

# LEITURA COMPARTILHADA DE TEXTOS LITERÁRIOS NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS DE 6 ANOS

---

## SHARED READING OF LITERARY TEXTS IN LITERACY FOR SIX-YEAR-OLD CHILDREN

**Geisa Magela Veloso**

*Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)  
velosogeisa@gmail.com*

**Francely Aparecida dos Santos**

*Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)  
francelyas@hotmail.com*

### **Resumo**

O estudo situa-se no campo do letramento literário e tem por objetivo analisar a influência da leitura compartilhada de textos na inserção de crianças de 6 anos no universo da cultura escrita. A investigação constituiu-se como pesquisa-ação desenvolvida em escola pública da cidade de Montes Claros – MG, sendo que a intervenção sobre a realidade se processou pela realização de oficinas de contação de histórias em turmas de alfabetização. As crianças foram inseridas em práticas sociais de uso da língua escrita, por meio da leitura mediada de textos literários, compreensão e compartilhamento de sentidos.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Letramento literário. Leitura compartilhada. Contação de histórias.

### **Abstract**

The study is in the field of literacy and aims to analyze the influence of shared reading of texts in literacy and insertion of 6-year-old children in the world of written culture. This research program was developed in public schools in the city of Montes Claros – MG, where the intervention took place over reality by conducting story telling workshops in literacy classes. The children were placed in social practices of written language use mediated through literary texts reading understanding and sharing of meanings.

**Keywords:** Literacy. Literary literacy. Shared Reading. Story telling.

## Introdução

O artigo se organiza em torno de uma experiência de pesquisa-ação<sup>1</sup> desenvolvida em escola pública de Montes Claros – MG e tem por objetivo analisar a influência da leitura compartilhada e dialógica de textos literários na inserção de crianças de 6 anos no universo da cultura escrita. A alfabetização e o letramento literário foram tomados como objetos de estudo, posto que as habilidades de leitura e escrita se apresentem como ferramentas necessárias ao mundo moderno e que a literatura infantil se constitua como recurso privilegiado para imersão da criança no mundo da escrita. Entende-se o saber ler e escrever como instrumento para exercício da cidadania, como tecnologia sobre a qual se alicerçam outras aprendizagens e possibilita ao leitor acessar conhecimentos.

No caso da cultura escrita, Perroti (2002) considera ser necessário garantir o acesso aos produtos culturais – jornais, revistas, livros, etc. –, mas também aos instrumentos socioculturais e cognitivos essenciais à apropriação dos conhecimentos por eles veiculados. Nesse contexto, fica evidente a centralidade da alfabetização e das habilidades para ler diferentes textos, que se constituem como importante chave de acesso à cultura escrita. Igualmente central é o acesso à leitura literária, capaz de produzir um tipo especial de leitor – crítico, reflexivo, investigativo, que não se contenta com os significados comuns inscritos nas palavras e imagens, mas procura navegar por espaços imaginários singulares, compreender os não ditos e os sentidos implícitos. Para a criança, a literatura infantil é uma ponte que a auxilia na compreensão do mundo a sua volta e lhe permite estabelecer relações com a realidade. Albergaria (2000) considera que a vantagem do texto literário em relação aos outros gêneros textuais é que este não é fechado, mas abre espaço para a negociação de sentidos, para a participação do leitor e, portanto, contribui para formar o leitor mais hábil.

Mas, como afirma Iser (1996a), o texto literário só produz efeito quando lido. Por isso, a descrição do seu efeito coincide com a análise do processo da leitura – processo que se constitui como elaboração do texto, que se realiza pelo uso das faculdades humanas postas em ação na busca da produção de sentidos. “Desse modo, não podemos captar exclusivamente o efeito nem no texto, nem na conduta do leitor; o texto é um potencial de efeitos que se atualiza no processo de leitura” (ISER, 1996a, p. 15).

<sup>1</sup> A pesquisa contou com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – FAPEMIG, a quem agradecemos. O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da Unimontes, sob parecer nº 2731/11. Na realização das atividades de pesquisa participaram as graduandas em Pedagogia Delma Pereira dos Santos, Gisele Cunha Oliveira, Rozeli dos Santos Andrade, bolsistas de iniciação científica.

