

ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS DE 6 ANOS: FOCO NO LETRAMENTO LITERÁRIO¹

Geisa Magela Veloso²

Resumo

A pesquisa tem por objetivo analisar as influências do acesso ao texto literário na formação da criança leitora, capaz de compreender a linguagem escrita e ampliar suas habilidades de expressão oral. Como estratégias de pesquisa foram realizadas atividades de leitura compartilhada de histórias visando alfabetizar letrando — aprender a ler e escrever como forma de inserção da criança no mundo da cultura escrita, para usufruir os bens culturais codificados pela escrita e acessar conhecimentos. As atividades possibilitaram o desenvolvimento de habilidades de compreensão e inferência, a interação com autores e textos, o gosto por ouvir histórias, a capacidade de expressão oral, a imaginação, a curiosidade, o interesse em aprender a ler e escrever.

Palavras-chave: Letramento literário. Leitura. Contação de história. Literatura infantil.

LITERACY FOR SIX-YEAR-OLD CHILDREN: FOCUS ON LITERARY LITERACY

Abstract

This research aims to analyze the influences of the access to literary texts in shaping the reader child, capable to understand written language and broaden their oral expression skills. As research strategies shared storybook reading activities were conducted aiming to teach how to read - teaching reading and writing as a means of inserting children in the world of written culture, to enjoy culture encoded by writing and to access knowledge. The activities enabled the development of comprehension and inference skills, interaction with authors and texts, the taste for listening to stories, the ability of oral expression, imagination, curiosity and interest in learning how to read and write.

Keywords: Literary literacy. Reading. Storytelling. Children's literature.

¹A pesquisa contou com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – FAPEMIG. O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da Unimontes, sob parecer nº 2731/11, em conformidade com a Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde. Na realização de atividades de pesquisa participaram as graduandas Delma Pereira dos Santos, Gisele Cunha Oliveira, Rozeli dos Santos Andrade.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG; Professora do Departamento de Métodos e Técnicas Educacionais da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes; Contato: velosogeisa@gmail.com

Introdução

A pesquisa insere-se no campo de estudos sobre o letramento literário — espaço onde emergem dificuldades e aponta possibilidades de utilização da leitura compartilhada de histórias no processo de alfabetização das crianças. O contexto aponta preocupações com a alfabetização e a formação de um leitor que seja capaz de compreender a linguagem escrita, envolver-se com histórias, aprender a gostar de livros e de leitura. As preocupações com a alfabetização não são recentes. Ao contrário, ainda no século XIX, o ensino da leitura e da escrita tornou-se bandeira de luta de governantes e educadores, que passaram a compreender as habilidades de ler e escrever como fator de desenvolvimento cognitivo e de progresso econômico e cultural dos indivíduos e das sociedades. Mesmo considerando que essas ideias iluministas encerram um mito, essa é uma concepção que tem sido reafirmada a partir da centralidade do ler e do escrever e da imposição de novas demandas, que exigem novas competências e habilidades dos leitores.

No momento atual, a ampliação das demandas sociais por leitura e escrita reforça a responsabilidade da escola, que precisa garantir processos de mediação produtivos e significativos. Essas mediações devem viabilizar a alfabetização, mas também favorecer a imersão da criança na cultura escrita, de forma a poder utilizar diferentes gêneros textuais e resolver problemas, redigir textos, produzir significações para os textos lidos, participar da cultura escrita. Para Lerner (2002), participar da cultura escrita supõe apropriar-se de uma tradição de leitura e escrita, supõe assumir uma herança cultural que envolve o exercício de diversas operações, para colocar em ação os conhecimentos sobre as relações entre os textos, autores e contexto.

Ao discutir o acesso aos oceanos de informação disponíveis no mundo atual, Perroti (2002) defende a democratização dos bens culturais, considerando que, no caso da cultura escrita, se faz necessário o acesso aos produtos culturais — jornais, revistas, livros, etc —, mas também aos instrumentos socioculturais e cognitivos essenciais à construção do conhecimento, dos sentidos e significados inscritos nos objetos culturais. “Não se pode esquecer nunca que, mesmo sendo um fato objetivo, concreto, a cultura é também e principalmente um bem imaterial, muito mais que um produto a ser vendido” (PERROTI, 2002, p. 20).

Nesse contexto, o artigo tem por objetivo analisar as influências do acesso ao texto literário na formação da criança leitora, capaz de compreender a linguagem escrita e ampliar suas habilidades de expressão oral. No desenvolvimento da pesquisa, consideramos com Soares (2004) a necessidade de alfabetizar letrando, posto que a alfabetização somente tenha sentido quando desenvolvida em um contexto de práticas de leitura e escrita. Entendemos que a alfabetização seja aprender a ler e escrever, compreender a linguagem escrita e as convenções do sistema de representação. Letramento é a condição daquele que aprendeu a ler e escrever e desenvolveu habilidades de uso da leitura e da escrita em práticas sociais. Apesar de distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis. Ferreiro (2007) considera que o sucesso dos objetivos da alfabetização requer superar a visão de introdução à leitura e à escrita como a aprendizagem de uma técnica. Mais do que isso, aprender a ler e escrever implica aprender a lidar com textos nas mais diferentes situações sociais.

