadão,

CÇA.: Que gordo!

Outras situações de leituras com elementos repetitivos, ou textos que foram lidos mais de uma vez pelas crianças, podem ser analisadas integralmente no Anexo A deste trabalho. Entre os textos lidos, além dos citados neste item, os que mais favoreceram uma interação lúdica das crianças com a leitura foram *Da pequena toupeira que queria saber quem tinha feito cocô na cabeça dela* e *O Rei Bigodeira e a Sua Banheira*. O texto *A velhinha que dava nome às coisas*, mostra interações nas quais as crianças se solidarizam ou se emocionam com a condição das personagens.

Observamos que os textos lidos mais de uma vez para as crianças tornam-se objetos de brincadeira. Elas demonstram gostar do fato de poderem antecipar as falas das personagens ou do narrador. Somando-se a esse fato a leitura de textos que apresentam elementos repetitivos – palavras, frases ou situações – as crianças conseguem transformar a leitura num jogo muito divertido, no qual também aprendem sobre a leitura. Sabem quando e como pronunciar as falas, responder às perguntas, sentir medo, achar engraçado, ficar com nojo, usar entonações diferentes e assim por diante.

Considerações finais

Por sua natureza dialógica e interacional, a linguagem só pode ser ensinada e aprendida em situações igualmente dialógicas, em que se permitam aos sujeitos o pensar, o repensar e o agir sobre diversos usos da língua, diversas possibilidades de produção e recepção de textos orais e escritos.

Ao ingressarem na escola, as crianças já trazem consigo um domínio da linguagem extremamente complexo, aprendido nas situações de interação verbal em suas relações sociais anteriores ao processo de escolarização. A escola não ensina a língua materna, antes, favorece a possibilidade de que seus usos sociais se ampliem, na medida em que insere as crianças em relações sociais diferentes daquelas a que estão expostas desde o nascimento, cabendo ao professor atitudes que possibilitem experiências reais com a linguagem.

Podemos afirmar que crianças expostas desde muito cedo a uma maior variedade de usos linguísticos, aprenderão mais cedo também a distinguir as situações em que podem ou devem falar de determinadas maneiras. Da mesma forma, crianças que são expostas à linguagem escrita desde a infância mais remota, aprenderão mais cedo a lidar com as diferentes funções e *intenções* do discurso escrito. O tempo é um fator importante para a aprendizagem, pois implica interações sociais cada vez mais complexas na medida em que as crianças crescem.

Pressupõe-se que pensar o ensino da língua materna em suas quatro competências distintas e inter-relacionadas – falar, ouvir, ler e escrever – requer do professor outra postura diante do que se vem praticando historicamente. Requer compreender que uma situação de ensino e aprendizagem da língua vai além de aprender a traçar ou decifrar as letras no papel, mas compreende uma forma de ação sobre o mundo.

Segundo Soares (2001), é esta a condição para que um sujeito seja considerado letrado, que ele não apenas domine a “tecnologia” da leitura e da escrita, mas se aproprie de seus significados sociais e responda “[...] adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita” (p. 40).

Vale questionar, portanto, qual a concepção de linguagem que permeia a maior parte das atividades escolares de ensino e aprendizagem da língua materna, e qual o conceito de aprendiz que permeia as ações escolares voltadas a mediar a relação entre os alunos e o objeto de ensino nas aulas de língua materna.

Há que se considerar como fundamentais as concepções que o professor constrói sobre seu papel na mediação da relação entre o aluno e o objeto de conhecimento; sobre o aluno e os processos envolvidos na sua aprendizagem; e sobre a língua. Sobretudo quanto à língua, ou linguagem, a concepção do professor terá um papel determinante na relação que o aluno estabelecerá com seus usos e funções sociais.

Ao assumirmos a língua em sua complexidade interacional e discursiva, precisamos também assumir que os alunos constroem conhecimentos sobre ela antes e fora da escola, cabendo a esta o papel de organizar e sistematizar esses diferentes usos de maneira que as crianças reflitam sobre a complexidade envolvida em cada ato de produção e recepção de fala e escrita. Somente nesta hipótese poderemos, de fato, propor situações de uso da língua que possibilitem sua ação reflexiva sobre o objeto de conhecimento, e seu protagonismo sobre a própria aprendizagem.

Toda essa reflexão coloca à escola dois desafios importantes para sua relação com os processos de ensino e aprendizagem da língua materna. O primeiro diz respeito ao conceito de língua que se vem ensinando aos alunos, visto ser esta uma questão fundamental para o estabelecimento de práticas de linguagem efetivas por parte das crianças e adolescentes.

O segundo diz respeito à noção de aprendiz e de aprendizagem que se estabelece como parâmetro. Ao considerar que os alunos, ao entrarem na escola, já trazem consigo conhecimentos importantes relativos à linguagem, o professor dará continuidade à construção desses conhecimentos, ampliando-os para usos aos quais seus alunos não têm acesso *natural*.

