

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA

Caroline Machado Machado de Mello

A leitura interativa de narrativas literárias em uma turma de alfabetização

Porto Alegre
2º. Semestre
2014

Caroline Machado Machado de Mello

A leitura interativa de narrativas literárias em uma turma de alfabetização

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora:

Profa. Dra. Maria Isabel Habckost Dalla Zen

Porto Alegre
2º. Semestre
2014

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao meu criador, Deus, que tem guiado meus passos e me sustentado com seu amor.

Ao meu marido, Piero, por sua imensa generosidade, cuidado, compreensão e amor, e pela parceria nessa caminhada.

Aos meus pais, Ricardo e Catia, meus maiores exemplos, obrigada por me guiarem no caminho em que eu deveria andar.

Aos meus avós, Breno (*In Memoriam*) e Nadir, meus segundos pais, devo a eles minhas melhores lembranças da infância. Obrigada por serem minhas maiores inspirações de amor e cuidado para com o próximo.

À Profa. Dra. Maria Isabel H. Dalla Zen, por tudo que representa para mim: inspiração docente e orientadora sempre disposta a partilhar seu conhecimento. Obrigada por ter marcado positivamente a minha formação.

Por fim, e não menos importante, agradeço à escola que gentilmente me recebeu e possibilitou que eu compartilhasse da maravilhosa experiência docente com a turma em que realizei este trabalho. E às crianças, por seus ensinamentos, alegrias, aprendizagens, carinho e todo o encanto que a leveza da infância proporciona.

Pois também não se deve esquecer que o aprendiz é como um viajante que se detém o tempo que for necessário nos lugares de seu interesse, que desfruta do encontro inesperado e que se sente atraído mais pela intensidade da experiência do que pela quantidade de postais que acumula. (HERNÁNDEZ, 2004, p. 13)

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso trata-se de uma pesquisa sobre o funcionamento da leitura interativa no processo de alfabetização, realizada em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública na cidade de Porto Alegre/RS. Tem como objetivo discutir a prática da leitura interativa com narrativas literárias. Para tanto, foram utilizados os livros “Elmer, o elefante xadrez” de David McKee; e “O menino Nito” de Sonia Rosa. O material empírico contempla a gravação de duas sessões de leitura interativa. Tais sessões foram gravadas, transcritas e analisadas. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso. Os conceitos discutidos no estudo são: Leitura Interativa, (Cafiero, 2010), (Goodman, 1990), (Dalla Zen, 2011); Narrativas literárias, (Dalla Zen e Silveira, 2012), (Kaercher, 2011) e Alfabetização, (Piccoli e Camini, 2012). A explicitação e discussão das relações interpretativas, pelas crianças, puderam indicar a potencialidade da leitura interativa, pela via da exploração de narrativas literárias, como recurso pedagógico na formação do leitor, especialmente no que diz respeito às estratégias de predição e inferência utilizadas pelos leitores em processo de alfabetização, tanto em nível global do texto, quanto nos planos semântico e imagético.

Palavras – chave: Leitura Interativa. Narrativas literárias. Alfabetização.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa do livro “Elmer, o elefante xadrez”	10
Figura 2 – Capa do livro “O menino Nito”	10
Figura 3 – Momento da história em que o Nito “desachora” o choro engolido.....	17
Figura 4 – Parte da história em que mostra o arbusto de frutinhas “cor de elefante”	30
Figura 5 – Momento em que o Elmer fica cinza como os demais elefantes da manada.....	31
Figura 6 – Momento em que cai a chuva e tira a tinta do Elmer.....	32
Figura 7 – Nito constrói o muro simbólico para represar seu choro.....	33
Figura 8 – O muro não suporta mais tanto choro engolido.....	34
Figura 9 – Todos choram junto com o Nito, inclusive o pai.....	36

SUMÁRIO

1 “ERA UMA VEZ...”	6
2 TECENDO A HISTÓRIA DA PESQUISA.....	8
2.1 “Prof. lê pra mim?”	11
2.2 O dia especial.....	13
3 ANCORAGEM TEÓRICA.....	15
4 A LEITURA INTERATIVA DE NARRATIVAS LITERÁRIAS.....	21
4.1 A leitura interativa inicia antes da leitura textual: duas narrativas em cena.....	21
4.2 Texto e Imagem: produzindo relações de sentido.....	29
4.3 A sistematização da leitura interativa.....	36
5 FIM – ALGUMAS PALAVRAS.....	40
REFERÊNCIAS.....	42
ANEXO.....	44

1 “ERA UMA VEZ...”

Uma menina que adorava ouvir histórias...

Quando criança, ouvia minha avó materna contar histórias: “João e o pé de feijão”; “Rapunzel”, “João e Maria”; “Chapeuzinho Vermelho” e tantos outros contos passados de geração em geração através da linguagem oral. Apesar de sempre repetir as mesmas histórias, meu interesse em ouvi-las era sempre o mesmo, desejava imaginar aquelas cenas contadas com tanta riqueza em detalhes. Apesar de não ter o livro como objeto concreto, a contação era sempre um belo momento.

Acredito que a sementinha lançada por minha avó cresceu e hoje se manifesta com ímpeto vigoroso, através de meu interesse pela Literatura Infantil.

Ao ingressar no curso de Pedagogia, entre outros objetivos, esperava conhecer o que realmente me motivaria e me tornaria uma professora. Claro que todas as disciplinas contribuíram de alguma maneira em minha formação, mas algumas, em especial, despertaram em mim o encanto da menina que ouvia histórias da avó e que deseja cultivar nas crianças esse mesmo prazer e interesse.

As aulas de Literatura e Educação com a professora Gládis Kaercher me fascinaram. A cada leitura realizada na disciplina afirmava meu desejo em trabalhar com os livros literários infantis. Aprender com ela as muitas maneiras de formar o gosto pela leitura subsidiou minhas práticas realizadas no estágio de docência.

A disciplina de Linguagem II com a professora Luciana Piccoli possibilitou um conhecimento mais aprofundado em relação ao ensino da língua materna. Aprender a entender como se dá o processo de aquisição da leitura e da escrita e buscar estratégias de ensino e aprendizagem nessa direção favoreceu meu trabalho enquanto professora alfabetizadora de uma turma de 1º ano.

Além de todas essas motivações que me fizeram desejar ser uma professora que ensina não apenas conteúdos, mas, principalmente, que deseja ensinar/formar o prazer pela leitura – uma leitura prazerosa que instiga e faz refletir sobre diversos assuntos -, destaco com extrema relevância, em minha trajetória acadêmica, a professora Maria Isabel H. Dalla Zen, por quem tenho grande admiração, estima, carinho, inspiração e anseio em ser, ao menos, um pouco do que ela é como

professora.

Suas aulas, na disciplina de Linguagem III, eram ansiosamente esperadas, eu “sugava” tudo o que era dito, anotava até as vírgulas. Elas despertaram em mim o desejo em ser uma professora alfabetizadora, e ratificaram minhas iniciais intenções, aliando a Leitura à Literatura, inserindo-as vivamente na Alfabetização. A concretude (palavra muito usada pela profa. Maria Isabel) em suas aulas tornaram o ensino de língua materna real e possível, tais exemplos me permitiram entender como se ensina e como se aprende. Hoje, muito do que sei, aprendi com esta professora e pela via do estudo de inúmeros textos e autores indicados.

Durante o estágio do curso de Pedagogia em 2014/01, trabalhei com uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, em uma escola estadual de Porto Alegre/RS. Notei que as crianças nutriam, como tantas outras, um grande interesse pela leitura. Partindo do interesse delas e aliando-o ao meu, desenvolvi o projeto temático do trimestre de estágio tendo como foco práticas de leitura interativa, previamente planejadas, utilizando como recurso livros literários infantis, os quais viabilizaram a alfabetização. Foram feitas duas sessões de leitura interativa, com, aproximadamente, trinta minutos de duração cada uma. Tais sessões foram gravadas, transcritas e analisadas.

Ao término do estágio, algumas questões se apresentaram para mim como possibilidades de aprofundamento teórico, quais sejam: Como funciona a leitura interativa no processo de alfabetização? Como se dá este funcionamento, tendo-se como suporte as narrativas literárias? Que relações interpretativas as crianças evidenciam durante a leitura interativa? De que modo a literariedade está marcada nas obras selecionadas? Sendo assim, o estudo referido objetiva investigar como as práticas de leitura interativa funcionam no processo de alfabetização, de modo que aborde a prática da leitura interativa em articulação com a literatura infantil, mais especificamente as narrativas literárias.

No capítulo a seguir será apresentado como foi o desenvolvimento da pesquisa, a metodologia utilizada, alguns autores referência desse estudo, bem como a estrutura e organização do trabalho. Menciono também o material empírico – gravações em áudio – e os livros literários utilizados com o grupo de alunos.

2 TECENDO A HISTÓRIA DA PESQUISA

Para a realização da pesquisa, conforme já mencionado, foram utilizadas duas sessões de aulas de leitura interativa, transcritas e analisadas. Ao escutar as gravações feitas durante o estágio, selecionei elementos que me “saltaram” aos ouvidos; antes registrei todas as falas e posteriormente “separei” o que me pareceu mais interessante em cada escuta. Foi gasto um bom tempo para essa audição: registrar, selecionar e analisar o que seria usado na pesquisa. Retornei ao material diversas vezes; como os garimpeiros de pedras preciosas, dediquei-me a esse feito, buscando encontrar aspectos relevantes para ilustrar e discutir nas análises.