Em nossa atividade de pesquisa orientamo-nos pela necessidade de superar a tensão entre as necessidades institucionais de ensinar e de controlar as aprendizagens. Para tanto, Lerner (2002) considera ser possível fazer um esforço de conciliar as necessidades inerentes

à instituição escolar com o propósito educativo de formar leitores e escritores. A autora ainda considera possível gerar condições didáticas que permitam pôr em cena uma versão escolar da leitura e da escrita mais próxima da versão social dessas práticas. Assim, como instrumentos metodológicos de pesquisa, durante o ano de 2013, foram desenvolvidas práticas de leitura em voz alta para crianças de 6 anos, no 1º ano de escolaridade, que visaram garantir seu acesso ao universo da cultura escrita pela via da leitura compartilhada de histórias, pela mediação de um adulto leitor. Com Brandão e Rosa (2010), entendemos que o papel de mediador de leituras não significa apenas observar as reações das crianças, responder seus questionamentos e chamar sua atenção para as ilustrações. Mais do que isso, concordamos com as autoras que é necessário planejar as questões a serem propostas às crianças, que não tenham a finalidade de avaliar o seu nível de compreensão, mas de contribuir para o seu engajamento numa atividade de construção de sentidos, que podem ser compartilhados, confrontados ou ampliados com base em outros significados construídos e expressos na conversa sobre textos. As autoras ainda consideram que, ao fazer perguntas sobre o que leu, a professora comunica determinada maneira de abordar o texto.

Foi desenvolvida pesquisa de natureza qualitativa, com abordagem metodológica da pesquisa-ação. Para Thiollent (1986), a pesquisa-ação é uma modalidade de investigação que oferece subsídios para organização de dados bastante abrangentes, com possibilidade de experimentação da situação real. Nessa abordagem, o pesquisador intervém sobre a realidade estudada, com consciência do que pretende alterar e dos fenômenos e efeitos que pretende observar. Para o autor, “na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas” (1986, p.15).

Como instrumentos metodológicos para captar e analisar a realidade foram aplicadas entrevistas diagnósticas para as crianças, de forma a compreender suas concepções e percepções. No processo de intervenção sobre a realidade foram desenvolvidas oficinas semanais de leitura literária, através das quais foram produzidas mediações pedagógicas que visaram ao desenvolvimento das habilidades letradas das crianças. As atividades foram realizadas com 52 crianças, matriculadas em duas turmas de 1º ano de escolaridade de uma escola pública municipal. No processo de pesquisa foram desenvolvidas oficinas de leitura literária, com realização da leitura compartilhada de diferentes textos, como contos de fadas, narrativas curtas, narrativas compostas por imagens, lenga lenda. Os textos foram trabalhados com apoio de equipamento multimídia, que possibilitou às crianças o acesso às imagens e ao texto, no formato produzido por autores e ilustradores. As atividades se organizaram por metodologia de leitura que contemplou a exploração de imagens, título e autor da obra, a antecipação de sentidos, a elaboração de hipóteses, a motivação e a definição de objetivos para ler, a exploração das ilustrações das histórias lidas, a leitura em voz alta, a socialização de sentidos e significados, a conversa sobre os textos lidos.

Para melhor apresentação e análise dos dados, o artigo encontra-se organizado em dois movimentos. No primeiro, apresentamos o contexto da pesquisa e algumas bases teóricas que fundamentaram a intervenção pedagógica junto aos alunos. Na segunda seção, apresentamos e discutimos algumas construções das crianças, que apontam para a superação de dificuldades relativas à aprendizagem da leitura e ao desenvolvimento da oralidade.

Elementos Teóricos que Contextualizam e Fundamentam a Discussão

O uso da linguagem é elemento distintivo do ser humano, sendo esta uma ideia consensual para diferentes povos e culturas. O que não encontra consenso é o lugar e o *status* da escrita e da fala e suas correspondentes práticas sociais — o letramento e a oralidade — para as diferentes culturas.

Para o mundo ocidental a cultura escrita é muitas vezes considerada superior à oralidade, dada às inúmeras situações sociais em que o uso da leitura e da escrita se faz necessário. Além disso, ao aprendizado da leitura e da escrita está associada à crença em sua capacidade de promover mudanças significativas para os seus usuários, provocando impactos individuais e sociais, de natureza cognitiva, política, econômica e cultural. No entanto, para algumas sociedades a escrita é dispensável por se valerem da oralidade em seus processos de comunicação. Para Havelock (1997), essa tensão entre os processos de interlocução orais e escritos pode, por vezes, manifestar-se como tendência em favor da oralidade e em outras ocasiões mostrar-se favorável à sua total substituição por uma sofisticada cultura escrita. Mas o autor considera equivocada esta polarização, posto que cultura escrita e oralidade não sejam processos mutuamente exclusivos.

Para compreender a questão, Havelock (1997) se reporta à década de 1960, período em que num espaço de menos de doze meses surgem quatro publicações que colocam a oralidade em evidência, contribuindo para a superação de ideias preconceituosas e etnocêntricas. Essas obras são *The Gutenberg Galaxy* de McLuhan (1962); *La Pensée Sauvage* de Levi-Straus (1962); *The Consequences of Literacy* de Jack Good e Ian Watt (1963) e *Preface to Plato* do próprio Havelock (1962). Tais obras se relacionavam à revolução cultural provocada pela disseminação dos meios de comunicação de massa — o rádio, o telefone, a televisão —, que instauraram uma nova oralidade, que toma por base a escrita e transforma o alcance da palavra, passando a afetar a vida das pessoas e os próprios conteúdos culturais veiculados. Para Havelock, o surgimento concomitante dessas obras parece constituir um “divisor de águas”, ou talvez um “dique”, prestes a romper-se, liberando uma onda de atividades devotadas a explicitação da equação oralidade-cultura escrita.