Considerar os conhecimentos dos alunos como ponto de partida para as ações específicas de ensino da língua, implica um profundo respeito à sua identidade cultural, além do reconhecimento de que o processo de letramento tem início antes da escolarização formal, em diferentes graus, a depender das experiências de linguagem de cada criança em seu universo familiar, cultural e social.

Ao tratar do ensino da língua materna para crianças, é importante ter em mente ainda a noção de que a aprendizagem da leitura e da escrita é consequência de uma significativa relação com a língua, que se inicia em nossos primeiros contatos com os falantes à nossa volta, por meio das conversas, das histórias contadas, das músicas e brincadeiras com palavras. Desta forma, o que chamamos *letramento emergente* tem início juntamente com as relações familiares e sociais mais primárias da criança, ampliando-se gradativamente com sua entrada na escola, na medida em que essas relações e seu contato com outras esferas de interação verbal também se ampliam.

Segundo Semeghini-Siqueira (2006, p. 180), a qualidade e a intensidade da exposição da criança ao universo letrado por meio de experiências “desafiadoras e lúdicas” com a linguagem, no período de 0 a 6 anos, são fundamentais para a constituição de seu grau de letramento, da mesma maneira que “[...] condições precárias de letramento emergente [...]” tornarão “[...] a alfabetização um ‘objeto cultural’ de difícil acesso [...]”.

Nesse sentido, é fundamental a ação reflexiva do professor, de forma a diagnosticar as necessidades de cada grupo, de cada sujeito, a fim de planejar situações adequadas para a reflexão em torno do objeto de conhecimento, sejam elas no sentido de recuperação de um processo de letramento emergente restrito ou de ampliação desse processo rumo a questões cada vez mais complexas de uso efetivo da linguagem oral e escrita.

Diante da complexidade que envolve a língua e seu ensino, assumimos também o pressuposto de que a leitura abarca dois aspectos distintos e indissociáveis: a decodificação do escrito e a compreensão dos sentidos dos textos, bem como o fato de que o leitor é um construtor de sentidos, que integra seus objetivos de leitura e seus conhecimentos linguísticos, textuais, discursivos e de mundo aos objetivos de um autor. Assumimos, portanto, a complexidade envolvida no ensino e na aprendizagem da leitura.

Conceber a leitura como uma tarefa de construção de sentidos, na qual é absolutamente fundamental que o leitor utilize conhecimentos que aparentemente não estão diretamente relacionados ao código escrito ou a um determinado texto, implica conceber que qualquer pessoa, inclusive uma criança, pode ler e compreender, desde que ela tenha a possibilidade de utilizar seus conhecimentos para construir sua compreensão sobre os textos.

Nessa concepção de leitura e, portanto, de ensino e aprendizagem da leitura, o aluno é considerado sujeito de sua aprendizagem desde o momento mais remoto de suas relações sociais. Da mesma maneira que se inicia na aprendizagem da linguagem oral no momento em que é inserido numa comunidade de falantes de determinada língua, inicia-se na aprendizagem da leitura a partir do momento em que interage com pessoas que leem e com textos que possam ser lidos.

Nesse sentido, a preocupação com o ensinar a leitura na escola deveria contemplar os dois aspectos citados; ao contrário disso, porém, o que notamos é que, com maior frequência, o ensino da língua é pensado de forma linear, como se o domínio da relação letra-som fosse um requisito para a aprendizagem dos aspectos envolvidos na compreensão do texto.

Essa cisão pode ser identificada já no processo de formação do professor de língua materna, na qual está colocada uma separação entre alfabetização/letramento e ensino de língua portuguesa. O professor que atua na educação infantil e nos anos iniciais do ensino

fundamental, formado nos cursos de Pedagogia ou outros afins, em geral, não se considera professor de língua portuguesa; assim como o professor dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, formado nos cursos de Letras, normalmente não vê como responsável pela alfabetização ou pelo processo de letramento de seus alunos.

Esta *divisão de tarefas* é prejudicial aos processos de ensino e de aprendizagem, pois todo professor que trabalha com linguagem lida com as duas questões, ainda que não esteja preparado ou consciente delas.

A concepção proposta neste trabalho é a de que as crianças precisam aprender os dois aspectos da língua simultaneamente, quer dizer: elas devem e podem aprender a codificar e decodificar a escrita, ao mesmo tempo em que aprendem a compreendê-la e a colocá-la em uso em situações diferentes daquelas nas quais já se utilizam da linguagem em seu meio social.

Assim, verificamos que é possível a uma criança, desde o início dos processos de letramento e alfabetização, participar de atividades de leitura que envolvam os desafios de compreender o texto para além do código escrito, buscando os sentidos implícitos e relacionando-os com suas experiências de leitura e vivências sociais e culturais. Pensamos, inclusive, que seja possível a uma criança compreender o discurso que se veicula por meio do texto escrito, desde que haja um leitor disposto a fazer por ela a decodificação que ela ainda não é capaz de operar.

