

“Por que a sopa de pedra da velha é tão gostosa?”: a leitura pode fazer diferença na vida dos alunos

 Norma Lucia Queiroz *

Resumo

O presente estudo tem como objetivo analisar uma proposta pedagógica de leitura com um grupo de alunos do 3º ano do ensino fundamental de uma escola pública do Distrito Federal. Para analisar os dados, lançamos mão dos estudos de Ferreiro, Teberosky, Vygotsky, Abaurre Cagliari, Cagliari, Smolka, Queiroz, Maciel, entre outros. Cagliari (2005) defende a importância do trabalho de leitura na escola de forma sistemática para que os alunos tenham sucesso escolar e se tornem cidadãos de seu tempo, ou seja, críticos. Optamos pela pesquisa qualitativa com abordagem de estudo de caso, utilizando observações participantes em sala de aula e análise do projeto político pedagógico da escola, além de uma entrevista com a professora regente. A análise privilegiou o desenvolvimento da proposta de leitura com diferentes títulos literários por meio das observações em sala e na entrevista com a professora. Os resultados apontaram que: os alunos ao longo do semestre começaram a despertar o interesse para ler textos; alguns deles conseguiram ampliar significativamente a qualidade da sua leitura, e esse avanço pode ser parcialmente atribuído à leitura diária e sistemática; dois alunos demonstravam leitura pouco fluente, mas eram esses mesmos alunos que apresentavam insegurança para escrever e passaram a perder o medo; ao final do ano letivo, a maioria dos alunos apresentava leitura fluente no nível do esperado para alunos do 3º ano do ensino fundamental; o compromisso da professora influenciou a aprendizagem dos alunos; a escola precisa investir nas condições de trabalho para professores e alunos, especialmente, na aquisição de livros literários de boa qualidade. Concluímos que essa proposta poderia ser incorporada nas classes de alfabetização em todas as escolas públicas do Distrito Federal.

Palavras-chave: Leitura. Textos literários. Prazer de ler. Interação professora-alunos.

Introdução

Despertar o prazer dos alunos dos anos iniciais para ler e escrever na escola e na vida não tem sido uma tarefa fácil para professores e pais. Por outro lado, apesar de muitos colegas não conseguirem, há evidências de que alguns professores vêm ultrapassando barreiras que vão surgindo na interação com seus alunos. Em algumas escolas, os professores têm conseguido pelo menos intentar. Portanto, é possível vislumbrar a formação de alunos leitores! Vejamos uma estratégia que

não é tão mirabolante e muitos de nós utilizamos hoje ou já utilizamos um dia.

Em um dia comum de aula, todos nós sabemos que: a professora vai propor muitas atividades e os alunos vão construir muitas aprendizagens importantes. Após as atividades iniciais de cumprimentos, a professora Isabel abriu uma caixa e foi retirando um livro de cada vez e começou mostrando livro por livro. Lia o título e depois perguntava: vocês conhecem? Estes livros são muitos legais. Mas como

* Norma Lucia Queiroz é pedagoga, doutora em Psicologia do Desenvolvimento e Saúde pela Universidade de Brasília/UnB, professora da UAB/UnB, pesquisadora vinculada ao OBEDUC/UnB/CNPq, ao Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares - Núcleo de Estudos e Acompanhamento das Licenciaturas - UnB e à Redecentro - Centro Oeste - UnB e mais sete universidades.

são muitos, sei que vocês não vão conseguir lê-los todos! E disparava a instigação:

Ah meus queridos, se vocês soubessem o que as filhas dos pescadores, que têm a idade de vocês, faziam enquanto seus pais estavam pescando no mar, acho que vocês iriam gostar de fazer também? Vejam este outro: se vocês soubessem como é a cara da "Felicidade clandestina", ninguém ficaria mais triste, mas nem um momentinho!! E os poemas lambuzados? Já ouviram falar de coisa lambuzada? Por que será que eles são assim, lambuzados? E se soubessem o que a velha põe no caldeirão quando está fazendo a Sopa de pedra? Ela fica tão gostosa que não dá pra quem quer! Vocês leriam todos.

- Professora, tô pensano. [sic] Minha mãe faiz [sic] sopa, nem gosto, mais ela num [sic] bota pedra, não...Nunca vi isso. O que tem na sopa dessa velha que fica assim de lamber os beiços como a senhora fez?