Segundo Olson (1997), durante 300 anos, permaneceu no Ocidente a crença na superioridade cultural da escrita em relação aos povos orais e pré-alfabéticos. Ao revisar suas próprias ideias em relação aos impactos que a apropriação das habilidades de ler e escrever produz nos indivíduos, Olson (1997) discute a perspectiva evolucionária do sistema de escrita e discute a crença na superioridade da escrita em relação à fala, por um processo em que a oralidade é vista como propriedade do povo, solta e desregrada. Para o autor, esta posição revela uma concepção preconceituosa em relação à riqueza gramatical e léxica da fala, bem como a sua relação com a escrita. O discurso oral precede a escrita, que, apesar de importante, é secundária em relação à fala. Como lembra Havelock, o “ser humano natural não é escritor ou leitor, mas falante e ouvinte”, sendo a escrita um “exercício artificial, um produto da cultura, não da natureza, imposto ao homem natural” (1997, p. 27).

Ao relativizar o poder e a superioridade da escrita, Feldman (1997) nos lembra que a linguagem oral, como a escrita, também possui sistema para a produção de textos e interpretação. Os textos podem ser preservados e reproduzidos oralmente, conforme a capacidade de memória, independentemente da escrita. A autora considera que não se deve confundir oralidade com a linguagem falada coloquialmente, pois existem diferentes

modalidades de linguagem oral, que não se limitam às formas utilizadas na conversação cotidiana. Um exemplo distintivo, que ilustra a questão, é o cordel, uma forma de expressão que não pode ser confundida com a linguagem oral cotidiana, com significado para a atualização da cultura e a disseminação da arte produzida pelo povo.

Neste contexto, Ong (1998) considera ser necessário distinguir entre a “oralidade primária” — relativa às produções linguísticas de culturas intocadas pelo letramento e de pessoas não familiarizadas com a escrita — e a “oralidade secundária”— que se refere à uma nova oralidade, sustentada pelos meios tecnológicos e eletrônicos e que, para existirem e funcionarem, dependem da escrita e da imprensa. Ong lembra que, na atualidade, não existe cultura de oralidade primária no sentido estrito, na medida em que todas as culturas conhecem a escrita e têm alguma experiência de seus efeitos. No entanto, é possível perceber as diferentes formas de produção da linguagem oral.

No âmbito desta discussão, defendemos a importância da linguagem oral como ferramenta de interlocução e interação entre as pessoas, o que torna essencial que seja trabalhada na escola, de forma que os alunos ampliem suas competências comunicativas. Ao defender a audição de histórias pelas crianças na educação infantil, Brandão e Rosa (2010) consideram que “ser capaz de ouvir traz o potencial de ser capaz de dizer” (2010, p. 37). Ainda, conforme as autoras, a participação em rodas de história oportuniza condições para a formação de uma comunidade de ouvintes que compartilham experiências e significados de forma sincrônica na dimensão temporal e espacial. A roda de história possibilita a constituição de uma identidade grupal, que passa a fazer parte das práticas educativas. “Isto porque professora e crianças participam juntas de uma atividade em que vão descobrindo palavras que soam engraçadas, enredos que despertam a curiosidade pelo seu encadeamento, tramas que geram tensão seguida de alívio” (2010, p. 37).

Por defesa semelhante, Neitzel (2007) considera que a atividade de contação de histórias e o manuseio de livros, desde os primeiros meses de vida, aceleram o desenvolvimento linguístico dos bebês, possibilita a construção de uma rede conceitual, permite construir sentidos e ampliar a comunicação com o mundo real. Ainda segundo a autora, ouvir histórias permite descobertas e compreensão de mundo, refinamentos e acréscimos conceituais, criatividade e criticidade. Por isso, defende a presença da literatura como objeto de fruição, que deve despertar o desejo e não ter objetivo meramente pedagógico, moral ou prático. Mais ainda, a autora considera que a concepção de literatura frutiva não nega a função formativa do livro, que sempre pode alargar a visão do leitor, levá-lo a observar pontos da realidade até então despercebidos. A experiência estética deve estar fundada no equilíbrio entre a emoção e a cognição.

Ainda conforme Neitzel (2007), a literatura não promove apenas a criatividade e a emoção, mas o pensamento lógico, a argumentação, a capacidade de analisar, comparar, selecionar, julgar, planejar, organizar, experimentar, produzir, concluir, etc. As crianças que participam das atividades de leitura de histórias podem desenvolver uma série de habilidades, dentre elas: escutar o outro; manter-se sentado; manifestar-se a respeito do texto (rir, ficar sério, etc); prestar atenção no enredo; olhar as gravuras; respeitar o outro; conter-se para não atrapalhar.

A audição de histórias também encontra argumentos favoráveis em Abramovich (1995), ao afirmar que ouvir é o início da aprendizagem para ser leitor e a audição de histórias não é uma questão que se restringe a ser alfabetizado ou não. Para a autora, ser leitor é ter um caminho infinito de descoberta e compreensão do mundo, sendo esta uma

construção que se inicia com o primeiro contato com os textos, que costuma ser oral, através da voz da mãe, do pai e da professora.