Portanto, mais do que realizar uma leitura diária, o professor deveria planejar situações para que as crianças interagissem com essa leitura, dialogassem sobre ela, construíssem sua compreensão em interação na sala de aula. Nesta proposta, as crianças precisam estar envolvidas com o texto e ter ampliado cada vez mais seu repertório de gêneros, de autores e de títulos, cabendo ao professor a ampliação desse repertório não apenas em quantidade, mas em profundidade, o que implica ampliação do tempo dedicado à leitura e ao debate sobre a leitura.

Tal proposta exige um professor que conceba o aluno como agente de sua aprendizagem, alguém capaz de lidar com conhecimentos que ainda não estão completamente consolidados, desde que possa contar com o apoio de sujeitos mais experientes para percorrer o caminho entre aquilo que já sabe e aquilo que precisa aprender. Exige um professor que compreenda e aceite os conceitos de leitura e de leitor intrincados a um conceito de linguagem que não se restringe à ideia de que saber língua é sinônimo de saber língua padrão ou gramática normativa.

Mais do que conceber o aluno como um leitor em potencial, é preciso assumir que, desde o início de suas relações com a linguagem e com a leitura, ele é um leitor em processo de formação. E se concebermos, como Smith (1999, p. 63), que “As crianças que estão a caminho de tornarem-se leitores se comportam da mesma maneira que os leitores fluentes”, conceberemos também que o leitor fluente, ou o leitor crítico, habita o leitor em processo de formação, cabendo a nós aprimorar, na formação do leitor, as características que almejamos no leitor crítico que ele virá a ser.

Essa concepção implica uma mudança de olhar para as crianças, para o seu processo de aprendizagem, para o professor, para o seu processo de formação e para o seu processo de planejamento e avaliação do ensino e da aprendizagem. Implica, principalmente, uma mudança no modo como o professor encara seu papel na escola, que, mais do que ensinar, necessita fazer junto com os alunos aquilo que deseja que eles aprendam.

Diante de tantas reflexões, cabe retomar o questionamento que nos moveu no percurso de realização desta pesquisa: afinal, *crianças pequenas, que ainda não leem convencionalmente, podem ser consideradas leitores críticos?*

Ao refletirmos sobre os dados coletados nas entrevistas e portfólios, observamos que o grupo de crianças com o qual trabalhamos constitui-se de um grupo leitor. Obviamente, se objetivássemos um trabalho individualizado, poderíamos discutir que algumas crianças estiveram mais expostas a situações de leitura que outras, e que a mediação entre as crianças e a leitura foi diferente em cada família e em cada sala de aula na educação infantil.

No entanto, ao analisarmos as Rodas de Leitura, pudemos observar de que forma essas diferentes aprendizagens se coordenaram e, ao final deste trabalho de pesquisa, mas não desse percurso de reflexões, nossa resposta ao seu questionamento inicial é que sim: as crianças que ainda não são leitoras convencionais, ou que ainda não descobriram os segredos que se escondem por trás da relação letra-som, podem ser consideradas leitores críticos, em situações de leitura coletiva mediada por leitores mais experientes.

Observamos, na análise das leituras feitas pelas crianças, que o grupo é o fator primordial para que possamos responder afirmativamente à nossa pergunta de pesquisa. A leitura em grupo, ao se apropriar de diferentes saberes, de diferentes trajetórias de leitura, em situações nas quais as crianças foram convidadas a agir como sujeitos do conhecimento, colocando em jogo suas diferentes formas de pensar sobre os textos e sobre a leitura, constitui-se como uma leitura crítica.

Em vários exemplos pudemos acompanhar não apenas a construção da sequência narrativa pelas crianças, mas também o aprofundamento de sua compreensão. As diversas

intervenções que faziam, e que muitas vezes nos pareciam “caóticas”, formavam um conjunto de reflexões que, ao final, podia ser sintetizado por qualquer participante, colaborando com a aprendizagem de todos. O espaço do debate configurou-se, portanto, como uma metodologia importante para o ensino da leitura.

Retomando as características apontadas por Coelho (2000), que distinguem o leitor crítico dos demais, destacamos:

- A “[...] capacidade de reflexão em maior profundidade, podendo ir mais fundo no texto e atingir a visão de mundo ali presente [...]” (COELHO, 2000, p. 39), que consideramos como a capacidade de perceber o discurso veiculado por meio do texto ou, ao menos, uma intencionalidade do autor. Podemos acompanhar essa reflexão das crianças em algumas situações, dentre as quais citamos o exemplo 3, quando há a percepção do desejo de uma *vingança* expressa pela atitude investigativa da personagem; o exemplo 26 no qual as crianças discutem questões existenciais como o medo da morte e o medo da solidão; e o exemplo 28 quando se percebe a questão do conhecimento passado de geração a geração.

- O “[...] despertar da consciência crítica em relação às realidades consagradas [...]” (COELHO, 2000, p. 39), o que acompanhamos nos momentos em que as crianças discutem as opiniões veiculadas no texto, as opiniões dos colegas e a da professora, o que nos parece um posicionamento crítico diante das *vozes do poder* da situação escolar. Entre outros exemplos, citamos 7, 15, 21, 22 e 36, sendo que os exemplos 21 e 22 nos chamam a atenção para o fato de que as crianças reconstruíram seu próprio discurso tomado de outro tempo, o que aponta para a compreensão de que o conhecimento está permanentemente em construção.