Ah, quero lê esse o livro da sopa ... (Matheus - Observação participante em sala de aula da pesquisa, dia 17/09/2014)

Interessa no presente artigo analisar a proposta pedagógica de leitura desenvolvida por uma professora e seus alunos do 3º ano do ensino fundamental de uma escola pública do Distrito Federal. As informações apresentadas e discutidas aqui fazem parte de uma pesquisa mais ampla, intitulada de: "Alfabetização: reflexões sobre formação continuada de professores e resultados de aprendizagem", financiada pelo CNPq, no ano de 2014, caracterizada como uma pesquisa qualitativa com abordagem de estudo de caso. Esta pesquisa utilizou como instrumentos para coleta das informações, as observações participantes em sala de aula, a entrevista semiestruturada com a professora e a análise do Projeto político pedagógico, no qual buscamos identificar a concepção de leitura e escrita defendida pela escola.

Gostar de ler, ensinar e aprender a ler e escrever na escola são processos distintos e complexos que podem ser construídos nas interações do professor com seus alunos. É importante ressaltar que, nos dias de hoje, a maioria dos professores sabe que os alunos podem aprender a ler e escrever (LEAL, et al, 2006; PAUSAS, 2004, FERREIRO; TEBEROSKY, 1986). Nos dias de hoje os alunos chegam à escola com conhecimentos sobre a língua escrita, pois vivem em uma sociedade letrada e têm contato com diversos contextos em que usam a leitura e a escrita. Sendo assim, o letramento tem contribuído significativamente para garantir o domínio da língua escrita dos alunos dos anos iniciais, a partir dos textos que circulam socialmente.

Consideramos a escola pesquisada como produtora de conhecimentos, em especial, a professora, porque construía com seus alunos, um modo de letramento, no qual priorizava

práticas de leitura e produções textuais com a intenção de desenvolver o domínio dessas habilidades e para ensinar a notação alfabética (MORAIS, 2008), a apropriação da linguagem dos gêneros textuais, e o reconhecimento dos sentidos e significados dessa experiência.

Nesta perspectiva, a aprendizagem está sendo compreendida aqui como um processo, no qual os sujeitos envolvidos estão em seu espaço de atuação, bem como as tensões e os conflitos experimentados como momentos de enfrentamento, ruptura e desenvolvimento humano.

Fundamentação Teórica

Apoiada na perspectiva histórico cultural, cujo representante principal teórico é o psicólogo russo, Vygotsky (1998), foi possível afirmar que a leitura diariamente pode auxiliar a aprendizagem dos alunos que se encontram em processo de alfabetização, em especial, aquela com textos literários, uma vez que podem contribuir para desenvolver a imaginação e a criatividade. Geralmente, os textos literários proporcionam o prazer de ler, bem como ajudam o aluno a construir argumentos (proposições) para sua produção textual escrita.

Cagliari (2005) ressalta que a leitura é para a vida, isto é, vai além da escola. Para ele, quando oportunizamos os alunos a lerem um texto escrito, eles podem distinguir as diferenças entre fala e escrita, possibilitando-os a apreenderem a estrutura do texto (proposições, desenvolvimento e conclusão), significados e sentidos de frases e palavras. Pesquisas têm mostrado o sucesso de alunos que vivenciaram desde cedo experiências com audição de histórias infantis em seu lar e/ou instituições educativas como creches e brinquedotecas. Uma dessas pesquisas foi desenvolvida por Rego (1994) com uma criança que participou dos quatro aos sete anos de idade dessas experiências em seu lar.

Os resultados evidenciaram que a criança não chegou à escola alfabetizada, mas em pouco tempo estabelecia as relações da letra inicial com o objeto corretamente; a audição de histórias favoreceu, ainda, a construção da língua escrita como instrumento de comunicação e compreensão das unidades de som representadas na escrita e compreendia diversas funções da língua escrita por meio dos gêneros textuais direcionados à comunicação entre as pessoas, como, por exemplo, cartas e bilhetes. A autora concluiu que as pseudoleituras e escrituras constituíram partes importantes do processo de descoberta do sistema alfabético, bem como da estruturação dos textos, conhecimentos mais complexos para aprender que simplesmente a grafia de palavras.

Quando a criança ingressou na escola, seus textos traziam a proposição inicial (introdução da trama), o desenvolvimento (o problema e seu detalhamento) e a conclusão (desfecho final) de forma criativa, além de usar a estrutura da língua escrita nos textos como, por exemplo, a omissão do "ai" e "né" frequentemente utilizados por crianças em seus relatos orais de histórias ou casos (AGUIAR, 2006; PAIVA, 2006).