Smith (2003) considera que não se pode dizer quais são as etapas do ensinar/aprender a ler, mas se pode-se criar condições para a aprendizagem, favorecer um ambiente alfabetizador que permita testar hipóteses em contexto significativo e colaborador. No início do processo de aprendizagem, a leitura deve ser feita para as crianças, até que possam ler por si mesmas. A leitura familiariza a criança com a linguagem escrita, a prática da leitura em voz alta contribui para que ela se torne leitora, que aprenda a gostar de ler, mesmo quando não sabe ler.

Frade (2007) concorda com a utilização de diferentes textos e situações em que se utiliza a leitura em voz alta de bons textos escritos, com discussão e compartilhamento de significados para que a criança possa aprender sobre a cultura escrita. Por sua vez, Brito (2007) considera que ouvir histórias lidas pelo professor implica em ler com os ouvidos, sendo esta uma prática mais importante do que ler com os olhos. Ainda conforme o autor, ler com os ouvidos permite experimentar a cultura escrita, inserir-se na interlocução com o discurso escrito, organizado por uma sintaxe, um léxico e uma prosódia diferentes.

Além da oralidade e da capacidade expressiva, Brandão e Rosa (2010) afirmam que compartilhar a audição de histórias cumpre uma função consoladora diante das inquietações presentes no processo de crescimento. E mais, consideram que, no plano mais especificamente linguístico, ler histórias para as crianças também amplia seu repertório de palavras, inclusive aquelas usadas para falar sobre livros como “capa”, “autor” e “ilustrador”, “capítulo” ou “índice”, bem como foca sua atenção no conteúdo da mensagem, mas também nas formas de dizer (2010, p. 41).

A mesma defesa é feita por Abramovich (1995), que defende a possibilidade de ouvir histórias para estimular ações diversas como desenhar, musicar, brincar, pensar, ver, teatrar, imaginar, brincar, ver o livro, escrever, querer ouvir de novo. A autora lembra que, ao ouvir as histórias a criança pode se identificar com os personagens e experimentar sentimentos, como raiva, tristeza, bem-estar, irritação, medo, alegria, insegurança ou a tranquilidade que as narrativas podem provocar.

Desta forma, em nosso processo de pesquisa e trabalho com as crianças, organizamos e desenvolvemos práticas de leitura compartilhada de histórias, visando às habilidades de compreensão de textos e a capacidade de expressão oral das crianças.

As Construções das Crianças em Processo de Alfabetização

A partir das ideias teóricas anteriormente apresentadas, apresentamos e discutimos alguns extratos de nosso diário de campo, que nos permitiram analisar influências que a literatura infantil produziu na capacidade de compreensão de textos e no uso da linguagem oral para exprimir sentimentos, percepções, construções pelas crianças. Como resultados do trabalho com a leitura compartilhada de histórias, constatamos as dificuldades iniciais das crianças, mas também o processo de construção de novas habilidades, a ampliação do vocabulário, a utilização de novos recursos expressivos.

Organizamos a intervenção pela prática da leitura em voz alta de histórias para crianças de 1º ano de escolaridade, que ainda não dominavam a habilidade de ler de forma autônoma. No início do ano letivo, ao realizarmos entrevistas individuais para diagnosticar as habilidades já desenvolvidas, constatamos que, dentre as 51 crianças participantes, 09 eram alfabéticas, 01 silábica, 03 silábico-alfabéticas, 35 pré-silábicas e 03 não souberam

responder as questões que lhes foram propostas. As crianças que haviam atingido a hipótese alfabética para a escrita ainda não haviam se apropriado de muitas das convenções ortográficas e relações fonográficas, sendo que as habilidades de leitura se limitavam às palavras com duas ou três sílabas compostas por sílabas canônicas (consoante e vogal). Algumas crianças tentavam ler, reproduziam sílabas e outros sons, mas não conseguiam compreender as ideias contidas no texto lido. O tipo de leitura realizada nos permite afirmar que, em sala de aula, a professora comunica determinada maneira de abordar o texto, ensina mesmo quando não tem a intenção explícita de fazê-lo. O extrato do diário de campo abaixo transcrito revela as construções de uma aluna da turma.

A garota tinha 6,5 anos no mês de abril, ainda não sabia ler, mas encarava muito seriamente a atividade. Na entrevista de diagnóstico inicial, ao ser solicitada a fazer a leitura do poema “O pardalzinho”, de Manoel Bandeira³, a menina faz de conta que lê. Reproduz uma pseudo-soletração, inventa, fala nomes de letras aleatórias, imita uma prática de leitura silabada e pausada. Subvocaliza, fala o nome de letras, repete sílabas, adivinha o significado das palavras escritas. Diz: N com A – PA, S com E ficou SA, C com U ficou “passarinho”.

Após a leitura oral do texto pela pesquisadora, segue-se a seguinte conversa:

P- Quem será Manoel Bandeira?

E- Uma pessoa. Esse homem que você acabou de falar, eu acho que é ele.

P- O que aconteceu com o passarinho?

E- Morreu. O homem enterrou debaixo da terra. Aí ele subiu pro céu. A alma foi pro céu dos passarinhos. Deus que quis que fosse assim (E, 6,5 anos. Entrevista realizada em 09/04/2013).