- O “[...] convívio do leitor crítico com o texto literário deve extrapolar a mera fruição de prazer ou emoção e deve provocá-lo para penetrar no mecanismo da leitura [...]” (COELHO, 2000, p. 40), o que observamos quando as crianças conseguem perceber e destacam características formais da estrutura dos textos. Entre outros, citamos os exemplos 11, 13 e 24, nos quais as crianças percebem ou comparam elementos estruturais dos textos.

Ao longo do processo de interação com as crianças, algumas considerações prévias foram norteando a organização das leituras posteriores. Dentre elas, destacamos reflexões importantes acerca do papel do professor mediador na construção das competências de compreensão leitora das crianças:

- O planejamento de situações para que as crianças vivenciem a leitura como fonte de informação, de instrução, de prazer e entretenimento é fundamental, sobretudo as duas últimas, quando pensamos na leitura do texto literário, cujo objetivo estético supera qualquer uso pragmático do texto.

- O envolvimento das crianças com o texto, permitindo o diálogo sobre eles é extremamente importante para que as crianças construam conhecimentos sobre os textos e sobre a leitura, na interação em sala de aula. Favorece também a compreensão de que, por trás dos textos, se *esconde* um discurso, uma tentativa do autor de atingir o seu leitor, e que esse discurso pode ser apropriado de forma diferente por cada leitor, a depender de suas experiências e visão de mundo.

- A ampliação do repertório de conhecimento de textos não implica apenas em quantidade, mas também qualidade e profundidade. Não basta oferecer variedade de gêneros, autores e títulos, é fundamental que se possibilite à criança o aprofundamento de sua relação com o que lê, ampliando o tempo dedicado à leitura no espaço escolar. Oferecer um acervo rico de títulos é importante; entretanto, é necessário também planejar momentos para que as crianças tenham livre acesso a eles.

- A releitura é uma atividade extremamente importante para o leitor, pois possibilita o estreitamento de sua relação com os comportamentos leitores, oferecendo a possibilidade de sanar dúvidas, compreender o que não foi compreendido ou perceber o que não foi percebido numa primeira leitura.

- No intuito de dar às crianças a palavra, muitas vezes, é necessário que o professor se cale. O professor ocupa um lugar de poder, e sua palavra, em geral, é vista como inquestionável. É preciso, portanto, que ele tenha consciência da importância do diálogo nas situações de aprendizagem, e da necessidade de que as crianças se tornem sujeitos da palavra. Ao calar-se, ele possibilita às crianças a percepção de que não há verdades absolutas a serem aprendidas sobre o texto.

- As situações em que as crianças expõem suas dúvidas são ótimas oportunidades para permitir o debate de ideias. Chamando os colegas para resolver as questões e permitindo que eles exponham suas hipóteses, as crianças tiveram a oportunidade de organizar o que pensavam e expor oralmente suas ideias.

- O olhar do professor não pode ser o único sobre o texto. Sua leitura é apenas uma das possíveis. Ao escolher dar voz a um aluno e não a outro, o professor também direciona a perspectiva de leitura do grupo. A consciência deste fato é importante para que se tente controlar a situação de diálogo, permitindo que todos falem ou retomando, ainda que em outros momentos, posicionamentos diferentes que possam ter surgido durante as leituras.

Ainda durante a realização da pesquisa, organizamos alguns tópicos na tentativa de responder ao questionamento que move este trabalho: observamos que as crianças fazem uso de estratégias de compreensão leitora para construir o sentido dos textos que leem, mesmo

quando a leitura é feita pela voz de outro; levantam hipóteses sobre o conteúdo do texto, observam quando acertam ou erram essas hipóteses; aprendem a respeito da linguagem e adequam a maneira de falar para expor o que pensam sobre os textos; fazem uso de informações sobre seu repertório de textos para fazer escolhas ou comparações entre obras; e debatem os textos com base em suas impressões e nas informações que extraem das situações de leitura.

Concluimos, portanto, que as crianças fizeram da situação de leitura uma situação de aprendizagem que poderão levar para a vida, agindo como sujeitos do conhecimento e do diálogo. Acreditamos que, nesse sentido, a leitura é um instrumento importante que pode contribuir para que, no futuro, os leitores não sejam assujeitados ao discurso do poder, nem dele se apoderem como forma de oprimir o outro.

O diálogo como eficiente estratégia de ensino e aprendizagem da leitura aparece de forma privilegiada nos textos de autores estudados, segundo os quais, o papel do adulto, ou do leitor mais experiente, é o de mediar o diálogo da criança com o texto. Mediação esta que implica não uma tradução do texto, ou a imposição da compreensão do adulto, pelo contrário, a mediação a que se referem está ligada à condução da criança nos caminhos pelos quais um leitor crítico construiria a sua compreensão.