Lüdke e André (1986, p. 11) dizem que “[...] a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada [...]”. Desse modo, esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa, uma vez que a situação vivenciada no estágio serviu de mote para coletar os dados. Lüdke e André (1986, p. 17) ainda esclarecem que “O estudo de caso é o estudo de *um* caso [...] o caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular.” Sendo assim, a pesquisa em questão assume as características de um estudo de caso, uma vez que a investigação toma como base uma turma de 1º ano de uma escola estadual de Porto Alegre/RS. O grupo é composto por 19 crianças - 10 meninas e 9 meninos; turma com a qual a pesquisadora, como já dito, realizou o estágio de docência em 2014/1.

Como inspiração para início da escrita do trabalho, realizei a leitura de dois TCC's - Trabalho de Conclusão de Curso - do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul - que dissertaram sobre: Leitura, Literatura Infantil e Compreensão leitora. São eles: “Modos de ler, modos de compreender narrativas: A leitura interativa em discussão”, escrito por Aline de Souza Menna Barreto Fialho e “Um estudo sobre a potencialização da compreensão leitora”, escrito por Maíra Abrunhoza de Martini Duarte. Tais conceitos relacionam-se com os que discuto no presente trabalho. A produção de Aline de Souza Menna Barreto Fialho aborda a prática da leitura interativa com uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental, utilizando duas obras de literatura infantil. Busca compreender

como essa modalidade de leitura, ou seja, preparada e mediada pelo professor, favoreceu a compreensão leitora desses alunos.

Já o texto de Maíra Abrunhoza de Martini Duarte discute como uma sequência didática planejada pode ser potencializadora de ideias que favorecem a compreensão leitora de alunos de um 4º ano do Ensino Fundamental. Ambos os trabalhos subsidiaram a construção do meu estudo, tendo em vista as relações conceituais que pude estabelecer. É importante mencionar que nos trabalhos citados as pesquisas foram desenvolvidas em turmas de 4º ano, com alunos leitores que realizaram atividades de interpretação escrita. Já a pesquisa por mim realizada foi desenvolvida em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, com alunos leitores iniciantes, sendo as atividades interpretativas planejadas, fundamentalmente, no âmbito da oralidade. Ainda no que se refere às leituras, realizei fichamentos de artigos de revistas e livros que discutem sobre a temática aqui analisada. Tal imersão foi que possibilitou a escrita, enfim, a estruturação e produção do trabalho. Tomei como autores referência: Silveira (2012); Dalla Zen (2011); Kaercher (2011); Cafiero (2010); Goodman (1990) entre outros.

Os livros de literatura infantil utilizados na pesquisa desse trabalho são: “ELMER, o elefante xadrez” escrito por David McKee. O livro conta a história de um elefante xadrez que divertia os demais elefantes com suas peripécias, mas seu maior desejo era ser cinza como os outros, não descansa até descobrir uma forma de se “transformar” em cinza, como os demais elefantes da manada.

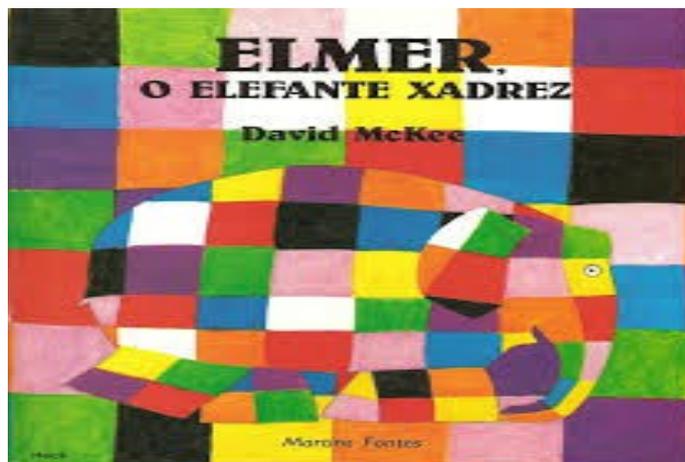


Figura 1 – Capa do livro “Elmer, o elefante xadrez”.

E “O menino Nito” escrito por Sonia Rosa. O livro conta a história de um menino que chorava por qualquer motivo, até o momento em que seu pai teve uma conversa com ele reprimindo-o por seus choros; daí em diante passou a “engolir o choro” até adoecer e o pai entender que meninos choram.

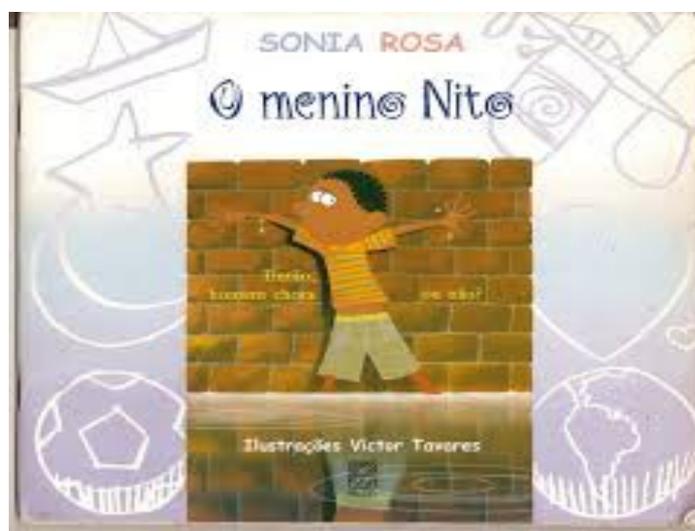


Figura 2 – Capa do livro “O menino Nito”.

Esses livros fazem parte do acervo do projeto “Narrativas, diferenças e infância contemporânea”¹. Atualmente algumas práticas/resultados do projeto estão

¹ O projeto foi desenvolvido com o apoio do CNPQ (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), por uma equipe interinstitucional dos Programas de Pós-Graduação em Educação da ULBRA (Universidade Luterana do Brasil) e da UFRGS (Universidade Federal do Rio

publicados no livro “A diferença na literatura infantil: narrativas e leituras” (SILVEIRA, *et al*, 2012). Vale esclarecer que as práticas narradas e analisadas no livro foram desenvolvidas em sessões de leitura com uma turma de 4º ano de Ensino Fundamental, enquanto as deste estudo foram realizadas com uma turma de alfabetização, no caso, um 1º ano do Ensino Fundamental. Cabe indagar aqui sobre a viabilidade da exploração de uma narrativa literária com grupos de alunos de diferentes idades e com diferentes experiências de leitura e de conhecimento de mundo. Tal indagação será discutida mais adiante.

2.1 “Prof. lê pra mim?”

A turma com a qual trabalhei no estágio obrigatório do curso de Pedagogia participava de alguns momentos de leitura, como a hora do conto, ministrada pela bibliotecária da escola. No entanto, tais momentos, sob minha ótica, não eram suficientemente explorados. Entretanto, notei o grande interesse das crianças pela leitura, o grupo se envolvia e participava com muita empolgação. Por vezes, quando acompanhava a turma na biblioteca, as crianças chegavam a mim com o seguinte enunciado – desejo: “Prof. lê pra mim?”

Além dessas situações, a escola tem um projeto mais amplo de leitura. A cada semana, duas crianças levam para casa uma “sacola itinerante” com livros de literatura infantil. Isso me permitiu identificar o interesse deles pela leitura, bem como suas preferências; ainda que não fossem leitores proficientes, liam de acordo com suas hipóteses, empregando estratégias de leitura. Certa vez, uma aluna me perguntou se poderia ler do seu jeito e respondi que sim. Prontamente começou a ler as imagens e interpretar o que elas contavam. Nesse sentido, Kaercher (2011, p. 55) diz que “Temos uma pressa em dizer o que as letras contêm que nos transforma naqueles namorados afobados, que não sabem que a espera do primeiro beijo é quase tão doce quanto o beijo em si.”; sendo assim, é importante permitir que o aluno faça suas ilações sobre os recursos imagéticos presentes nos livros literários, pois

Grande do Sul), durante três anos. O projeto foi coordenado pela professora doutora Rosa Maria Hessel Silveira.