Nessa conversa, percebe-se que a menina compreendeu as ideias principais do poema lido, mas ainda não construiu a noção de autoria. Dentre as 51 crianças que participaram da entrevista, nenhuma conseguiu identificar Manoel Bandeira como autor do poema lido; nenhuma percebeu que o texto é um poema, utilizando a expressão história para referir-se ao texto — é provável que a autoria e as características dos gêneros textuais ainda não tivessem sido trabalhadas pela escola.

P- Quem é Manoel Bandeira?

E- Um homem.

P- Por que o nome dele está aí no texto?

E- Não sei, não.

P- O que você entendeu do texto?

E- O pardalzinho foi ‘pegado’. Eu não entendi direito não. Entendi que ele quebrou a asa, que morreu e foi enterrado no jardim. Foi dado comida pra ele.

P- Quem deu comida pra ele?

³O Pardalzinho – Manoel Bandeira

O pardalzinho nasceu livre/ Quebraram-lhe a asa/Sacha lhe deu uma casa/Água, comida e carinhos/ Foram cuidados em vão/A casa era uma prisão/ O pardalzinho morreu/ O corpo Sacha enterrou no jardim/ A alma, essa voou/ Para o céu dos passarinhos!

E- Não sei, eu esqueci. Como é o nome do homem? Eu esqueci. Não entendi direito não. A casa era uma prisão. Os ‘outro panhou’ uma gaiola e não deixa ele sair.(E, 6,5 anos. Entrevista realizada em 08/04/2013 – Diagnóstico inicial).

Em relação à compreensão textual, na atividade de diagnóstico inicial, 04 crianças se recusaram a conversar sobre o texto, 03 disseram que o texto era alegre (revelando que não o compreenderam). Apenas 02 crianças construíram uma compreensão mais refinada do poema e, nesses dois casos, as crianças também foram capazes de inferir. As crianças deduziram que a casa que Sacha dera ao passarinho era uma gaiola e que este morreria por ter perdido a liberdade. O extrato abaixo transcrito mostra essas construções.

P- O que aconteceu com o passarinho?

V- Morreu. Foi preso na gaiola.

P- Quando nasceu, como era o passarinho?

V- Era novinho e quebrou a asa. Uma mulher pegou ele, deu comida pra ele e prendeu ele na gaiola. Aí, ele morreu. Se não tivesse prendido ele, ele não tinha morrido. Depois que ele morreu ele foi enterrado no jardim. O espírito dele foi lá pro céu. Saiu.

P- Saiu de onde?

V- Do corpo dele. (V, 6 anos. Entrevista realizada em 08/04/2013 – Diagnóstico inicial).

A maioria (43 em 51 crianças) captou as ideias principais do poema, mas foi constatada dificuldade com questões menos explícitas no texto. De modo geral as crianças verbalizavam pouco, eram bastante sucintas na apresentação dos sentidos captados. Os extratos abaixo mostram algumas conversas com as crianças.

P- O que você entendeu do texto?

C-Eu entendi que dava água pra ele e comida e que ele morreu.

P- Por que será que o passarinho morreu?

C- Não sei.

P- O que mais você entendeu?

C- Não sei. (C, 6,5 anos. Entrevista realizada em 08/04/2013 – Diagnóstico inicial).

P- O que você entendeu que aconteceu com o passarinho nesse poema?

AJ- Ele ficou preso ‘ne uma’ gaiola. E ele morreu e foi embora com seus amigos. Ele ‘tava’ morto e acordou.

Ao ser realizada uma segunda leitura, permanece a dificuldade de compreensão, sendo que a criança somente se lembra de que o passarinho morreu.

Após a terceira leitura dos 2 primeiros versos, a criança entendeu que “a asa do passarinho quebrou”. Mas, olhando as imagens, diz: “Não tem nenhuma asa quebrada aqui”.

Foram novamente lidos os próximos 2 versos do poema e a dificuldade de compreensão da criança permanece: “Não sei o que aconteceu com esse ‘passarim’ não” (AJ, 6 anos. Entrevista realizada em 09 de abril de 2014 – Diagnóstico inicial).

Em muitos casos, o que a criança não compreendia no texto, ela inventava, a partir de seu conhecimento de mundo, de suas experiências e de sua imaginação.

P- O que aconteceu com o passarinho?

A- Por que ele foi na floresta. Ele caiu no chão e quebrou as asas, quebrou o ‘pezim’ e ele chorou. ‘Os amigo’ dele pensou que ele tinha brincado com uma pessoa e caiu. Ele andou com um pé só e melhorou e disse “eu tô melhorando” (A, 6 anos. Entrevista realizada em 08/04/2013 – Diagnóstico inicial).

A partir da constatação das dificuldades das crianças e visando o desenvolvimento das habilidades de leitura foi concedida atenção especial à seleção dos livros literários utilizados em sala de aula. As rodas de contação de histórias foram utilizadas como instrumento pedagógico e contribuíram para o desenvolvimento das habilidades de compreensão, de inferência e de expressão oral das crianças. As seções de leitura eram sempre coletivas, sendo os textos digitalizados e lidos com o suporte do projetor multimídia, o que permitiu o acesso das crianças ao texto escrito e às imagens. Antes da leitura propriamente dita eram realizadas atividades de preparação, em que eram exploradas as imagens da capa, o título da história, o nome do autor, dentre outros elementos, que possibilitam a elaboração de hipóteses e antecipação de sentidos pelas crianças. A leitura do texto era realizada pela pesquisadora, sendo utilizada a estratégia de pausa protocolada, em que as pausas permitiam a discussão e o compartilhamento de interpretações, a confirmação de sentidos antecipados e a elaboração de novas hipóteses acerca do texto.