A prática pedagógica que privilegia a leitura pode influenciar qualitativamente o aprender a ler e a produzir os textos de forma positiva. Matencio (2005), Abaure e Cagliari (1985) defendem que o ensino escolar tem como função auxiliar os alunos a lerem e produzirem seus textos com criatividade e ao

mesmo tempo, desenvolverem seus diversos modos de viver a linguagem e a imaginação na aprendizagem da língua escrita. Cagliari (2005) afirma que a leitura:

(...) é uma das atividades mais importantes a ser desenvolvida pela escola para a formação do aluno como cidadão. O que melhor a escola pode oferecer ao aluno deve estar voltado para a construção de um sujeito leitor. (Cagliari, 2005, p. 148)

Na citação anterior, Cagliari define o trabalho que escola deve desenvolver com o aluno em relação à leitura. Para o autor, a leitura é uma atividade complexa, mas também pode ser lúdica e prazerosa para quem lê. Além disso, a leitura

(...) envolve problemas não só semânticos, culturais, ideológicos, filosóficos e fonéticos. Ele ressalta que por vezes ler é um processo de descobertas como uma busca do saber científico. (Cagliari, 2005, p. 149)

O autor nos adverte que a leitura exige, muitas vezes, um trabalho paciente, perseverante, que enfrente os desafios e nos torne pesquisadores como se estivéssemos em um laboratório de pesquisa (BRITTO, 2006).

Em relação à leitura lúdica, Cagliari:

(...) faz uma analogia com um jogo de bola em que os participantes jamais se preocupam com a lei da gravidade, a cinética e a balística, mas nem por isso deixam de jogar bola com gosto e perfeição. (Cagliari, 2005, p. 149).

Ler também pode ser de forma superficial como, por exemplo, a leitura das manchetes dos jornais em uma banca de revista para escolher o jornal a ser comprado (NOVA, 2006). Para Cagliari, a leitura

(...) é objetivo da escrita. Quem escreve quer ser lido. O mundo da escrita é complicado e caótico no seu aspecto gráfico, quanto mais se juntarmos a isso o mundo dos significados carregados pela escrita (Cagliari, 2005, p. 149).

Na mesma direção, observamos que a escrita é, também, complexa e caótica, ainda mais para os alunos com baixos níveis de aprendizagem da escrita inicial, ou seja, em processo de alfabetização, como por exemplo, 3º ano do ensino fundamental. Neste sentido, a leitura vai operar como uma ferramenta que auxilie-os no processo de escrita.

O texto é entendido aqui como “um conjunto formado por partes solidárias, em que o sentido de uma parte depende das outras” (PLATÃO e FIORIN, 2014, p. 14). Vale lembrar que o significado das partes é determinado pelo todo em que estão encaixadas; por isso uma leitura que considera apenas fragmentos isolados, sem observar a relação que as partes

estabelecem entre si, não vai captar de maneira cabal as ideias propostas por seus autores. Os textos podem ser verbais, visuais, sonoros, verbais e visuais, etc. Não são unidades fechadas, que admitem apenas um único sentido. Se, por um lado, o leitor não tem liberdade para atribuir qualquer sentido ao que lê, por outro, quando observa as marcas textuais e as relações com outros textos, ele acaba descobrindo inúmeras possibilidades de leituras (QUEIROZ, 2006; QUEIROZ; MACIEL, 2014).

As palavras são instrumentos de compreensão e de todos os graus de leitura, isto é, da decodificação à compreensão efetiva do texto lido, é possível avivar a admiração e a contemplação da realidade e realizar interpretações, possibilitando ao leitor que se posicione criticamente a respeito do que leu, mobilizando aspectos cognitivos na aquisição de seus novos conhecimentos (SMOLKA, 2003).

Alfabetizar um sujeito não significa somente ensiná-lo a ler e escrever e desenvolver as habilidades (codificação e decodificação), mas também auxiliá-lo a compreender, a interpretar, a produzir novos conhecimentos por meio da leitura e da escrita. como Soares (2004) define em seu texto Letramento e Alfabetização. Para esta autora, faz-se necessário o professor trabalhar algumas especificidades para os alunos obterem sucesso em sua aprendizagem na alfabetização nos dias de hoje. Essas especificidades fazem com que a alfabetização não seja obscurecida pelo letramento e faça do aluno um sujeito autônomo, pois é preciso alfabetizar os alunos, e não somente ter alunos letrados. Embora o letramento seja, também, necessário.

Soares (2004) afirma que a alfabetização e o letramento não devem ser dissociados. Para a autora, o letramento pode ser compreendido como o ato de ensinar a leitura e a escrita dentro de um contexto que faça parte da vida do aluno e tenha sentido em seu cotidiano. Kleiman aprofunda um pouco mais esse conceito afirmando que o letramento é,

(...) um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita (Kleiman, 1995, p. 19).