Soares (2006) afirma que esse diálogo entre a criança e o texto, mediado pelo professor, “[...] é a principal e indispensável atividade de letramento na Educação Infantil [...]”, e a esta sentença acrescentaríamos as primeiras séries do ensino fundamental, talvez todo ele e até os níveis superiores de educação. Afirma ela ainda que ler e dialogar sobre o que foi lido com a criança são atividades que a conduzem a “[...] conhecimentos e habilidades fundamentais para a sua plena inserção no mundo da escrita [...]”.

Retomando Vygotsky (1987), quando este afirma que o pensamento é determinado pela linguagem e pela experiência sociocultural da criança, o diálogo é alçado a uma importância extrema, pois não apenas possibilita essa interação, como auxilia a criança a organizar o que pensa para partilhar com o outro, e essa tarefa, complexa sem dúvida, precisa ser bem cultivada nos contextos de ensino. Valorizar a fala da criança, portanto, além de reconhecê-la como sujeito, é auxiliá-la no seu processo de aprendizagem.

Ao pensarmos a leitura como um processo de interação entre o sujeito-leitor, o texto e o sujeito-autor, no qual o conhecimento e a construção da compreensão do leitor é parte fundamental do ato de ler, articulamos o conceito de leitura ao conceito de linguagem como processo interativo, uma construção partilhada entre sujeitos que se alternam como interlocutores, construtores de um discurso. Nesta perspectiva, não existe hierarquia entre os

papéis de falantes ou ouvintes, leitores ou escritores; pelo contrário, é uma concepção libertadora no sentido de conferir a todos os participantes de qualquer ato de construção de linguagem, falada ou escrita, o *status* de produtores de cultura.

Pensar o ensino da linguagem e o ensino da leitura também desta perspectiva implica pensar uma escola que atue na formação do cidadão ativo e participativo, capaz de compreender e interferir na cultura de uma sociedade letrada. Pensamento este libertador não só para o sujeito aluno, aquele que irá ampliar cada vez mais seus conhecimentos sobre a língua e sua capacidade de interpretação e compreensão dos fatos da vida, mas também para o sujeito professor, aquele a quem cabe ter clareza de suas concepções de ensino, aprendizagem, língua e leitura, sujeito este construtor de conhecimentos e de propostas de ensino conscientes, voltadas para objetivos específicos dos quais partilha.

Deste ponto de vista, não se pode pensar o ensino, a escola e a formação do professor em termos unicamente de ações metodológicas, de *como fazer*, mas antes, é preciso pensar a formação do professor como um processo reflexivo, no qual ele, antes de tudo, entenda *o que fazer e por que fazer*. É preciso pensar um professor que, juntamente com seu aluno, seja um aprendiz constante de práticas de linguagem e práticas de leitura, que tenha também sua mente nutrida por muitas leituras e muitas reflexões em torno das leituras.

Por fim, a respeito da leitura literária, consideramos a importância de pensar sobre a qualidade dos textos que devem ser apresentados às crianças, o que implica, também, uma atenção para o processo de formação do professor de língua materna, atentando para o fato de que é imprescindível, antes de tudo, que o professor seja um leitor, que tenha conhecimento amplo do acervo literário à disposição, dos critérios de escolha de boas obras e dos interesses de leitura das crianças.

Além disso, que seja capaz de explorar a leitura e apaixonar-se por ela, de forma que possa transmitir aos alunos seu próprio encantamento com a literatura, sua vivência de leituras, partilhar com as crianças e não impor a elas a sua leitura da palavra e do mundo, antes, permitir que, na interação com o leitor mais experiente, as crianças construam seu percurso de compreensão e aprendizagem.

A esse respeito, Martins (1994, p. 34) chama atenção para o fato de que

A função do educador não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta. Assim, criar condições de leitura não implica apenas alfabetizar ou propiciar acesso aos livros. Trata-se, antes, de dialogar com o leitor sobre a sua leitura, isto é, sobre o sentido

que ele dá, repito, a algo escrito, um quadro, uma paisagem, a sons, imagens, coisas, idéias, situações reais ou imaginárias.

A literatura serve então não apenas como instrumento de aprendizagem ao aluno, mas ao professor, que ensina e aprende enquanto dialoga com os textos e com seus alunos. Jorge (2003), ao falar sobre a importância de ler e contar histórias para crianças, reafirma a necessidade de que elas sejam ouvidas, de que sua fala seja tomada também como instrumento de sua aprendizagem. Em suas palavras,

É fundamental que a criança possa vivenciar a palavra e a escuta em todas as suas possibilidades, explorando diferentes linguagens, capturando-as e apropriando-se do mundo que a cerca, para que este se desvele diante dela e se torne fonte de interesse vivo e permanente, fonte de curiosidades, de espantos, de desejos e descobertas, numa dinâmica outra em que ela se socialize e se manifeste de forma ativa, cri(ativa), (particip)ativa em qualquer situação, não apenas “recebendo” passivamente, mas produzindo e (re)produzindo cultura. (JORGE, 2003, p. 97).