[...] nosso desejo de vê-los lendo faz com que percamos, às vezes, uma energia incrível de criação que acompanha o processo de tornar-se leitor naqueles instantes de adivinhação, em que a criança que ainda não lê (no sentido estrito do termo) se dedica à maravilhosa aventura de pensar “o que poderá ser” em cada história, embalagem, placa, imagem [...]. (KAERCHER, 2011, p. 55)

As aulas de leitura devem contemplar momentos de interação com a turma; nesta perspectiva, o professor é um mediador dos momentos de participação, através de questionamentos que possibilitem inferências e levantamento de hipóteses sobre o texto e suas “saliências”², para que a leitura seja significativa. Como nos diz Cafiero (2010, p. 86) “É importante que, nas aulas de leitura, o aluno faça perguntas, levante hipóteses, confronte interpretações, conte sobre o que leu e não apenas faça questionários de perguntas e respostas de localização de informação.” Do mesmo modo, Kaercher aponta que

A reflexão sobre a leitura acaba exigindo muito mais do que ler o texto e responder a questões elaboradas pelo professor. O leitor precisa ser conduzido a um questionamento próprio, por meio do qual acabe criando hipóteses de sentido, visando à compreensão do significado global do texto. Não basta compreender as ideias do autor. É preciso reagir, realizando análises e avaliações críticas. (KAERCHER, 2011, p. 63)

Para tanto, é preciso ir além do que está escrito, ler nas “entrelinhas”, uma vez que as palavras, expressões e imagens nos dizem muito. Portanto, é fundamental que a escola assuma a função social de promover em cada sujeito a capacidade de desenvolver a sua criticidade para se posicionar diante do mundo e saber tomar suas próprias decisões, a fim de que se tornem aptos a olhar em várias direções entendendo os diferentes contextos históricos/sociais. De acordo com Hernández é preciso considerar

[...] a ideia já reiterada de que a função da Escola não é só transmitir 'conteúdos', mas também facilitar a construção da subjetividade para as crianças e adolescentes que se socorrem nela, de maneira que tenham estratégias e recursos para interpretar o mundo no qual vivem e chegar a escrever sua própria história. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 21)

Para o bloco analítico selecionei três categorias que se evidenciaram após a

² Expressão utilizada para fazer referência às “marcas” do texto, elementos textuais que se evidenciam “[...] isto é, às aspas, negritos, itálicos etc.,” (CAFIERO, 2010, p. 99).

escuta e transcrição dos dados coletados, quais sejam: o momento da motivação prévia à leitura interativa, as predições, as relações semânticas; leitura de imagens e seus sentidos produzidos; e, por fim, a sistematização da leitura interativa na alfabetização.

2.2 O dia especial

Durante o estágio curricular, a segunda-feira era um dia muito significativo, pois nela acontecia a Leitura Interativa³. Conceito este que será discutido no capítulo da “Ancoragem Teórica”. Essa prática de leitura era previamente planejada com perguntas sobre imagens, palavras e expressões instigantes. Eram momentos ricos e de muitos aprendizados, meus e da turma. Todos participavam da leitura com entusiasmo, não era uma leitura silenciosa, o burburinho acontecia, mas de maneira positiva e produtiva, a turma interagia com a narrativa da ocasião, fazendo inferências (GOODMAN, 1990) a partir de meus questionamentos sobre as “saliências” (CAFIERO, 2010) do livro e de seus conhecimentos prévios de mundo. Deste modo, descobriam elementos importantes sobre a história em curso.

Como eram leitores “iniciantes”, imaginavam como poderiam ser determinadas situações das histórias a partir das imagens, letras e expressões. O tempo gasto com a leitura era mais longo, pois a participação das crianças era bem vinda, fazia questão de ler com eles e não para eles. É preciso, pois,

Ler sem perder o encanto. Apreciando e temendo o fantástico, o sobrenatural. Reinventando a obra. Imaginando. Multiplicando personagens e enredos. Abrindo espaço para a multiplicidade de vozes, a partir das quais se interpreta qualquer história, considerando que nossas palavras estão sempre banhadas das palavras dos outros. (SILVEIRA *et al*, 2012, p. 33)

No próximo capítulo o leitor encontrará os conceitos que serão a base das análises em relação às obras literárias utilizadas nas sessões de leitura, bem como no que diz respeito às significações identificadas nos momentos de leitura com as

³ De acordo com o texto *Lendo as diferenças na literatura infantil: pistas metodológicas*, a leitura interativa “[...] propicia às crianças um papel ativo na leitura, ou seja, a manifestação de suas experiências culturais – os seus conhecimentos de mundo; os elementos tanto do texto verbal quanto do imagético [...]” (SILVEIRA, *et al*, 2012, p. 38).

14

crianças.

3 ANCORAGEM TEÓRICA

Sob o ponto de vista dos estudos de literatura infantil (SILVEIRA, DALLA ZEN, 2012) as narrativas literárias favorecem propostas efetivas de leitura. Nesse sentido, podemos “[...] tornar o contato com livros uma experiência repleta de vivências significativas para nossos alunos, experiência capaz de modificar suas vidas [...]” (DALLA ZEN, SILVEIRA, 2012, p. 51). Os livros de literatura infantil, quando bem escolhidos e devidamente explorados, apresentam-se como potencializadores de descobertas, na medida em que o professor mediador de leitura proporciona aos seus alunos uma boa experiência de leitura, relacionando as imagens ao texto, de modo que a linguagem oral/escrita e visual se encontrem, pois “[...] a literatura infantil extrapola os limites da palavra. A construção de sentidos nesse gênero se dá na interação de diferentes linguagens.” (RAMOS, PANOZZO, 2012, p. 27).

Cabe mencionar que, ao escolher o projeto que desenvolveria no estágio de docência curricular, tive acesso a dois livros já citados: “Elmer, o elefante xadrez” e “O menino Nito”. Tais livros foram disparadores de leituras instigantes para os alunos. Serão analisados no capítulo a seguir esses momentos de leitura. Ao escolher os livros procurei selecionar elementos visuais e textuais, palavras e expressões, recursos que seriam interessantes de serem trabalhos. É importante que o professor tenha um encontro com a obra literária, pois de acordo com Dalla Zen e Silveira

Escolhido o livro, é preciso lê-lo com olhos de lince e muita sensibilidade! Lê-lo mais de uma vez – observando seu projeto gráfico, as ilustrações, identificando os personagens, acompanhando as ações, atentando para os recursos usados, para o jogo de palavras e seus efeitos. (DALLA ZEN, SILVEIRA, 2012, p. 52)

Nessa busca minuciosa selecionei elementos instigantes, textuais e visuais, nas obras literárias. Direcionei meu olhar para os recursos visuais, como as cores, os elementos das capas, o projeto gráfico-visual, os “jeitos dos personagens”, percebendo o que poderiam conter de interessante para as futuras descobertas na história que iniciaria, e em como poderiam capturar a atenção de uma maneira singular em cada criança. Atentei para as palavras inusitadas e expressões que

poderiam despertar inferências e predições⁴ (GOODMAN, 1990), suscitando os conhecimentos prévios sobre os assuntos discutidos nas obras.

Na capa do livro “Elmer, o elefante xadrez” é possível identificar um elefante xadrez, apresentando-se com uma diferença simbólica ficcional, uma vez que os elefantes são cinzas. Este elemento visual certamente poderia causar um estranhamento nas crianças, fator que levantaria diversas hipóteses sobre o “recheio” da história; afinal, por que será que esse elefante é xadrez ao invés de cinza, como os da vida real?

Segue, novamente, a imagem da capa do livro:

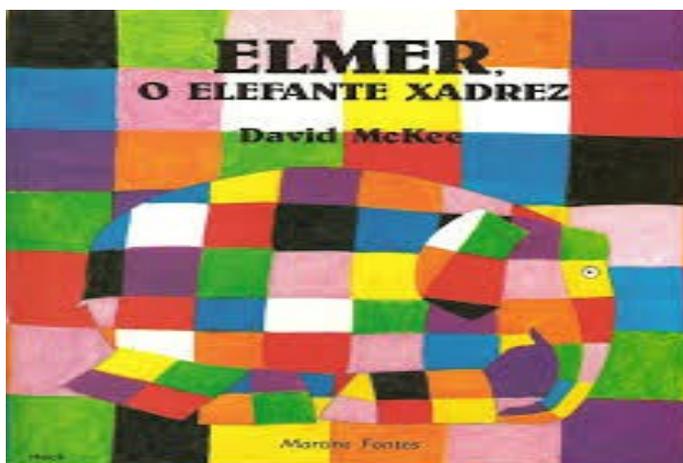


Figura 1 – Capa do livro “Elmer, o elefante xadrez”.

Ao iniciar a história são apresentados os elefantes da manada, todos são cinza, menos o Elmer, isso causa desgosto nele, pois gostaria de ser como os outros; segundo o livro, “Elmer *não* era cor de elefante”. Encontramos nesse trecho o seu descontentamento por ser diferente. No entanto, Elmer era o elefante mais divertido da manada, ele “pregava peças nos outros elefantes”; essa expressão mostra de forma positiva a diferença do Elmer, além de provocar inferências sobre o seu sentido, possibilitando que os leitores evidenciem o que ela representa para

4 Goodman (1990, p. 17) aponta que “[...] os leitores são capazes de antecipar um texto. Podem usar estratégias de Predição em relação ao final de uma história” de modo que utilizam seus conhecimentos prévios e as informações contidas no texto para antecipar os acontecimentos. A Inferência trata-se de “[...] um meio poderoso através do qual as pessoas complementam a informação disponível utilizando o conhecimento conceptual e lingüístico e os esquemas que já possuem.” desse modo, inferenciam informações não explícitas no texto.

cada um. Diante de seu descontentamento, Elmer busca uma “solução” para seu caso, encontra “Um grande arbusto carregado de frutinhas cor de elefante”. A partir desse trecho podem-se levantar hipóteses sobre o que acontecerá com Elmer, o que será que ele vai fazer? Será que ele vai ficar cinza? E será feliz assim? Enfim, são construções linguísticas e imagéticas que provocam multiplicidade de interpretações, sentidos.