Para melhor contextualizar, a importância do ato de ler é decifrar a relação estabelecida entre as sequências dos sinais gráficos escritos e seus significados. Queiroz e Maciel (2014) afirmam que “aprender a ler é, antes de tudo, usufruir de um dos direitos fundamentais do cidadão e uma das principais vias de acesso ao conhecimento e à cultura” e ainda “promover a leitura em nossas escolas pode ser uma estratégia apropriada

contra o analfabetismo, bem como o desenvolvimento e a construção da autonomia dos cidadãos do nosso tempo” (QUEIROZ, MACIEL, BARBATO, 2003; NOVA, 2006).

A infância é uma fase de enriquecimento e desenvolvimento da personalidade da criança, principalmente através da leitura, pois a criança possui um encantamento que precisa ser despertado, e os livros, especialmente, os literários, ajudam a fazer a conexão entre a realidade da criança e seu encantamento. A ação da leitura logo leva ao ato da escrita, que é uma forma de expressão e produção do próprio indivíduo.

A teoria histórico-cultural valoriza o ingresso dos alunos na escola. Nela, os alunos podem ampliar significativamente a interação social com seus pares e com os adultos, especialmente o professor, e se apropriarem de sua cultura (VYGOTSKY, 1998). Eles também podem modificar sua posição nos “sistemas de relações, pois por melhor que seja o ambiente doméstico, ele não oferece todas as oportunidades de a criança vivenciar diferentes papéis e interações” (SILVA, 2010, p. 29).

Valsiner (2000) ressalta a cultura como fator constitutivo do desenvolvimento humano. Para o autor, a cultura deve ser vista como a mediação semiótica que envolve tanto o sistema psicológico individual quanto o universo social dos sujeitos participantes, pois não basta pensar a cultura como um agrupamento de indivíduos que compartilham as mesmas características e particularidades.

A cultura, para Valsiner (2000), é um dos elementos de mediação e integra o sistema de funções psicológicas desenvolvidas pelo indivíduo na organização histórica de seu grupo social, por meio dos processos de interação social, canalização cultural e trocas, fazendo uso de recursos e instrumentos semióticos construídos. Analisar o conceito de cultura aqui é importante para entendermos de um lado o processo de aprendizagem e, por outro, o desenvolvimento humano. O conceito de cultura como prática social, proposto por Vygotsky (1998), é fruto das relações sociais de uma sociedade específica e resultante do trabalho (PINO, 2000; FREIRE, 1997). Isto é, a cultura é tudo aquilo que difere da natureza, é criação humana. Portanto, é o conjunto de todas as coisas que o homem produz, sendo tanto as produções técnicas e artísticas quanto as tradições, as instituições e as práticas sociais.

Método do Estudo

Optamos pela pesquisa qualitativa com abordagem de estudo de caso, utilizando observações participantes, análise de seis observações participantes em sala de aula (naquelas que ocorreram atividades de leitura), análise do Projeto político pedagógico e a entrevista semiestruturada com a professora regente.

A professora regente é formada no curso de Pedagogia da Universidade de Brasília – UnB no Programa Pedagogia do Início da Escolarização (PIE) e possuía formação em nível de Magistério, quando começou a atuar na Secretaria de Educação, Esporte e Lazer do DF. Participava à época da pesquisa do curso de formação do PNAIC e já havia participado de diversos cursos com ênfase na área da educação, os quais têm proporcionado que identifique, a partir das representações de seus alunos, acertos, avanços, erros e obstáculos à aprendizagem e que construa dispositivos com seqüências didáticas interessantes para sanar as dificuldades apresentadas por seus alunos.

A pesquisa qualitativa busca compreender um fenômeno em uma perspectiva desafiadora na construção e interpretação das informações e na produção dos resultados. Como Lüdke e André (2013, p.37) ressaltam, a pesquisa qualitativa busca “compreender o caráter construtivo e interpretativo dos fenômenos, o que de fato implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de um fenômeno ou uma realidade que se nos apresenta”.

Sendo assim, a escolha desta metodologia está adequada ao objetivo definido inicialmente, buscando um ponto de encontro na Zona de Desenvolvimento proximal (ZPD). Isto é, conhecer o desenvolvimento real já consolidado e aquele que está em processo, o desenvolvimento proximal dos alunos.

O pesquisador constitui-se em um elemento participante e ativo da pesquisa, não somente como produtor de conhecimento, mas como aquele que também produz sentidos e significados e que confronta, dialoga e reflete sobre sua história nesse percurso. A produção intelectual do pesquisador é inseparável de suas experiências, sendo marcada por sua história, crenças representações e valores, seus sentidos e significados expressam a sua constituição subjetiva no curso da pesquisa (GONZALEZ REY, 2005).