Para a pesquisadora, a atividade de ler e contar histórias possibilita tanto aos adultos quanto às crianças uma escuta e uma fala interessadas.

Se a linguagem oral é ponto de partida para a aprendizagem da linguagem escrita, falar sobre o lido é atividade fundamental para que se organizem as aprendizagens de ler e de escrever. Por isso, antes, e ao mesmo tempo em que ensinamos a relação entre letras e sons, deveríamos nos ocupar em conduzir as crianças pelos caminhos significativos e atrativos da leitura, o que, por si, já seria uma grande fonte de motivação para a curiosidade infantil em descobrir como fazem os leitores experientes para traduzir aquilo que veem no papel em uma linguagem que tem sentido no mundo, seja na fantasia ou na realidade.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- BANDEIRA, M. *Itinerário de Pasárgada*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BATTAGLIA, S. M. F. A criança e a literatura. In: NICOLAU, M. L. M.; DIAS, M. C. M. (Org.). *Oficinas de Sonho e Realidade na formação do educador da infância*. Campinas: Papyrus, 2003. p. 113-125.
- BARBOSA, J. A. Literatura nunca é apenas literatura. *Idéias*, São Paulo, n. 17, p. 21-26, 1994. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias>>. Acesso em: 11 ago. 2011.
- BETTELHEIM, B. *A psicanálise dos contos de fada*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à análise do discurso*. Campinas: UNICAMP, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. Ministério da Educação. *Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC/SEB/Inep, 2008.
- _____. Ministério da Educação. *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores*. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263.
- CARDOSO, C. J. *A socioconstrução do texto escrito: uma perspectiva longitudinal*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- COELHO, N. N. *Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática*. São Paulo: Moderna, 2000.
- DOMINICÉ, P. A Formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 345-357, maio/ago. 2006.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- FRANTZ, M. H. Z. *O ensino de Literatura nas séries iniciais*. Ijuí: UNIJUÍ, 2001.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. São Paulo: Cortez, 1985.

GERALDI, J. W. *Linguagem e Ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006.

GÓES, L. P. *Olhar de descoberta: proposta analítica de livros que concentram várias linguagens*. São Paulo: Paulinas, 2003.

GREGORIN FILHO, J. N. *Literatura Infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores*. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

GURGEL, T. Vou alfabetizar todos eles até o fim do ano. *Nova Escola*, São Paulo, n. 204, p. 34-43, ago. 2007.

HELD, J. *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. São Paulo: Summus, 1980.

JORGE, L. da S. Roda de histórias: a criança e o prazer de ler, ouvir e contar histórias. In: NICOLAU, M. L. M.; DIAS, M. C. M. (Org.). *Oficinas de Sonho e Realidade na formação do educador da infância*. Campinas: Papyrus, 2003. p. 95-112.

JOSÉ, E. *Literatura infantil: ler, contar e encantar crianças*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

JOUVE, V. *A leitura*. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

KLEIMAN, A. *Texto & Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. Campinas: Pontes, 2009.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2009.

LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2002.

MAIA, J. *Literatura na formação de leitores e professores*. São Paulo: Paulinas, 2007.

MARTINS, M. H. *O que é Leitura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Ensino Fundamental: orientações gerais para o ensino de língua portuguesa e de matemática no ciclo I*. São Paulo: SME/DOT, 2006a.

_____. *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo I*. São Paulo: SME/DOT, 2007.

_____. *Projeto toda força ao 1º ano: guia para o planejamento do professor alfabetizador – orientações para o planejamento e avaliação do trabalho com o 1º ano do Ensino Fundamental*. São Paulo: SME/DOT, 2006b.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. Modos de ler textos informativos em meios impressos/virtuais e questões sobre memória: estratégias para alavancar a construção do conhecimento em diferentes disciplinas. In: REZENDE, N.; RIOLFI, C.; SEMEGHINI-SIQUEIRA, I.

Linguagem e educação: implicações técnicas, éticas e estéticas. São Paulo: Humanitas, 2006. p. 169-203.

SMITH, F. *Leitura Significativa*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SMOLKA, A. L.; NOGUEIRA, A. L. H. O desenvolvimento cultural da criança: mediação, dialogia e (inter)regulação. In: ARAÚJO, U. (Coord.). *Psicologia, Educação e Temáticas da Vida Contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2005.

SOARES, M. Alfabetização e letramento na educação infantil. *Pátio: Educação Infantil*, Porto Alegre, v. 6, n. 20, jul. 2006. Disponível em: <http://www.revistapatio.com.br/sumario_conteudo.aspx?id=243>. Acesso em: 28 set. 2009.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOLÉ, I. *Estratégias de Leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TERZI, S. B. A oralidade e a construção da escrita por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1992.

TODOROV, T. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ZABALZA, M. A. *Diários de Aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZILBERMAN, R. *A Literatura Infantil na escola*. São Paulo: Global, 2003.