Já o livro “O menino Nito” aborda uma ideia cultural de que meninos não choram. No entanto, Nito chorava por qualquer motivo, mas foi reprimido por seu pai que lhe disse: “homem que é homem não chora! Você é macho!”. Essas falas são ecos de vozes do cotidiano de várias instâncias sociais e demonstram o preconceito cristalizado na sociedade, de que os homens precisam ser fortes e jamais poderiam mostrar a “fraqueza” através do choro. Dali em diante, Nito começou a “engolir todos os choros que tivesse que chorar”, e acabou adoecendo e precisou “desengolir” e “desachorar” todo o choro que engoliu. Tais expressões podem ser abordadas (aguçadas) a respeito de seus sentidos: O que é desengolir? E desachorar? Isso, para que os significados circulantes no texto, bem como o jogo de palavras e suas novidades semânticas/morfológicas (desachorar, desengolir) ganhem força na compreensão do enredo da história. A imagem abaixo ilustra o momento em que o Nito desachorou todo o choro engolido:



Figura 3 – Momento da história em que o Nito “desachora” o choro engolido.

Essa imagem ilustra o momento em que Nito “desachorou” todo o choro engolido; nela se percebe que a força/quantidade de choro represado, simbolicamente, acaba por “quebrar” o muro.

Algumas perguntas foram planejadas para que a leitura interativa acontecesse de maneira provocativa, trazendo elementos da história que enriquecessem a discussão. Pois “[...] é preciso escolher obras que 'fecundem', semeiem vontades interpretativas, dialógicas: que despertem o desejo de falar 'sobre', dizer ao outro como tais obras nos tocam, nos comovem, nos põem em movimento [...]” (SILVEIRA *et al*, 2012, p. 34). A leitura interativa trata-se de uma leitura planejada, por meio da qual o professor mergulha na obra escolhida para extrair o que há de melhor nela, pensando sobre os elementos que podem disparar boas discussões no grupo de alunos. Essa modalidade de leitura conta com a participação das crianças, são feitas perguntas para que as hipóteses sejam levantadas. Diferente dos exercícios de localização, amplamente utilizados nas práticas escolares, onde as respostas estão explícitas no texto, a leitura interativa investe na negociação de sentidos com o texto, nas representações evocadas em cada indivíduo de acordo com as experiências vividas. E nessa negociação de sentidos as experiências são compartilhadas. Assim sendo,

[...] ao ler um texto podemos articular impressões e sentidos advindos de experiências de leitura com as demais linguagens. Imagens que se desenham em nossas retinas, sons que evocam memórias vividas, que acolhem nossa possibilidade de atribuir sentidos reconfigurados a palavras e a objetos já vistos, saberes já cristalizados. (SILVEIRA *et al*, 2012, p. 35)

A construção de significados depende das experiências vivenciadas pelos leitores; o professor, por sua vez, faz a mediação da leitura: captura tais experiências, apresenta boas perguntas sobre as obras; entretanto, não fixa apenas uma resposta, pois cada um tem uma percepção singular sobre determinado assunto, situação. O importante, porém, é afinar essas percepções com as significações alinhavadas no texto. O encontro do leitor com a obra, experienciando-a de forma viva, favorece a formação de leitores literários, uma vez que “Esse ressoar leva-nos a uma nova relação com o tempo demandado para a formação de um leitor: não mais o ano letivo, o trimestre, a 'aula' de Português, mas o tempo

interno, singular, vívido de cada leitor com sua trajetória ainda em construção” (SILVEIRA *et al*, 2012, p. 35).

Essas propostas de leitura, sob minha visão e a partir dos estudos realizados, apresentam-se como vias que propiciam a aprendizagem da leitura e da escrita no processo de alfabetização. Friso, mais uma vez, que tais propostas precisam ser planejadas, devem assumir intencionalidades voltadas à alfabetização (CAFIERO, 2010; PICCOLI; CAMINI, 2012). É possível tornar esse processo um momento lúdico “Assumindo a responsabilidade de apresentar às crianças de um modo mágico aos livros para que, nesta fase em que elas ainda não conhecem o encantamento que está contido 'dentro' deles, possam se deliciar com o 'encontro com' eles.” (KAERCHER, 2011, p. 55). Para concretizar esse “encontro” e torná-lo “real” existem diversas estratégias, como, por exemplo, as denominadas “A bolsa mágica”; o “Bolo de livros”; a “Piscina de leitura”, descritas por Kaercher (2011, p. 56-57) em seu texto “Brincando com as palavras e com os livros na escolarização inicial” publicado no livro *Alfabeletrar* (DALLA ZEN, XAVIER, 2011).

Desenvolvi, durante o estágio, algumas práticas inspiradas nas citadas acima, busquei tornar o encontro com os livros e o seu “recheio” momentos de prazer e diversão, levando sempre algo concreto das histórias (a exemplo de um objeto evocador de sentidos, uma camisa xadrez para “puxar” o sentido de elefante xadrez), que pudesse despertar “borbulhas” na turma, a respeito do conteúdo da história, ou seja: o que eles poderiam inferir a respeito de determinado livro, a partir de perguntas e objetos relacionados à história? Diante da necessidade de alfabetizar um grupo de crianças de 1º ano, trabalhei com a oralidade, leitura e escrita. As aulas eram divididas em momentos de oralidade, em que eu contava as histórias e ouvia o que eles tinham a dizer; leitura e escrita, quando eu lia e posteriormente desenvolvia atividades de sistematização voltadas à leitura e à escrita, pois entendo que “[...] é necessário que as crianças vivenciem na escola práticas de leitura, escrita e oralidade com o objetivo de formar comportamentos de leitores e produtores de texto para, assim, tornarem-se competentes no uso da cultura escrita.” (PICCOLI, CAMINI, 2012, p. 59).

Além de promover a leitura como um ato de prazer, é importante ensiná-la

como uma forma de “[...] ampliação da capacidade comunicativa e de interpretação da realidade” (COLOMER, 2002, p. 65). Nesse sentido, a leitura ensina os sujeitos a criticidade, tornando-os capazes de refletir/expressar suas próprias opiniões, uma vez que “Ler é atribuir sentidos. E, ao compreender o texto como um todo coerente, o leitor pode ser capaz de refletir sobre ele, de criticá-lo, de saber como usá-lo em sua vida.” (CAFIERO, 2010, p. 86).

A leitura oralizada foi uma prática constante em meu estágio, desenvolvida de maneira que favorecesse questionamentos e hipóteses sobre vários assuntos, pois “[...] os meninos e as meninas têm de ser capazes de realizar a atividade interpretativa, e essa é a razão pela qual se deveria ensinar a fazer isso na escola [...]” (COLOMER, 2002, p. 69). Práticas de leitura com tais características serão analisadas no capítulo a seguir, onde descrevo e discuto duas histórias contadas ao grupo de alunos já referido.

4 A LEITURA INTERATIVA DE NARRATIVAS LITERÁRIAS

Neste capítulo, apresento as análises das duas sessões de leitura dos livros: “Elmer, o elefante xadrez” e “O menino Nito”. O primeiro subtítulo trata da forma como a leitura interativa foi apresentada, exemplificando, através de interações entre a professora e as crianças, como se deu a motivação prévia, as predições e as relações semânticas. O segundo subtítulo discute como as crianças relacionam imagem e texto na busca dos sentidos atribuídos ao contexto de cada história. O terceiro subtítulo envolve a sistematização da leitura interativa no processo de alfabetização.

4.1 A leitura interativa inicia antes da leitura textual: duas narrativas em cena

Como já mencionado, o livro “Elmer, o elefante xadrez”, conta a história de um elefante xadrez que divertia os demais elefantes com suas peripécias, seu maior desejo era ser cinza como os outros. O livro “O menino Nito” conta a história de um menino que chorava por qualquer motivo, até o momento em que seu pai teve uma conversa com ele, reprimindo-o por seus choros. A leitura desses livros foi previamente planejada para que as perguntas feitas durante a exploração dos mesmos provocassem momentos de interação com as histórias e trocas de conhecimentos entre as crianças, pois “Os significados não são obtidos apenas por meio das palavras, frases, parágrafos ou mesmos textos. Os índices visuais devem ser enriquecidos na medida em que ocorre a interação destes com o conhecimento de mundo do leitor” (DALLA ZEN, 2011, p. 51). Cafiero (2010, p. 86) diz que a “Aula de leitura, então, começa com o acionamento ou mobilização de conhecimentos anteriores do leitor.”. Sendo assim, antes de iniciar a leitura, como estratégia para a motivação prévia do livro “Elmer, o elefante xadrez” mostrei ao grupo uma camisa xadrez, como a capa do livro, que ainda não havia sido mostrada, para suscitar hipóteses sobre qual a relação a estampa daquela camisa poderia ter com a história. Perguntei a eles⁵, então, o que era xadrez. Dentre as respostas, surgiram as

⁵ Utilizarei a inicial maiúscula “C” para identificar as crianças participantes da pesquisa.

seguintes:

- C.1 - É um jogo;
- C.2 - É preto e branco;
- C.3 - Branco e vermelho, rosa e branco;
- C.4 - É minha pulseira colorida.