Portanto, compreendemos que o pesquisador é um sujeito produtor de conhecimentos e não um leitor de resultados. Suas escolhas, suas tessituras e as hipóteses que levanta, a partir de sua produção intelectual, a aproximação com os pesquisados, suas idas e vindas com os instrumentos, revelam uma caminhada sistêmica e ativa (GONZÁLEZ REY, 2005).

Neste sentido, a pesquisa é um momento dinâmico, complexo, de produção contínua, de mobilização e articulação do momento empírico e do teórico que permitem a criação do pesquisador, a especulação, que jamais será algo pontual, mas que possibilitará sempre amplos desdobramentos (QUEIROZ, 2006, QUEIROZ; MACIEL, 2014) A interpretação do investigador não se caracteriza por meio de categorias preestabelecidas, deixando perder a riqueza e a diversidade do objeto de estudo, mas por categorias que prezem o processo diferenciado e a singularidade daquilo que se propõe estudar (GONZÁLEZ REY, 2005).

Discussão e Resultados

A partir das observações em sala de aula, identificou-se que, apesar da prática pedagógica cuidadosa e compromissada desenvolvida pela professora, os alunos estavam em diversos níveis de desenvolvimento da leitura. Essa situação foi constatada também em relação ao desenvolvimento da escrita. Para conferir o desenvolvimento da escrita, a professora aplicava, bimestralmente, o teste da psicogênese, assim como a maioria das escolas do Distrito Federal, e analisava a evolução de seus alunos para planejar a prática pedagógica.

Quando iniciamos a pesquisa tivemos acesso aos resultados dos testes aplicados nos dois primeiros bimestres do ano, uma vez que a recolha das informações desta pesquisa começou no segundo semestre do ano de 2014. Nos dois primeiros testes havia pouca diferença, já que os alunos apresentavam níveis de escrita entre os níveis pré silábico, silábicos e alfabético um

(FERREIRO, 2000). A maioria dos alunos escrevia apenas uma ou duas frases e os alfabéticos, um parágrafo.

No último teste da psicogênese (4º bimestre), observamos muitos avanços. Os alunos atingiram os seguintes níveis de desenvolvimento da escrita:

- Cinco alunos atingiram o nível de escrita ortográfico, dezesseis, o alfabético, ampliando significativamente a qualidade dos textos produzidos, três silábicos e dois pré-silábicos. Apesar desses últimos não apresentarem mudanças em relação ao nível de escrita, eles avançaram em outros aspectos que pareciam estar impedindo em sua aprendizagem, como, por exemplo, a interação entre os pares.

- No início do ano, um dos alunos pré-silábicos demonstrava muita insegurança para escrever, embora não tenha alcançado o nível alfabético como se esperava dos alunos do 3º ano, começou a superar o medo e passou a produzir textos, mesmo que sua escrita ainda não fosse convencional;

- Os alunos apresentavam erros, ainda, de escrita fonética, segmentação, ausência de coesão lexical e referencial, pontuação e de ortografia.

- O trabalho e o empenho da professora regente despertaram nesses alunos interesse para ler e produzir textos (Resultado do teste da psicogênese da turma pesquisada de 28 de novembro de 2014).

Com a leitura diária, o objetivo era construir estratégias de ensino que pudessem auxiliar os alunos a aprender a ler e produzir os textos na escola. Geralmente, os textos escolhidos junto com o grupo de alunos eram os literários. Já os informativos, em sua maioria, relacionados à área de Ciências Naturais, eram selecionados pela professora. Entretanto, essa prática tornou-se mais sistematizada a partir de agosto de 2014, com o início desta pesquisa. Após a leitura dos textos, a professora fazia um debate com os alunos sobre o texto ouvido e ainda livre dos enigmas da expressão escrita que é um sistema de representação. Depois de explorar os aspectos apresentados no texto, a professora fazia uma nova leitura com a participação da turma, utilizando o quadro branco ou o cartaz. Uma coisa importante que merece destaque é que a leitura era apresentada de forma dinâmica, utilizando espaços e técnicas diferentes.

No que diz respeito aos espaços onde eram realizadas as leituras literárias, a professora encontrava lugares que permitiam a interação e a descontração do grupo como, por exemplo, a rodinha na sala de aula com todos os alunos sentados no chão, o pátio da escola, a sala de leitura, o corredor entre as salas da coordenação e direção (espaço amplo). Quanto às técnicas utilizadas, as leituras sempre vinham com uma surpresa: o livro saía do baú todo enfeitado, de uma caixa colorida, etc. Uma das formas mais inusitadas foi o livro sair de balão que só foi estourado para dar liberdade ao livro. A entonação e as vozes usadas pela professora eram modificadas sempre para garantir a atenção dos alunos ouvintes e, por vezes, para ficar mais interessante, a voz era somada a de uma colega ou a de um colega, como ocorreu no momento da contação do livro “A sopa de pedra” de Pedro Malasart. Essa última contação foi até dramatizada e todos os ouvintes tiveram direito provar a sopa com “gostinho de pedra”. Eles descobriram,

assim, porque a sopa da “velha” era tão gostosa.