Esta estratégia se mostrou fundamental ao processo de compreensão e elaboração de inferências pelas crianças que, aos poucos, foram construindo familiaridade com a linguagem escrita. Entre os meses de abril a novembro de 2013, período de nossa intervenção na sala de aula, foram trabalhadas diversas histórias, dentre elas: “Uma historinha sem 1 sentido”, de Ziraldo; “A pipa e a flor”, de Rubem Alves; “A decisão do campeonato”, “A máquina maluca”, “Romeu e Julieta”, “Como se fosse dinheiro”, “O que os olhos não veem”, de Ruth; “A invasão”, Cezar Carvalho; “Maria vai com as outras”; de Sylvia Orthoff; “Beijos Mágicos”, Ana Maria Machado; Rita, não grita!”, de Flávia Muniz; “Tanto tanto”, de Rish Cooke, “A longa lenga lenga da Nona Milonga”, de Walther Moreira Santos; “O sapo apaixonado”, de Max Velthuijs; “A menina que odiava livros”, de Manjusha Pawagi; “João das Letras”, de Regina Rennó, dentre muitas outras histórias.

Inicialmente, nas rodas de leitura era comum o não respeito aos turnos de fala e, quando queriam explicitar algo, várias crianças falavam ao mesmo tempo ou mesmo durante a leitura da história. Brandão e Rosa (2010) lembram que, embora pareça óbvio que a capacidade de ouvir histórias em grupo seja uma conduta natural, que não demanda o ensino, há evidências de que, para se tornarem participantes e ativas nessa atividade, as crianças precisam aprender sobre o que é fazer parte de uma roda de histórias.

Nos discursos orais produzidos pelas crianças foi possível identificar as marcas da oralidade e dificuldades para compreender os textos literários e a linguagem que os autores utilizam para escrever os textos. Superando as dificuldades iniciais, os efeitos culturais do letramento literário puderam ser percebidos nas conversas sobre as histórias, em que a oralidade produzida se distingue da fala coloquial e revela a apropriação de um vocabulário mais formal pelas crianças, com construções mais elaboradas e estruturadas à semelhança do texto escrito.

As construções, interpretação e compreensão foram sendo produzidas pelas crianças. Diante das dificuldades de compreensão das histórias, na maioria das vezes, as crianças pediam para ler novamente o trecho que não entenderam, sendo este um posicionamento que revela construções de um modo de ler e se relacionar com os textos e a leitura. Ou seja, as crianças passaram a apoiar suas interpretações na leitura e perceber que o texto escrito deve ser utilizado como suporte para se confirmar as hipóteses e construir as respostas para as perguntas.

Para ilustrar essas construções, apresentamos alguns extratos de nosso diário de campo. Ao elaborar hipóteses em torno de ilustração produzida para o texto “A invasão”, de Cezar Cardoso, uma garota (T, 6 anos) diz: “*os cachorros estavam encantados com a beleza do céu estrelado*”; enquanto que outro garoto (P, 6 anos) diz: “*os cachorros estão olhando como está lindo o céu*”. Estes discursos revelam o tipo de pensamento considerado como linguagem secundária. Há, nessas construções, uma maior formalidade da linguagem, com a presença de expressões não usuais inseridas no discurso.

Com a leitura de “Beijos mágicos”, de autoria de Ana Maria Machado, as crianças revelaram a capacidade antecipar sentidos, discutir ideias e procurar confirmá-las com a busca de pistas textuais dadas pela leitura do livro. As pistas também eram buscadas em elementos paratextuais, como título e imagens.

P- Considerando o título, do que será que fala a história?

C1- Beijos mágicos.

C2- Dá beijos e faz mágicas.

C3- Ela tem coroa. Ela é a rainha dos mágicos.

P- E o que são beijos mágicos?

C2- É a menina que fica mandando beijos.

C2- É quando o homem e a menina ficam voando.

C3- É quando alguém quer namorar, eles ‘manda’ beijos mágicos e brilhantes.

C4- É quando alguém manda beijos mágicos e some.

Após leitura da página 04, foi perguntado aos alunos:

P- Por que será que Nanda tinha duas casas?

C1- Porque a mãe dela e o pai dela ‘tinha’ separado, aí o pai mora numa casa e a mãe mora noutra casa.

P- Com quem Nanda morava?

C1- Ela morava com a mãe, porque a gente gosta mais da mãe.

C2- Não, ela morava com o pai.

Após releitura da página, a criança revê sua resposta e a corrige:

C1- Ela morava com o pai e com a avó.

P- Por que será que Nanda se sentia uma princesa?

C1- Porque ela quer beijos mágicos.

C2- Ela está na janela olhando a neve e esperando beijos mágicos.

P- E quem será que vai dar beijos mágicos em Nanda?

C3- É o namorado dela.

P- E Nanda tem namorado? Falou isso na história?