Diante dessas respostas identifiquei a diversidade de relações interpretativas advindas do que eles já experienciaram, uma vez que, para esses leitores, xadrez pode ser um jogo, ou então duas cores intercaladas, ou seja, o preto e o branco, ou ainda outras cores: branco e vermelho, rosa e branco, e também pode ser o jogo de cores da pulseira. É possível notar que, para cada criança citada, a palavra xadrez tem uma determinada representação, e sob diferentes perspectivas configura-se com muitos sentidos, uma vez que “Se os sentidos não estão prontos no texto, é preciso contribuir para que os alunos criem boas estratégias para estabelecer relações necessárias à compreensão.” (CAFIERO, 2010, p. 86). Seguida da motivação prévia, mostrei a capa do livro fazendo a seguinte pergunta: O que vocês estão vendo na capa do livro? Eles responderam:

- C.1 - Parece um arco-íris em quadrados;
- C.2 - Parece uma toalhinha de piquenique;
- C.3 - É igual um tapete de chão;
- C.4 - O elefante é xadrez!

Novamente, as crianças demonstraram, através de suas impressões, os seus conhecimentos prévios a respeito do que estavam vendo naquele momento, pois as imagens da capa despertaram memórias de suas vivências, como as cores semelhantes às do arco-íris, a toalha de piquenique, um tapete de chão, e a inusitada figura do elefante xadrez que causa estranhamento no grupo; afinal, os elefantes da vida real não são coloridos como o mostrado no livro. Nesse sentido, Dalla Zen (2011, p.31) aponta que “[...] a leitura é um processo de interação entre

leitor e texto e nesse encontro a história de ambos se modifica. Modifica-se o leitor porque 'acorda' toda a sua experiência de mundo e a coloca em confronto com a experiência do autor que ganha outra vida.”

Cafiero (2010, p. 87) diz que “Lemos para nos conectarmos ao outro que escreveu o texto, para saber o que ele quis dizer, o que quis significar. Mas lemos também para responder às nossas perguntas, aos nossos objetivos.”. Desse modo, identifica-se que, em cada livro, existe uma intencionalidade do autor ao escrever a história, uma vez que ele deseja transmitir uma mensagem ao leitor, e o mesmo busca responder às suas questões através daquela narrativa. Nesse sentido, Collet (2014, p. 124) afirma que “[...] as estratégias dos autores e editores para delinear a leitura por meio de elementos textuais e recursos gráficos não são totalmente 'eficazes', orientam-se à produção de determinados significados”. Ou seja, embora o autor busque “guiar” o leitor em uma direção, ocorre o encontro entre a intenção prévia e os diversos significados atribuídos ao texto pelo leitor, através de suas experiências anteriores.

Ao continuar a exploração da leitura interativa, dei enfoque às relações de sentido produzidas pelas crianças, isto é, busquei verificar o que inferiam sobre o significado contextual de algumas palavras. Perguntei o que, para cada um, significava a palavra “manada”. As respostas foram as seguintes:

C.4 - É quando todos os elefantes se juntam e formam uma casa de elefantes, enorme!

C.5 - Quando tem muitos elefantes correndo.

Para cada um a palavra apresentava um sentido, as respostas foram coerentes com o significado dentro do contexto da história; diante disso, podemos perceber que para responder à questão buscaram estabelecer relação entre o já conhecido e a nova informação oferecida também por meio da imagem, pois “[...] as negociações de sentidos acontecem quando os alunos relacionam o que leram-ouviram no/do texto com o que viveram ou conheceram na 'vida real' ou no 'mundo lá fora' [...]” (DALLA ZEN, SILVEIRA 2012, p. 55).

Na mesma direção, na busca dos significados em contexto, questionei o grupo sobre a expressão trazida pelo autor “*pregar peças*”; seguem as respostas:

C.7 - Fazer pegadinhas;

C.5 - Brincadeiras;

C.3 - Joguinhos;

C.4 - O Elmer era o mais engraçado porque era colorido.

A partir das respostas fica claro que

É na vivência de leituras compartilhadas que os sujeitos percebem detalhes não identificados antes, estabelecem relações, divergem quanto à interpretação. Esse entrelaçar de opiniões mostra as diferentes pistas de raciocínio que conduzem os leitores à construção dos significados. (DALLA ZEN, 2011, p. 61).

Enfatizo, então, que um texto partilhado com o grupo - e discutido de forma rica - propicia aos alunos a construção de múltiplos significados. Deste modo, dentre as respostas surge o sentimento positivo frente à diferença ficcional do personagem, quando a C.4 diz “O Elmer era o mais engraçado porque era colorido”; ao contrário do que muitas vezes acontece, a diferença foi percebida e exposta positivamente.

Durante a exploração oral da leitura interativa, li o trecho da história em que o autor caracterizava os elefantes, contando como eram. Ao falar que havia “Elefantes magros” uma menina disse:

C.6 - Eu sou magra.

Vale destacar novamente que “A leitura de cada leitor é modulada pelas suas experiências de vida, seu conhecimento de mundo, incluindo, neste rol, seus afetos, suas incertezas, seus dilemas cotidianos.” (DALLA ZEN, SILVEIRA, 2012, p. 55). A fala desta criança, por exemplo, expressa os estereótipos de beleza circulantes na sociedade; ao ouvir a palavra “magros”, logo vislumbrou espaço para estabelecer a relação entre o texto e as suas expectativas/desejos produzidos culturalmente - é importante informar que a menina citada não era magra.

Prosseguindo com as análises, segundo Goodman (1990, p. 17) “Os leitores utilizam todo seu conhecimento disponível e seus esquemas para predizer o que virá no texto e qual será seu significado.” No decorrer da história, uma menina antecipou um acontecimento antes que eu o narrasse. Elmer desejava ser cinza como os outros e para isso procurou um arbusto de frutinhas “cor de elefante”. Para se igualar aos demais, pintou-se com as frutinhas e ficou cinza. No entanto, antes que eu contasse/mostrasse a parte da história em que estava se armando um temporal que tiraria toda a tinta cinza do Elmer, a menina disse:

C.4 - Eu acho que no fim vai ter uma chuva e vai cair toda a tinta dele.

Ao ver a página em que aparecia a nuvem ela disse:

C.4 - Uma nuvem de chuva!

C.4 - Eu não falei, eu não falei, se chover vai tirar a tinta!

Neste caso, ao ver a nuvem ela usou a estratégia de confirmação do que havia previsto, pois “Os mesmos índices utilizados para fazer novas predições e inferências são utilizados para confirmar as inferências e predições prévias.” (GOODMAN, 1990, p. 17). Ou seja, a imagem da chuva caindo possibilitou a confirmação da predição feita anteriormente; no entanto, como argumenta o autor citado, essa imagem também pode levantar novas inferências e predições de acontecimentos futuros da história: “[...] as histórias ensinam, são formadoras de subjetividades e também provocam a emergência de experiências anteriores que se articulam a elas [...]” (SILVEIRA *et al*, 2012, p. 42).

Ao questionar o grupo se o Elmer era engraçado por causa da sua cor cinza, uma resposta se salientou: uma das crianças demonstrou, em sua fala, um sentimento de afirmação da diferença; ao invés de tentar corrigi-la, preferiu o “[...] determinismo da 'diferença de nascença' (quer por aceitação, quer por impossibilidade de mudança)” (SILVEIRA *et al*, 2012, p. 46). A C.6 faz uma avaliação crítica ao afirmar que, ao se tornar “igual” aos demais elefantes, Elmer não era mais

engraçado e tinha ficado “um chato cinza”. Segue abaixo a fala da criança mencionada:

C.6 - Ele é um chato cinza, não tem amigos, ninguém sabe quem é ele.

Para a motivação prévia relativa à história do livro “O menino Nito”, escrevi no quadro uma pergunta no intuito de instigar respostas relativas ao que entendiam/conheciam sobre a polêmica ideia de que meninos não choram. A pergunta foi a seguinte: Meninos choram? Seguem abaixo as variadas respostas:

C.1 - Meu tio diz que quando eu choro sou menina, porque só as meninas choram.

A fala da C.1 denuncia o preconceito cristalizado na sociedade, um discurso machista sendo transmitido de geração para geração – o do tio que diz ao sobrinho para não chorar, pois se o fizer será uma menina. Diante dessa resposta, perguntei se apenas as meninas choram? Em coro responderam que não. E apresentaram as seguintes respostas:

C.2 - Eu choro quando me machuco e fico magoado com minha mãe;

C.3 - Não são só as meninas que choram;

C.4 - Numa surpresa o meu pai chorou;

C.4 - Quando nos emocionamos de alegria;

C.5 - Eu choro quando caio um tombo e dói;

C.6 - Um dia eu chorei de emoção;

C.7 - No dia dos pais meu pai chorou de emoção.