Com base nas observações e na entrevista da professora, foi possível inferir que ela usava espaços físicos diferenciados para comunicar aos alunos que ler pode dar prazer e ainda é uma forma de:

(...) apreciar, inferir, antecipar, concluir, concordar, discordar, perceber diferentes possibilidades de uma mesma leitura, vivenciar a liberdade, ordenar experiências emocionais, desenvolver a sensibilidade e a estética, refletir sobre problemas éticos, morais e sociopolíticos. É, ainda, reconhecer seu discurso entre outros, tocado por eles, apesar da diferença. (YUNES, 2003, p. 14).

Acompanhamos a leitura de seis textos literários. Entre eles, o dos Três Porquinhos, edição da Disney, caracterizado como uma fábula, cujas personagens são exclusivamente animais. As primeiras edições datam do século XVIII. Porém, imagina-se que a história seja muito mais antiga. Após a leitura, o debate foi muito rico, com a ampla participação dos alunos, considerando a familiaridade deles com o texto e o contexto da história. Nesse sentido, Valsiner (2000) destaca a importância dos processos de interação social, da canalização cultural e das trocas no uso dos recursos e dos instrumentos semióticos construídos para ampliar as possibilidades de construção da aprendizagem.

O Pescador de Histórias de Eraldo Miranda, ilustrado por Márcia Széliga, conta a história de um reino fantástico, que tem uma livraria em uma colina, cortada por um vento inteligente e colorido como o arco íris. O lugar valorizava livros que continham milhões de histórias e as via como verdadeiros tesouros. Um dia, perderam o tesouro, mas Rufos e seus amigos foram procurar histórias em seu barquinho de papel. A professora utilizou na leitura desse texto, em muitos momentos, a complementaridade das frases e a antecipação dos fatos, buscando a participação e a atenção dos alunos. Foi possível observar que de todos os textos trabalhados, este foi o que menos os alunos se engajaram na discussão. Talvez eles tenham visto o conteúdo muito infantilizado para eles que já se viam acima desse contexto.

Chapeuzinho Vermelho de Charles Perrault, classificado como um dos contos da Mãe Ganso, foi publicado em 1697, e só a partir dessa data que a história de Chapeuzinho Vermelho ganhou o mundo e as mais diversas versões. A participação e a euforia para ouvir esta história foram indescritíveis, considerando que todos conheciam a história que iriam ouvir. Parece que essa reação pode ser vista como um encantamento, considerando que essa história encanta pessoas desde o ano de 1697. Como a história é bastante familiar, os alunos podem se sentir mais próximos.

O Pequeno Rabanete, de Tatiana Belinky (1999), é caracterizado como um conto cumulativo, com recursos de repetição, que busca trabalhar a solidariedade entre as pessoas para retirar um rabanete que não quer sair da terra. O trabalho com essa obra envolveu o debate sobre força coletiva e solidariedade entre as pessoas. A professora trouxe alguns exemplos e provocou alguns alunos para citar exemplos concretos sobre esses temas. A participação dos alunos também foi muito boa.

A segunda leitura foi coletiva e alguns alunos combinaram entre si para realizar os ajustes simples até finalizar o ano letivo.

A Casa Sonolenta, de Audrey Wood, publicado em 2009, conta a história de uma casa que todos dormem no mesmo quarto e na mesma cama. As personagens vão se amontoando, um por cima do outro, até o momento em que uma minúscula pulguinha começa atrapalhar o sono do rato que dormia sobre o gato, que ressonava sobre o cachorro que cochilava sobre o menino que sonhava sobre a vovó. O texto é estruturado em versos e as frases vão se repetindo e se acumulando de acordo com o aparecimento das personagens.

No livro A Casa Sonolenta, os recursos de repetição vão traçando a linha de continuidade, inclusive através de um jogo de cores (início do texto com o azul em tom mais claro e ao final, o ilustrado mostra o quarto com o entardecer). Assim, a casa vai ficando mais colorida, despertando as personagens do sono. As imagens sugerem a acumulação, a professora procurou explorar a antecipação dos fatos com os alunos e caprichou na entonação para dar ritmo à sua voz.