Obras literárias

BREITMAN, A. K. *A Casa que João Construiu: um conto popular francês*. Ilustrações de Laboratório de Desenhos. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

DRUCE, A. *Bruxa, bruxa, venha à minha festa*. Ilustrações de Pat Ludlow. São Paulo: Brinque-Book, 1995.

FURNARI, E. *Cocô de Passarinho*. Ilustrações de Eva Furnari. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998.

HOLZWARTH, W. *Da pequena toupeira que queria saber quem tinha feito cocô na cabeça dela*. Ilustrações de Wolf Erlbruch. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1994.

MACHADO, A. M. *Menina Bonita do Laço de Fita*. Ilustrações de Claudius. São Paulo: Ática, 2004.

MACHADO, N. J. *Bichionário*. Ilustrações de Dulce Osinski. Curitiba: Braga, 1996.

ROCHA, R. *Nicolau tinha uma idéia*. Ilustrações de Mariana Massarani. São Paulo: Quinteto, 1998.

RYLANT, C. *A velhinha que dava nome às coisas*. Ilustrações de Kathryn Brown. São Paulo: Brinque-Book, 1997.

WOOD, A. *A Bruxa Salomé*. Ilustrações de Don Wood. São Paulo: Ática, 1998.

_____. *A Casa Sonolenta*. Ilustrações de Don Wood. São Paulo: Ática, 1997.

_____. *O Rei Bigodeira e a Sua Banheira*. Ilustrações de Don Wood. São Paulo: Ática, 1996.

_____; WOOD, D. *O Ratinho, o Morango Vermelho Maduro e o Grande Urso Esfomeado*. Ilustrações de Don Wood. São Paulo: Brinque-Book, 2006.

ZIRALDO. *Dodó*. Ilustrações de Ziraldo. São Paulo: Melhoramentos, 1987.

_____. *O Menino Maluquinho*. Ilustrações de Ziraldo. São Paulo: Melhoramentos, 1998.

APÊNDICE A – Questões norteadoras: entrevista com os pais

1. A criança frequentou creche (CEI) e/ou educação infantil (EMEI)? A partir de que idade?
2. Em quais escolas (CEI, EMEI, EMEF) estudou? Qual a sua opinião sobre essas escolas?
3. O que a criança fala sobre as escolas, inclusive a atual?
4. A criança fala ou falava de leituras ou histórias que ouviu na escola?
5. Você/alguém, em casa, lê ou conta histórias para a criança? Em que horário/dias?
6. Desde quando você/alguém lê ou conta histórias para a criança? Quais histórias/textos?
7. Quando você/alguém lê ou conta histórias para a criança, como ela se comporta?
8. Na casa da criança há material de leitura (livros, revistas, jornais)? Quais (títulos)?
9. Quem gosta de ler na casa da criança?
10. Quem mora na mesma casa/quintal que a criança?
11. A criança tem avô/avó que conta histórias ou lê para ela? E irmãos mais velhos ou primos?
12. Quais são as histórias ou leituras preferidas da criança?
13. A criança lê? Por iniciativa própria ou por que alguém manda? Desde quando?
14. A criança já sabe ler? Quando aprendeu a ler?
15. Quem ensinou a criança a ler?
16. A criança lê bem? Por quê?
17. A criança frequenta outros lugares onde participa de leituras (vê/ouve pessoas lendo)?
18. Qual a profissão dos pais da criança?
19. Qual a escolaridade dos pais da criança?

Observações:

Relação da criança com a leitura. (Questões 4; 5; 6; 7; 8; 9; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 17).

Relação da família com a leitura. (Questões 5; 6; 7; 8; 9; 11; 12; 13; 15; 17; 18; 19).

Conceito de leitura da família/responsável entrevistado. (Questões 4; 5; 6; 7; 8; 9; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 17).

Importância da escola na relação da criança com a leitura. (QUESTÕES 1; 2; 3; 4; 13; 14; 15).

APÊNDICE B – Quadro resumo das entrevistas com os pais: hábitos de leitura

NOME	Quem lê com a criança?	Desde quando?
ADRIANA		
ANA CAROLINA	A mãe (às vezes)	Desde que a criança “começou a entender”
ANA PAULA	A mãe conta histórias (às vezes)	Desde que entrou na creche
ALINE	O pai (às vezes)	
BIANCA	A mãe lê; a avó conta histórias	Mãe: ingresso no CEI; avó: “desde sempre”
DEBORA	Mãe e tio leem; avó materna conta histórias; avó e tias paternas leem	Leitura: ingresso na 1ª série; histórias: “desde que era pequena”
DAVI	Mãe e avó leem; a avó conta contos da Carochinha / tradicionais	“Desde pequenininho”
DIEGO		
ESTELA	Mãe e irmãos leem; tio conta histórias	Desde que a filha mais velha entrou na escola
EVANDRO	A mãe	
FABIO		
GUSTAVO	A mãe lê uma vez por semana	Desde que estava grávida
GABRIELA	A mãe e o pai (uma vez por semana)	Desde os três anos
GIOVANA	A mãe lia; hoje cuida de uma criança que lê	Desde que ingressou na EMEI
JULIANA	A mãe	Desde o ingresso na EMEI
JANAINA	Os pais leem; o avô conta histórias da sua vida	“Desde pequenininha”
JULIA	Os pais e o irmão mais velho (4ª série)	Os pais leem desde que era bebê
JOÃO		
JONATHAN		