C4- Não, ela não tinha namorado. Para ela ter namorado ela tinha de ser grande.

C5- Ela sentia que era uma princesa, pois achava que o pai era o príncipe e ela a princesa. (Extrato do diário de campo, em 08 de julho de 2013).

Com a prática de leitura semanal, as crianças foram ampliando o grau de participação nas atividades — dialogavam, trocavam vivências e experiências, ingressavam no mundo ficcional e se encantavam com as histórias. No processo de discussão sobre os textos, as crianças aprenderam a explicitar pontos de vista, contra argumentar com os colegas, estabelecer discussões, produzir consensos, pensar, elaborar inferências. O trabalho com a obra denominada “João das Letras”, de Regina Rennó, nos permite perceber algumas elaborações das crianças.

Na página 14 consta o seguinte texto:

“O sol descia cansado por detrás das casas frias. Aos poucos, a luz pequena por trás das vidraças deixava vazar um resto de conversa ou cheiro de leite de canela. João mantinha acesa a lâmpada do pensamento. As palavras jorravam feito água de bica e, no papel cor de palha seca, ordenavam-se como desenho de letras ou coisa dita”.

Após leitura do trecho foram feitas perguntas orientadoras dos processos de compreensão das crianças:

P- O que quer dizer a frase: “O sol descia cansado por detrás das casas frias”?

T- Significa que o dia terminou e o sol foi embora.

P- O que a autora quis dizer com: João mantinha acesa a lâmpada do pensamento?

T-A autora quis dizer que João ‘tava’ com o ‘cérebro’ iluminado, que ele ‘tava’ com as ideias pra escrever (Extrato do diário de campo, em outubro de 2013).

Nas respostas da criança é possível constatar que ela, de fato, compreendeu a linguagem utilizada pelo autor na construção da narrativa. No trecho discutido pela criança a autora utiliza-se de metáforas para descrever o pôr do sol e o processo criativo do personagem João. E, apesar de a autora utilizar expressões complexas e não cotidianas, a garota foi capaz de captar esses sentidos pretendidos por Regina Rennó. Atribuímos o desenvolvimento dessa competência ao contato com os livros literários e a leitura de histórias realizadas no decorrer do ano letivo, que permitiu o acesso à linguagem escrita e não coloquial, possibilitou a compreensão e as inferências. Albergaria (2000) considera que o leitor literário é um leitor mais completo e, portanto, mais apto a se tornar um cidadão pleno. Isso porque o texto literário não é fechado, mas abre espaço para a negociação de sentidos, para a participação do leitor. Ainda conforme o autor, o texto literário provoca reflexão e estranhamento, contém um desafio maior do que outros textos e pode levar a outros conhecimentos e conteúdos.

No mês de novembro, o trabalho com “A Máquina Maluca”, livro de Ruth Rocha, nos permitiu uma atividade rica e intensa, de produção de significados e inferências, de diálogo e interação das crianças com a obra e seus autores.

Na página 20, a autora narra que, num certo dia, a máquina amanheceu cantando, trecho em que Ruth Rocha produz um diálogo intertextual com a música “Eu quero voltar para a Bahia”, de Paulo Diniz. No livro é feita uma transcrição fonética do trecho “I don't want to stay here / I want to go back to Bahia”; registrado como: “Ai donti uantiustei ria/Ai uantugou bec to Bahia...”.

Durante a leitura, as crianças identificaram o texto como não pertencendo à língua portuguesa e quiseram saber o que significava, pediram para cantar o trecho em inglês várias vezes. Também queriam saber o nome das cores e como pronunciava os seus próprios nomes em inglês, revelando interesse em ampliar os conhecimentos e conhecer outras culturas. Uma criança também quis saber: “Mas não Bahia também tem inglês?”.

Interessante destacar que o primeiro livro lido para as crianças, ainda no mês de abril, foi “Uma historinha sem 1 sentido”, de Ziraldo. A obra é construída por um interessante intertexto, em que o autor brinca com a linguagem dos quadrinhos e faz referência a vários personagens dos HQs, sendo utilizadas expressões como *open* portas, *dark* escuridão, *danger* fumacinha. No entanto, nessa ocasião, os alunos não perceberam as palavras em inglês e não revelaram o interesse demonstrado em outubro, quando da leitura da “Máquina maluca”.

Ao final do livro, constam duas páginas em que são apresentados a autora e o ilustrador do livro, nas páginas 30 e 31. Diante da fotografia do ilustrador Walter Ono, uma criança diz: “Ele é japonês!! Já sei porque tinha música em inglês da máquina. É porque o desenhista é japonês”. (Extrato do diário de campo, em 18 de novembro de 2013).

Essas construções das crianças confirmam proposições de Smith (2003), ao afirmar que as crianças se engajam na atividade de leitura e se esforçarão para compreender os textos que veem os adultos fazerem, desde que estes adultos demonstrem prazer e satisfação ao fazê-lo. Para as crianças, ainda havia um longo caminho a percorrer, muitas e novas construções a serem feitas para aprenderem a ler, escrever e ser tornarem leitoras vorazes, críticas e engajadas, apreciadoras da literatura, fruidoras das inúmeras possibilidades inscritas no universo da arte literária.