Já o livro Fiz Voar o Meu Chapéu, de Ana Maria Machado, foi publicado em 1999. Esse livro retrata o voo do chapéu. Esse chapéu voou e passou pelo coronel, pela senhora, pelo macaco e por muitas coisas. Ana Maria convida a “criançada” para ver por onde o chapéu passou. As crianças descobrem que o chapéu voou por lugares inusitados e engraçados que muitas vezes são apenas imaginários. Nessa leitura, a professora explorou dois conceitos importantes para formar leitores críticos, a complementaridade e a inferência, bem como os ambientes em que o chapéu passava, uma vez que eram bastante diferenciados.

Quanto à importância da leitura, observou-se que o projeto político pedagógico da escola pesquisada, é fundamentado na perspectiva teórica da leitura dialógica.

Observa-se que há a possibilidade de outros elementos influenciarem a relação da professora e seus alunos. Esses dados foram retirados no momento da entrevista, quando questionamos a professora sobre valores éticos que a motivam que no exercício de sua profissão. A professora mencionou que:

(...) desde o início de minha carreira desenvolvi a motivação de procurar ser uma boa professora. Discutíamos isso nas aulas do curso de Pedagogia: que para ser professora deveria fazer a diferença na aprendizagem dos meus alunos, portanto, vejo como meu compromisso como professora. Não adianta ficar dizendo apenas que os alunos não aprendem, mas também preciso ver como eu estou trabalhando com eles. Que práticas, estou oferecendo a meus alunos? Tenho uma responsabilidade com os alunos que estão ali. Não posso apenas me render à condição econômica dos alunos. Vejo que para os alunos pobres, a escola é uma oportunidade para se tornar um aluno crítico e exercer seu papel neste mundo. (Discurso da professora Luana, 3º ano do ensino fundamental da escola pesquisada)

Fica claro no discurso da professora que a consciência e

o compromisso que assumiu com sua profissão e com a aprendizagem de seus alunos. Esses traços foram confirmados nas observações em sala de aula. Por exemplo, a escola não oferece à professora todas as condições para realizar a prática pedagógica planejada, entretanto, ela definiu que adotaria a leitura como a estratégia nuclear e busca sozinha encontrar os livros de qualidade para suas aulas. Sabe-se que não deveria ser essa a realidade de um professor que quer desenvolver uma prática de qualidade.

Transformar a linguagem escrita em oral (leitura) traz, também, certas dificuldades para qualquer aluno. Por isso, faz-se necessário que o professor esteja consciente desse desafio e encoraje seus alunos a ler e produzir textos superando os limites e assegurando a compreensão dos textos. Constatamos que as histórias dos Três Porquinhos e Chapeuzinho Vermelho são as mais conhecidas. Isto pode ajudar os alunos a internalizarem outros saberes, pois a leitura na escola não é apenas um dos eixos do conhecimento, mas, essencialmente, uma “forma de linguagem” (SMOLKA, 2003, p. 45). Nessa perspectiva, o sujeito para ser considerado alfabetizado, nos dias de hoje, deve dominar o conhecimento além das letras, palavras, orações. Isto é, ele deve ler, escrever textos e usá-los em suas atividades diárias com competência, uma vez que a língua escrita pode oportunizar diferentes modos de viver a linguagem.

Considerações finais

Os resultados evidenciaram que: os alunos, ao longo do semestre, começaram a despertar o interesse para ler textos; alguns alunos conseguiram ampliar significativamente a qualidade de sua leitura, e esse avanço pode ser atribuído à leitura diária e sistemática. Todos podem se beneficiar desse procedimento metodológico; dois alunos demonstravam leitura pouco fluente, mas eram esses mesmos alunos que apresentavam insegurança para escrever e passaram a perder o medo. O avanço desses alunos em relação à leitura e a escrita exigiu, além da prática pedagógica da leitura e da escrita, também o encorajamento da professora para com eles. Registramos que no final do ano letivo, a maioria dos alunos apresentava leitura fluente no nível esperado para alunos do 3º ano do ensino fundamental.

A professora mostrou-se comprometida com a aprendizagem dos alunos. No entanto, a escola e a gestora escolar, apesar de apoiadoras da proposta pedagógica em questão, não ofereciam as condições de trabalho favoráveis, pois a professora semanalmente tinha de arranjar os livros literários de boa qualidade como idealizamos na proposta pedagógica por meio de empréstimos junto aos colegas, amigos e à pesquisadora, além de adquirir alguns através do próprio salário.