NOME	Quem lê com a criança?	Desde quando?
KEYLA	O pai e a irmã mais velha (5ª série)	Desde que ingressou na EMEI
LUCIA		
LORENA	As irmãs mais velhas	Desde que entrou na escola (EMEF)
MATEUS		
MARIA	A mãe	Desde que entrou na creche
NATALIA	A mãe (quando tem tempo) e os irmãos	
NICOLAU	A avó conta histórias	Desde pequeno
PRISCILA	A mãe	Desde que ingressou na creche
PAULO	A mãe (de vez em quando)	Nos últimos dois anos
RICARDO	A mãe	Desde que ingressou na EMEF
SILVIO		
THAISSA	A mãe	Há pouco tempo
TOMAS	O pai	Desde que entrou na escola (EMEF)
VITOR	A mãe lia para a irmã e para ele, agora a irmã lê; o avô conta histórias	

NOME	A criança lê sozinha?²	Desde quando?
ADRIANA		
ANA CAROLINA	Os livros da escola e a Bíblia	Ingresso na EMEI
ANA PAULA		
ALINE	Às vezes	
BIANCA	No computador	
DEBORA		
DAVI	Lê e conta histórias para a mãe	Ingresso na EMEF
DIEGO		
ESTELA	Os livros da escola	
EVANDRO	Os livros da escola e gibis	Desde sempre
FABIO		
GUSTAVO	Gibis	
GABRIELA		
GIOVANA	Lê para as bonecas	
JULIANA	Contos de fadas; catálogos de supermercados	Ingresso na EMEF
JANAINA	Conta histórias que ouve na escola	Desde que ingressou na EMEF
JULIA		
JOÃO		
JONATHAN		
KEYLA	Sim	Desde os 4 anos
LUCIA		
LORENA	Os livros da escola	Há três meses
MATEUS		
MARIA		
NATALIA	Os livros da escola	Há dois meses

² Ler sozinha, neste caso, refere-se a saber se a criança, por desejo próprio, sem que ninguém peça ou mande, toma a iniciativa de manusear algum material de leitura. Não nos interessa saber se a criança sabe ou consegue ler com autonomia, mas sim, se tem o desejo e a iniciativa de ler, tentar ler ou fingir que lê.

NOME	A criança lê sozinha?	Desde quando?
NICOLAU	Computador; revistas; livros da escola	Ingresso na EMEI
PRISCILA	Conta histórias para os irmãos	Ingresso na EMEF
PAULO	Gibis e revistas	
RICARDO	Livros da escola e da patroa	
SILVIO		
THAISSA	Sim, jornal	Há pouco tempo
TOMAS		
VITOR	No computador; livros pequenos	Ingresso na EMEF

NOME	O que há para ler em casa?	Quem gosta de ler?
ADRIANA		
ANA CAROLINA	Livros da escola; gibis e livros doados	
ANA PAULA	Livros da escola; livros da família	A mãe lê poesias
ALINE	Livros da escola	
BIANCA	Livros da escola	A mãe lê a Bíblia
DEBORA	Livros da escola; livros de contos de fadas com CD	A mãe lê Zibia Gasparetto e revistas
DAVI	Livros da escola; livros e gibis da família; revistas	A mãe lê romances e poesia
DIEGO		
ESTELA	Livros da escola; livros da família; revista <i>Veja</i>	
EVANDRO	Livros da escola; gibis da família	A mãe ouve e escreve hinos; lê Zibia Gasparetto;
FABIO		
GUSTAVO	Livros da escola; gibis da família	O tio lê livros da faculdade - ADM
GABRIELA	Livros da escola, da igreja e da família; gibis	O pai lê romances
GIOVANA	Livros da escola	Às vezes a tia lê
JULIANA	Livros da escola; catálogos de supermercados	
JANAINA	Livros da escola; livros da família; livros e revistas do avô	
JULIA	Livros da escola; revistas e jornais	
JOÃO		
JONATHAN		
KEYLA	Livros da escola	
LUCIA		

NOME	O que há para ler em casa?	Quem gosta de ler?
LORENA	Livros da escola; gibis	
MATEUS		
MARIA	Livros da escola	A irmã lê os livros da escola
NATALIA	Livros da escola; livros didáticos; revistas	
NICOLAU	Livros da escola; revistas	A tia
PRISCILA	Livros da escola	
PAULO	Livros da escola; gibis; revistas e <i>Recreio</i> ;	
RICARDO	Livros da escola; livros emprestados da patroa	
SILVIO		
THAISSA	Livros da escola e da creche do irmão; jornais	O pai é assinante de jornal
TOMAS	Livros da escola	O pai
VITOR	Os livros da escola; livros da família	