As respostas expressam diferentes sentimentos em relação ao choro, quais sejam, de mágoa, dor, emoção e alegria. A lembrança que cada um remete ao choro aparece nas falas das crianças, evidenciando experiências cotidianas comuns entre elas. A fala da C.4 e da C.7 demonstram lembranças de momentos em que os pais choraram, em casos especiais, não por uma razão qualquer, ou seja, é preciso que

se tenha um motivo “forte” para que um homem chore. A C.3 afirma que não são só as meninas que choram, desconstruindo, de alguma forma, o preconceito apontado anteriormente. As demais crianças trazem exemplos de situações que desencadearam o choro, de modo que, nesses casos, parece ser normal chorar, tanto meninos como meninas. Diante de todas as respostas, acredito que esse momento de leitura interativa possibilitou-me entender que “[...] os artefatos culturais passam a ter uma centralidade discursiva que vai constituindo sentidos mais ou menos dominantes sobre determinadas identidades [...]” (SILVEIRA *et al*, 2012, p. 151).

Iniciando a leitura, contei que o Nito chorava por qualquer motivo e por isso seu pai o chamou para uma conversa. Perguntei o que ele havia dito ao menino, as respostas foram:

C.3 - Eu acho que o pai disse que ele tava chorando por tudo;

C.4 - Eu acho que o pai disse pra ele parar de chorar.

Ambas as crianças fizeram predições sobre o motivo da conversa a partir do suporte visual e contextual da história. Conforme aponta Silveira *et al* (2012, p. 36) “[...] há, em uma obra literária, uma relação entre o verbal e o não verbal, representados pelas narrativas verbais e imagéticas, que demandam do leitor um exercício de produção de sentidos”. Nesse sentido, notamos que as crianças apoiam-se no texto e nas imagens para criar o sentido contextual da história.

Dando continuidade à leitura, li o trecho em que o pai diz “Já está na hora de parar de chorar à toa”, perguntando o que seria chorar à toa, ao que responderam:

C.1 - É parar de chorar pra sempre;

C.2 – É chorar quando nada aconteceu.

A resposta da C.1 apresenta uma compreensão mais parcial da frase dita pelo personagem pai “Já está na hora de parar de chorar [...]”, ou seja, evidencia uma interpretação sobre o desejo do pai em relação à atitude que ele esperava do filho –

parar de chorar para sempre. A C.2 demonstra, em sua resposta, um entendimento mais específico do significado da expressão, usando suas palavras para explicar o que entendeu – “chorar quando nada aconteceu”. Dalla Zen (2011, p. 67) afirma que “Quando confrontam aquilo que já conhecem com novas informações é o conhecimento que se enriquece [...]”; nessa relação entre o conhecido e o novo, os alunos ampliam e partilham seus conhecimentos. E foi o que aconteceu entre as crianças através das negociações de sentidos do texto durante a exploração oral do mesmo.

Prosseguindo com a leitura, o pai disse ao menino que “[...] homem que é homem não chora!”; então, questionei ao grupo o que eles pensavam a respeito dessa frase. A maioria disse que os homens choram e deram mais alguns exemplos, além dos já expostos na motivação prévia:

C.1 - A minha mãe disse que meu pai só chorou duas vezes;

C.2 - Eu acho que sou igual o menino dessa história.

Mais uma vez, identifica-se na fala da C.1 o senso comum, a ideia de que homens não choram e, se o fazem, é por um bom motivo, mas poucas vezes na vida. Fica claro que a C.2 se identifica com o personagem da história se permitindo expor ao grupo que chorar é uma reação natural dos seres humanos, independente de gênero. Silveira *et al* (2012, p. 152), explica que “[...] as representações de personagens femininas e masculinas não fixam determinados traços considerados, tradicionalmente, específicos de cada gênero [...]”; tal ideia vai ao encontro da identificação citada no exemplo anterior.

Como já mencionado, essa leitura foi planejada; para tanto, selecionei palavras e expressões que despertassem hipóteses sobre seus significados e novidades morfológicas, como nos casos das palavras “desengolir” e “desachorar”. Na medida em que prosseguia a leitura, fazia paradas estratégicas para verificar o que eles estavam compreendendo a respeito do enredo por meio dos significados contextuais. Perguntei: O que é desachorar o choro engolido?

C.1 - Chorar;

C.2 - Chorar tudo o que ele engoliu.

Continuando: O que será desengolir?

C.4 - Desengolir o choro;

C.5 - Chora o choro que tá dentro de você.

E prosseguem as perguntas: O que será papo furado?

C.4 - É um papo que não interessa.

As respostas dadas às perguntas continuam demonstrando a compreensão dos alunos em relação às expressões utilizadas pelo autor, isto é, estavam de acordo com o contexto semântico; além disso, as crianças demonstraram entender bem o significado do prefixo “des” na formação das palavras.

4.2 Texto e Imagem: produzindo relações de sentido

No processo comunicativo, o verbal e o não verbal se encontram, se distanciam, se articulam na composição do texto, criam uma experiência diferenciada em relação às obras apenas verbais, ensejando a adoção de estratégias que definem a existência de um jogo variado na apresentação de ideias. (RAMOS, PANOZZO, 2012, p. 27).

De acordo com a ideia das autoras, é válido mencionar que as imagens são essenciais para que os leitores criem seus próprios significados em contexto, associando suas experiências ao conteúdo de cada história. Elas desempenham uma função crucial, de modo que através delas é possível criar significados transmitidos no texto, por intermédio do suporte visual. Nesse sentido, Ramos e Panozzo (2012, p. 27) dizem que “A partir das relações estabelecidas entre componentes organizadores de uma imagem pelo leitor, é possível organizar o sentido do texto visual, porque a forma de leitura de uma imagem é sempre

particular, subjetiva, interpretativa.”.

Diante disso, entendo que as imagens são elementos visuais que auxiliam na construção do sentido do texto. Utilizei-as como aliadas nas sessões de leitura interativa das duas histórias já mencionadas. Como recurso interpretativo, busquei nas imagens aspectos que poderiam desencadear (e ampliar) hipóteses e inferências sobre os significados em contexto. Enquanto lia as histórias indagava sobre o que as imagens mostravam: sinalizavam uma novidade? Indício do que poderia estar acontecendo?

Ao realizar a leitura interativa dos livros “Elmer, o elefante xadrez” e “O menino Nito”, selecionei perguntas prévias sobre o que as imagens poderiam nos contar. Fazia paradas intencionais para lançar ao grupo questões instigantes. Abaixo seguem trechos dos textos referidos, bem como imagens dos mesmos.

No decorrer da história do livro “Elmer, o elefante xadrez”, em sua busca para se tornar cinza como os outros elefantes, “*Elmer viu um arbusto de frutas cor de elefante*”; perguntei ao grupo o que ele (Elmer) iria fazer. As respostas foram as seguintes:

C.1 - Ele vai comer e ficar todo cinza;

C.5 - Ele vai colar as frutas nele pra ficar cor de elefante.

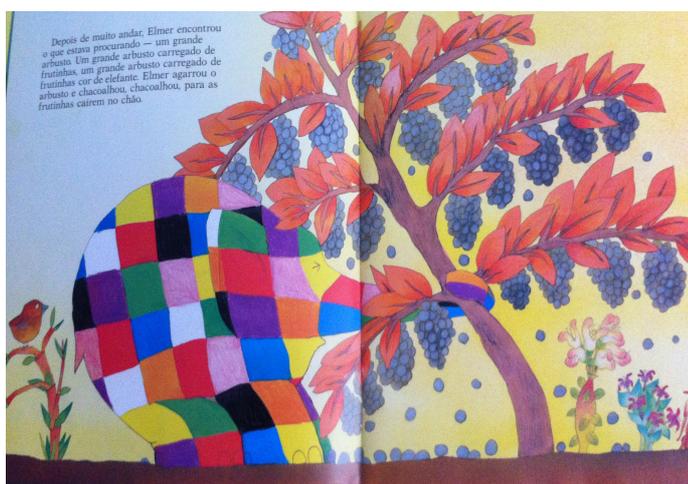


Figura 4 – Parte da história em que mostra o arbusto de frutinhas “cor de elefante”.

As respostas identificam possíveis fatos que surgiriam na trama; para tanto, utilizaram como suporte interpretativo a imagem ilustrada no livro, antecipando a condição futura de Elmer, que supostamente ficaria cinza como desejava, ou seja, “[...] concretiza-se a relação produção/recepção esperada: o ilustrador cria a imagem, mas o leitor que a concretizará.” (RAMOS, PANOZZO, 2012, p. 28).

Seguindo a leitura, após a “transformação” de Elmer, na tentativa de se igualar aos demais elefantes da manada, fiz a seguinte pergunta: Quem é o Elmer agora?

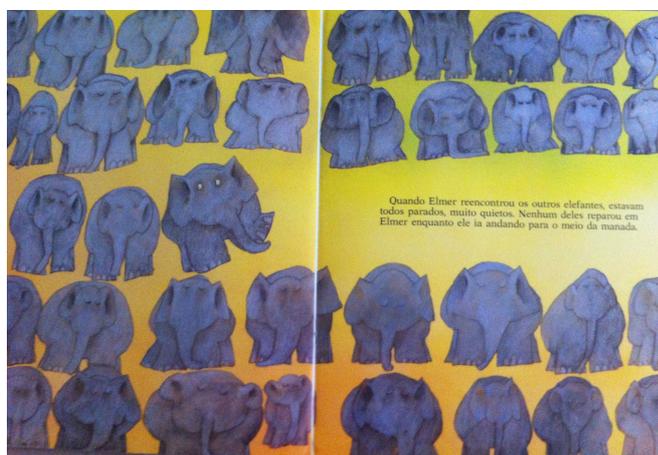


Figura 5 – Momento em que o Elmer fica cinza como os demais elefantes da manada.