Por último, concluímos que a proposta de leitura analisada aqui poderia ser incorporada às classes do Bloco Inicial de Alfabetização em escolas públicas do Distrito Federal que atendem alunos das classes populares. Assim, os alunos poderiam descobrir, além do que a velha colocava na sopa para deixá-la tão saborosa, o prazer de ler e descobrir o mundo. ■

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAURRE, Ma Bernadete M; CAGLIARI, Luiz Carlos. Textos espontâneos na primeira série. Cadernos CEDES: recuperando a alegria de ler e escrever, n(14), p. 25-29, São Paulo: Cortez, 1985.
- AGUIAR, Vera T. Leitura literária e escola. 2 ed. In A. A. M. Evangelista; H. M. B. BRANDÃO, M. Z. V. MACHADO. (Orgs.) A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autentica-CEale, 2006.
- BRITTO, Luiz Percival L. Leitura e política. 2 ed. In A. A. M. Evangelista; H. M. B. BRANDÃO, M. Z. V. MACHADO. (Orgs.) A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autentica-CEale, 2006.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetizando & Linguística. 10 ed. São Paulo: Scipione, Coleção Pensamentos e Ação no Magistério, 2005.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu – São Paulo : Scipione. Coleção Pensamentos e Ação no Magistério, 2004.
- FERREIRO, Emília; Teberosky, Ana. A Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- FERREIRO, Emília. Reflexões Sobre Alfabetização. 12ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- FREIRE, P. Professora, sim tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1997.
- GONZÁLEZ REY, Fernando. Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios. São Paulo: Thomson Pioneira, 2005.
- KLEIMAN, Ângela (org.), Os significados do letramento. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- LEAL, T.F.; ALBUQUERQUE, E.B.C. de; MORAIS, A.G. de. Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. In: J. BEAUCHAMP; S.D. PAGEL; A.R. NASCIMENTO (orgs.), Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, SEED/MEC/FNDE, Estação Gráfica, p. 69-84, 2006.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas. 10 ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.
- MATENCIO, M. L. Leitura, produção de textos e a escola. 3 ed. Campinas: Mercado de Letras. 2005.
- MORAIS, Arthur Gomes de. Ortografia: ensinar e aprender. São Paulo: Editora Ática, 2008.
- NOVA, Vera C. Leitura e Cidadania. 2 ed. In A. A. M. Evangelista; H. M. B. BRANDÃO, M. Z. V. MACHADO. (Orgs.) A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autentica-CEale, 2006.
- PAIVA, Aparecida. Estatuto literário e escola. 2 ed. In A. A. M. Evangelista; H. M. B. BRANDÃO, M. Z. V. MACHADO. (Orgs.) A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autentica-CEale, 2006.
- PAUSAS, Ascen D. de U. A aprendizagem da leitura e da escrita, a partir de uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- PINO, A. O social e o cultural na obra de Lev. S. Vigotski. Educação & Sociedade, n.71, p. 45-78, 2000.
- PINTO, V.F.F.; MACIEL, D.A. Interações criança-criança e a coconstrução da linguagem: uma análise qualitativa. Revista Diálogo Educacional, 11(32):225-245, 2011
- PLATÃO, J.; FIORIN, José Luiz. Para entender o texto: leitura e redação. 10 ed. São Paulo: Ática, 2014.
- QUEIROZ, N. L.; MACIEL, D. M. M. A. Contribuições da contação de histórias e a formação de crianças leitoras. Educação Unisinos. 18, 25 – 34, 2014.
- QUEIROZ, N. L. A co-construção da leitura e escrita na educação infantil em uma perspectiva sociocultural construtivista. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade de Brasília: Brasília, 2006.
- QUEIROZ, N.L; BARBATO, S.B.; MACIEL, D.A. Políticas públicas em alfabetização de jovens e adultos. Brasília, Sesi, vol. 1, 2003.
- REGO, L.B. Descobrimo a língua escrita antes de aprender a ler: algumas implicações pedagógicas. In: M.A. KATO, A concepção da escrita pela criança. 2 ed., Campinas, Pontes, p. 105-133, 1994.
- SMOLKA, A. L. Acriança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. 11 ed, São Paulo: Cortez, 2003.
- SILVA, N. do V.; HASENBALG, C. Recursos familiares e transições educacionais. Caderno Saúde Pública, Rio de Janeiro, n. 18 (suplemento), p. 67-76, 2000.
- SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, n(25), p 5-17, 2004.
- VALSINER, J. Culture and development. In J. Valsiner, Ed. Culture and human development. London: Sage, pp 49-59, 2000.
- VYGOTSKY, L. S. A formação da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- YUNES, E. A leitura como experiência. In: E. YUNES; M.L. OSWALD (orgs.), A experiência da leitura. São Paulo, Loyola, p. 7-15, 2003