Considerações Finais

No mundo contemporâneo é essencial não apenas a alfabetização, mas a formação de sujeitos capazes de produzir conhecimentos. Por isso, a escola precisa preparar terrenos e construir ambientes propícios à produção do conhecimento pelas crianças, em que os professores se constituam como mediadores entre seus alunos e os objetos culturais dos quais se devem apropriar. Não se pode esperar que novas ações educativas se realizem sem o necessário suporte. No caso da leitura, as dificuldades se apresentam já no processo de aquisição inicial — alfabetizar se constitui como problema crônico que atinge os alunos das camadas populares e demanda a produção de estratégias específicas para o seu ensino em sala de aula. Mas não se pode limitar o ensino à simples alfabetização. Em uma sociedade perpassada pela evolução técnica é necessário garantir condições para uso social do ler e do escrever em diferentes contextos e suportes, com diferentes finalidades.

Em relação às práticas de letramento, focalizamos nesse artigo o acesso aos textos literários, buscando analisar as construções das crianças em sua incursão no mundo da cultura escrita. Consideramos com Teberosky e Colomer (2003) que ouvir histórias não é algo passivo, mas que essa prática permite às crianças adentrar em território desconhecido

para explorar novas formas de linguagem e interagir com textos pela mediação do adulto que lê em voz alta.

Os objetivos da prática de leitura em voz alta se associaram à possibilidade de garantir o acesso ao universo da cultura escrita pela via da leitura compartilhada de história e mediada por um adulto leitor. No diagnóstico inicial aplicado, constatou-se a habilidade limitada das crianças para compreender o texto literário.

As construções foram sendo produzidas a partir da leitura de livros literários e da conversa sobre as histórias. Aos poucos as crianças foram adquirindo familiaridade com a linguagem escrita, compreendendo a linguagem presente no texto escrito, ampliando as possibilidades de dizer, de se expressar e de produzir o texto oral. A partir das oficinas de leitura literária as crianças interagiam com os textos, construíam-se como sujeitos letrados, que aprendiam a fazer uso da leitura e se tornavam fruidores da arte literária. Com esta prática foi possível constatar o despertar do interesse das crianças pelos livros e pelas histórias, o desenvolvimento da capacidade de percepção da sequência temporal e da organização lógica dos eventos narrados, a ampliação da capacidade de previsão, de antecipação de sentidos, de elaboração e checagem de hipóteses acerca do livro lido, o desenvolvimento da habilidade de fazer inferências, de estabelecer comparações, de perceber o diálogo intertextual e o processo de construção da obra literária por autores e ilustradores. Também foram desenvolvidas habilidades de argumentação, de discussão de pontos de vista, de aceitação das ideias do outro, de comunicação pelo uso da oralidade, com ampliação do vocabulário que as crianças passaram a utilizar no cotidiano de suas interações com os colegas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: Gostosuras e bobices*. 1995.

ALBERGARIA, Lino. *Literatura e escola*. Revista Presença Pedagógica. v. 06. n. 36. nov/dez/2000. Belo Horizonte: Dimensão, 2000.

BANDEIRA, Manoel. O pardalzinho. In: *Lira dos cinqüent'anos*. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1940

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. Entrendo na roda: as histórias na educação infantil. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (orgs). *Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

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

FERREIRO, Emilia. *Com todas as letras*. 14a ed. Trad. Maria Zilda da Cunha Lopes. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

FELDMAN, Carol Fleisher. Metalinguagem oral. In: OLSON, David R, TORRANCE, Nancy (org.). *Cultura escrita e oralidade*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1997. p.55-74.

Cadernos da Pedagogia. São Carlos, Ano 8 v.8 n.15, p. 31-44, jul-dez 2014.
ISSN: 1982-4440

- FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. *Alfabetização na escola de nove anos: desafios e rumos*. In: SILVA, Ezequiel Theodoro (org.). *Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade*. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção educação contemporânea).
- HAVELOCK, Eric. A equação oralidade-cultura escrita: uma fórmula para a mente moderna. In: OLSON, David R., TORRANCE, Nancy (org.). *Cultura escrita e oralidade*. 2.ed. São Paulo: Ática, 1997. p. 17-34.
- LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MACHADO, Ana Maria. *Beijos mágicos*. Ilustrações Rogério Coelho. São Paulo: FTD, 2007.
- NEITZEL, Adair de Aguiar. *Prosa e poesia na literatura infantil: a literatura pede passagem*. In: FERREIRA, Valéria Silva (orgs.). *Infância e linguagem escrita: práticas docentes*. Itajaí: Univale, 2007.
- ONG, Walter. ONG, W. J. *Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra*. Campinas: Papyrus, 1998. [original inglês: 1982]
- OLSON, David R. *O mundo no papel: implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. São Paulo: Ática, 1997.
- PERROTI, Edmir. Apresentação – uma pesquisa entre dois tempos culturais. In: BAJARD, Élie. *Caminhos da escrita – espaços de aprendizagem*. São Paulo: Editora Cortez, 2002.
- PINTO, Ziraldo Alves. *Uma historinha sem 1 sentido*. São Paulo: Melhoramentos, 2002.
- ROCHA, Ruth. *A máquina maluca*. Ilustrador Walter Ono. São Paulo: FTD.
- RENNO, Regina Coele. *João das Letras*. São Paulo: FTD.
- SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Dimensão, 1998.
- TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Tereza. *Aprender a ler e escrever: uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 2ª ed; São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.