Uma das crianças disse:

C.6 - O que tá dançando, porque ele tá e ninguém mais tá.

Podemos notar que a diferença está marcada na imagem, mesmo ele estando cinza “cor de elefante”, porque, ainda assim, continuava diferente, diferente por seu jeito engraçado, desajeitado. Cabe aqui a ideia de que “[...] a ilustração articula-se com o texto verbal e favorece ao leitor o estabelecimento de relações e de inferências sobre a temática, ampliando o processo de leitura [...]” (RAMOS, PANOZZO, 2012, p.32). A criança interpretou a imagem, mas também pode ter estabelecido relação com o que já sabia sobre o personagem, o que a auxiliou a perceber o detalhe da ilustração.

Quando a trama já se encaminhava para o fim, caiu a chuva que tirou a tinta do Elmer. Propositamente a chuva era colorida em alusão à cor “natural” do Elmer. Uma das crianças identificou a “chuva diferente” ao mencionar as suas cores. Pode-se notar que ela “aceitou” a ideia da chuva colorida; nesse caso “[...] o leitor aceita o mundo ficcional como 'verdadeiro', 'acreditando', até, em situações inusitadas e sem correspondência com o mundo real.” (SILVEIRA *et al*, 2012, p. 47). Abaixo segue a fala da criança citada:

C.6 - A chuva é colorida: azul, roxa...

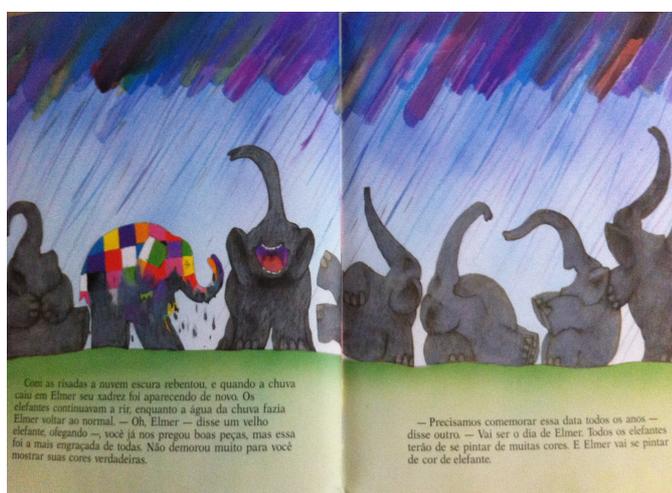


Figura 6 – Momento em que cai a chuva e tira a tinta do Elmer.

Do mesmo modo, para a leitura interativa do livro “O menino Nito” busquei nas imagens elementos que favorecessem a compreensão do texto; para isso, como já mencionado, elaborei perguntas sobre aspectos ali presentes que despertassem a diversidade de hipóteses sobre os acontecimentos da história. No decorrer da narrativa, o pai de Nito o repreende por chorar demais; diante disso, o menino passa a engolir todos os seus choros e, para “segurá-los”, constrói um muro simbólico. No decorrer da leitura, fiz a seguinte pergunta: O que ele está construindo aqui?



Figura 7 – Nito constrói o muro simbólico para represar seu choro.

Seguem as respostas:

C.1 - Um muro.

Então eu pergunto: Para quê?

C.3 - Ele está fazendo um muro pra esconder o choro, pra não molhar;

C.4 - Eu acho que tinha uma cachoeira e ele botou essa parede pra não vir a água.

As respostas apontam a compreensão contextual da história, relacionando as linguagens verbal e visual. Podemos notar que as respostas apoiam-se na imagem para a construção de significados, de modo que aceitam o “pacto de suspensão da descrença” (SILVEIRA *et al*, 2012, p. 47), pois na vida “real” essa ideia não é possível, mas no mundo ficcional elas a aceitam, ou seja, o Nito pode construir um muro imaginário para represar todo o choro engolido.

Sigo fazendo questionamentos sobre as imagens: Esse muro de onde é?

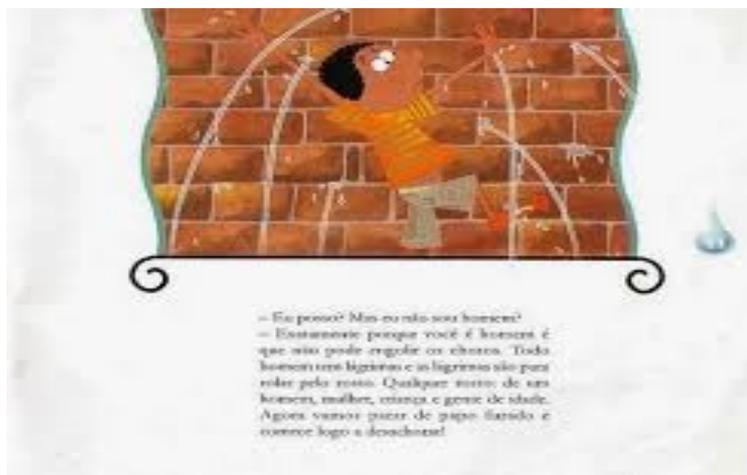


Figura 8 – O muro não suporta mais tanto choro engolido.

As crianças respondem:

C.4 - É o subconsciente dele;

C.6 - Está saindo toda a lágrima;

C.2 - Eu acho que o muro protegia o choro e o imaginário dele está tentando parar o choro, tampando o choro.

As respostas estão, novamente, de acordo com o contexto da história e ainda vão além, pois, sensivelmente, as crianças demonstram entender o sentimento de tristeza do Nito quando tenta esconder seu choro para satisfazer o desejo de seu pai, nesse caso houve uma identificação no âmbito do afetivo com a obra.

Continuando a leitura perguntei: Será que a quantidade de choro do Nito quebrou o muro?

choraram junto com ele. A avaliação crítica da C.4 apresenta seu posicionamento frente à situação imposta inicialmente pelo pai que proibiu o filho de chorar. No entanto, através de sua fala, aparenta entender que todos choram independente do gênero. Nesse sentido, Silveira *et al* (2012, p. 151) dizem que “[...] masculinidades e feminilidades são construções culturais que se instituem nos artefatos – como os livros infantis – e que também ‘formam’ identidades de gênero dos sujeitos que interagem com tais artefatos.”, isto é, o livro mencionado propicia a discussão dessa questão, de modo que fica evidente nas falas das crianças outras vozes, as quais parecem mostrar diferentes entendimentos sobre o comportamento de meninos e meninas dentro da cultura.

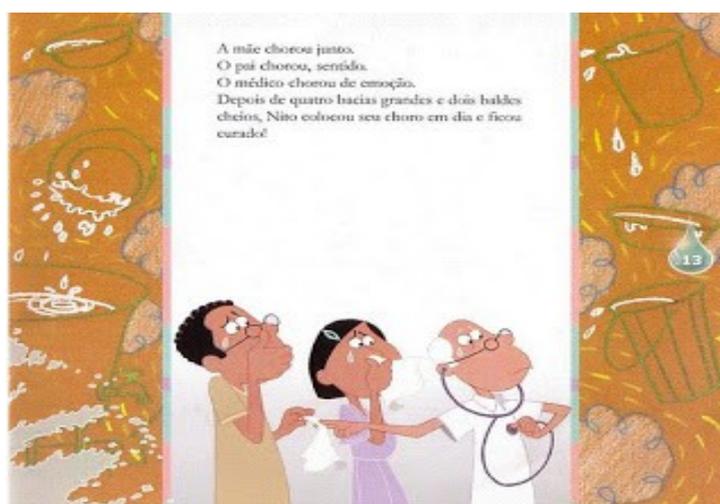


Figura 9 – Todos choram junto com o Nito, inclusive o pai.

4.3 A sistematização da leitura interativa

As aulas de leitura interativa descritas nesse trabalho culminaram em diversas atividades de sistematização de leitura e escrita, todas voltadas à Alfabetização, tendo em vista que era uma turma de alunos de 1º ano. É importante ressaltar que serão apresentadas duas atividades, uma de cada livro, dentre as muitas que foram realizadas durante o estágio curricular.

Ambas as atividades buscaram trabalhar a consciência fonológica, a qual “[...]”

pode ser entendida como um conjunto de habilidades que permite à criança compreender e manipular unidades sonoras da língua, conseguindo segmentar unidades maiores em menores.” (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 103). Nesse caso, as sílabas. Seguem abaixo duas atividades que tinham como objetivo o desenvolvimento da consciência silábica, ainda com o auxílio da palavra modelo, tendo as crianças que fazer o pareamento.

Atividade de sistematização sobre o livro “Elmer, o elefante xadrez”

NOME DA ESCOLA	
Nome:	Turma:
COMPLETE CADA PALAVRA COM A SÍLABA QUE FALTA:	
ELMER	__MER
ELEFANTE	E__FANTE
XADREZ	XA_____
MANADA	MA__DA

Atividade de sistematização sobre o livro “O menino Nito”

NOME DA ESCOLA	
Nome:	Turma:
JUNTE AS SÍLABAS E MONTE A PALAVRA:	
MENINO (NI – NO – ME)	_____
NITO (TO – NI)	_____
CHORAR (RAR – CHO)	_____
DESACHORAR (SA–CHO–DE–RAR)	_____

Vale lembrar que as atividades acima expostas foram trabalhadas na perspectiva de Dalla Zen (2011), por meio da qual ela aponta que há propostas que desencadeiam reflexões e outras que sistematizam determinadas questões linguísticas em diferentes planos. As atividades aqui apresentadas, embora não envolvessem compreensão, tinham o objetivo de retomar palavras do texto para a leitura global das mesmas, uma vez que já tinham sido exploradas nos livros durante as leituras. Estas faziam parte do campo semântico da história, o que pode ter

contribuído para essa leitura. De acordo com Goodman (1990, p. 19) “A busca de significado é a característica mais importante do processo de leitura, e é no ciclo semântico que tudo adquire seu valor”; sendo assim, a leitura adquire sentido quando o texto, ou, nesse caso, as palavras (e não esqueçamos que estas remetem às imagens e ao texto escrito), interessam para eles, acionando a memória da leitura. Por esse motivo, é muito importante que as atividades de sistematização envolvam preferencialmente palavras oriundas de contextos e temáticas trabalhados, explorados efetivamente. Em outros momentos, por exemplo, as crianças receberam as palavras para completar sem o modelo de escrita, ou seja, as propostas foram sendo alternadas: ora com modelo de escrita, ora com a imagem correspondente.

5 FIM!? ALGUMAS PALAVRAS

Olhando para as linhas escritas deste trabalho, muitos aspectos significativos poderiam ser retomados nessas palavras finais em termos de habilidades em construção:

1 – Inferir o significado de palavras e expressões, uma vez que se deve investir nas potencialidades das crianças, pois elas demonstram em suas falas conhecimentos prévios a respeito de diversos assuntos circulantes na cultura em que estão inseridas, de modo que relacionam os textos às suas vivências cotidianas.

2 – Predizer e inferir o texto com apoio nas imagens. Através das discussões sobre os dados expostos no trabalho, foi possível identificar diversos momentos em que as crianças demonstraram a construção dessa habilidade, isto é, relacionar palavras, frases, ideias e imagens.

3 – Fazer a leitura global de palavras do contexto da história em atividades de sistematização. Após a leitura interativa das histórias narradas, as atividades de sistematização adquiriam um lugar central no processo de alfabetização, pois tinham como foco a concretização dos momentos da leitura oral, possibilitando, assim, uma rede de significações da leitura e da escrita, por meio de um foco específico, no caso, a consciência silábica, porque, para completar com a sílaba faltante ou organizar as sílabas para montar palavra, estariam colocando em jogo, também, a consciência semântica.

Além da construção das habilidades citadas, acredito que, através desse trabalho, se pode perceber, também, a viabilidade da exploração de narrativas literárias ricas em recursos linguísticos, com grupos de alunos de diferentes idades e com diferentes experiências de leitura e de conhecimento de mundo. Relembro que as discussões acionaram posicionamentos referentes a questões culturais, como o caso do choro e as identidades de gênero.

Vale ressaltar, aqui, que a pesquisa por mim realizada se deu em uma turma de 1º ano e os trabalhos mencionados anteriormente seguiram o mesmo estilo de práticas de leitura desenvolvidas em turmas de 4º ano conforme as pesquisas de Duarte (2012); Fialho (2013) e Silveira *et al* (2012). Tal fato evidencia que uma boa

história é possível de ser explorada com diferentes grupos etários. O que talvez possa variar é o conjunto de intervenções feitas pela professora, incluindo nesse conjunto as atividades de sistematização.

Destaco ainda a importância dessa escrita, pois as aprendizagens foram muitas: voltar nos materiais do estágio e analisá-los me possibilitou momentos de reflexão acerca do vivido e do novo; debruçando-me sobre as transcrições e leituras, pude enriquecer meu conhecimento sobre o assunto discutido. Aprendi mais sobre as narrativas no âmbito da literatura infantil, utilizadas como estratégias pedagógicas na formação do leitor. Além disso, aprendi muitas maneiras de desenvolver a leitura de forma prazerosa, aliando-a à alfabetização, pois acredito que a aprendizagem ocorre quando o ambiente é favorável e agradável, de modo que impulse a busca do querer saber mais e mais. É esse desejo que motiva o aprendiz na sua viagem do conhecimento intenso, que o marca e é levado para sua vida (HERNÁNDEZ, 2004).

O estudo desenvolvido pretendeu contribuir para a qualidade do trabalho docente acerca das práticas de leitura, em sala de aula, no processo de alfabetização. A explicitação e discussão das relações interpretativas, pelas crianças, puderam indicar a potencialidade da leitura interativa pela via da exploração de narrativas literárias como recurso pedagógico na formação do leitor.

REFERÊNCIAS

CAFIERO, Delaine. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In: RANGEL, Egon; ROJO, Roxane. (coord.) *Coleção explorando o ensino da Língua Portuguesa*, Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2010.

COLLET, Iara Barata; DALLA ZEN, Maria Isabel Habckost. *Protocolos de leitura em foco: percepções a partir de atos de leitura*. Paranaíba. *Revista Interfaces da Educação*, 2014, v. 5, n. 13, p. 121-140. Disponível em: <http://periodicos.uems.br/novo/index.php/interfaces/article/viewArticle/4050>. Acesso em: 04 out. 2014.

COLOMER, Teresa. *Ensinar a ler ensinar a compreender*. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DALLA ZEN, Maria Isabel H. “Eles já estão alfabetizados”: dando continuidade ao processo. In: Maria Isabel H. Dalla Zen e Maria Luisa M. Xavier (orgs.). *Alfabetizar: fundamentos e práticas*. Porto Alegre: Mediação, 2011.

DALLA ZEN, Maria Isabel H.; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas (orgs.). *Alfabetizar: fundamentos e práticas*. Porto Alegre: Mediação, 2011.

DALLA ZEN, Maria Isabel H. *Histórias de leitura na vida e na escola*. Uma abordagem linguística, pedagógica e sociocultural. Porto Alegre: Mediação, 2011.

DALLA ZEN, Maria Isabel H.; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Surpresa, captura e envolvimento. *Revista Educação: Literatura Infantil*, São Paulo, jul. 2012.

DUARTE, Maíra Abrunhoza de Martini. *Um estudo sobre a potencialização da compreensão leitora*. Porto Alegre: UFRGS, 2012. 59 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Pedagogia; Faculdade de Educação; Universidade Federal do Rio grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

FIALHO, Aline de Souza Menna Barreto. *Modos de ler, modos de compreender narrativas: A leitura interativa em discussão*. Porto Alegre: UFRGS, 2013. 54 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Pedagogia; Faculdade de Educação; Universidade Federal do Rio grande do Sul. Porto Alegre, 2013.

GOODMAN, Kenneth S. *O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento*. In: FERREIRO, Emilia; PALACIO, Margarita Gomes. *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

HERNÁNDEZ, Fernando. O tempo nos projetos de trabalho. *Pátio Revista Pedagógica*, nº 30, maio/jul, 2004.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de*

trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KAERCHER, Gládis Elise da S. Brincando com as palavras e com os livros na escolarização inicial. In: Maria Isabel H. Dalla Zen e Maria Luisa M. Xavier (orgs.). *Alfabeletrar: fundamentos e práticas*. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MCKEE, David. *Elmer, o elefante xadrez*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

PANOZZO, Neiva Senaide Petry; RAMOS, Flávia Brocchetto. As marcas da palavra e da ilustração. *Revista Educação: Literatura Infantil*, São Paulo, jul. 2012.

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. *Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade*. Erechim: Edelbra, 2012.

ROSA, Sonia. *O menino Nito*. Rio de Janeiro: Pallas, 2008.

SILVEIRA, Rosa Hessel. *Et al. A diferença na literatura infantil: narrativas e leituras*. São Paulo: Moderna, 2012.

ANEXO

Termo de Consentimento Informado enviado à Instituição de Ensino pesquisada

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ENSINO E CURRÍCULO**

Porto Alegre, ____ de _____ de _____.

SENHOR/A DIRETOR/A:

Ao cumprimentá-la apresentamos a V.Sa. a universitária Caroline M. M. de Mello, regularmente matriculada no Curso de Pedagogia.

Solicitamos permissão para que a aluna possa realizar trabalho prático de pesquisa educacional para fins do seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Vale mencionar que o comprometimento tanto da instituição como da aluna que ora se apresenta é de respeitar os valores éticos que permeiam esse tipo de trabalho. Desta forma, informamos que quaisquer dados obtidos junto a esta instituição estarão sob sigilo ético.

Desde já agradecemos sua atenção e cooperação.

(ASSINATURA)

Maria Isabel H. Dalla Zen

Professora Orientadora do TCC