Para Tolchinski (2001), o leitor aborda um texto a partir de sua experiência acumulada em relação aos gêneros discursivos, aos diferentes tipos de texto, às diversificadas maneiras de ler, aos propósitos e motivos para os quais se lê ou se escreve. Por isso, leitores capazes de inferir sentidos para a leitura somente são formados quando as experiências com a linguagem escrita tenham os textos reais como objeto e se processem a partir das práticas sociais.

Pesquisas indicam a importância das interações com textos e das práticas de leitura ocorridas na escola e outros espaços educativos, mas, também, no seio familiar. Para Purcell-Gattes (2004), as práticas letradas desenvolvidas no ambiente da casa se constituem como fator que melhor explica as diferenças de rendimento escolar, o coeficiente intelectual e o desenvolvimento da linguagem pelas crianças em processo de alfabetização. Para as crianças que não tiveram oportunidade de vivenciar essas experiências, Tolchinski (2001) defende a “remediação”, que significa construir na escola pelo menos uma parte das práticas sociais de uso da língua escrita. Para a autora, os alunos recém-chegados à escola não aprendem com o treino, mas por sua participação nas atividades de leitura, interpretação e produção de textos – atividades sem as quais dificilmente construirão conhecimentos para compreender a língua escrita e aprender a ler e escrever. Gallart (2004) defende a interação das crianças com textos e leitores, por entender que, seja qual for a cultura na qual estejam inseridas, são as interações com os outros sujeitos que condicionam as aprendizagens tanto na escola como fora dela.

E, se quisermos despertar na criança o desejo de ler e escrever, é necessário, segundo Neitzel (2007), educá-la para a apreciação estética, levando-a a perceber o livro não apenas como instrumento de transmissão de conhecimentos, mas como instrumento lúdico e frutivo. Mas, para produzir os efeitos desejados, é preciso que o leitor se posicione, que dialogue com o autor, interaja com a obra. “É que a leitura se torna um prazer no momento em que nossa produtividade entra em jogo, ou seja, quando os textos nos oferecem a possibilidade de exercer as nossas capacidades” (ISER, 1996b, p. 10). Na direção da constituição deste jogo entre autor e leitor, Barthes (1989) considera importante a presença da literatura na escola, porque esse gênero textual assume e faz circular diferentes saberes, não fixando e não fetichizando nenhum deles. Para o autor, a literatura não apenas veicula saberes, mas o faz de forma diferenciada, pois as palavras têm sabor diferente quando inseridas no texto literário, o que torna o saber profundo e fecundo. Na literatura, “as palavras não são mais concebidas ilusoriamente como simples instrumentos, são lançadas como projeções, explosões, maquinarias, sabores: a escritura faz do saber uma festa” (BARTHES, 1989, p. 21).

Por esses pressupostos, a atividade de investigação discutida nesse artigo orientou-se pela modalidade de pesquisa-ação, em que foi realizada a leitura

compartilhada e dialógica de histórias como processo de intervenção didática com as crianças. Entendemos, com André (1989), que a pesquisa-ação é um estudo que se organiza por um processo de controle sistemático da própria ação do pesquisador e que envolve alguma forma de intervenção sobre a realidade estudada. Com Thiollent compreendemos que “na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas” (1986, p. 15).

Por se organizar por uma perspectiva compreensiva e interpretativa da realidade, a coleta e a análise dos dados foram realizadas por uma abordagem qualitativa. Strauss e Corbin (2008) consideram que qualitativas são pesquisas que produzem resultados que não poderiam ser alcançados por meio de quantificação. Assim, a expressão qualitativa “pode referir-se à pesquisa sobre a vida das pessoas, experiências vividas, comportamentos, emoções e sentimentos, e também as pesquisas sobre o funcionamento organizacional, movimentos sociais, fenômenos culturais e interações entre nações” (2008, p. 23). Nessa direção, ao trabalhar com a leitura compartilhada e dialógica de textos literários com crianças de 6 anos, procuramos captar seus sentimentos e percepções, suas construções e inferências, as relações estabelecidas a partir das imagens, dos textos e outros elementos paratextuais explorados em sala de aula.

O *locus* de pesquisa foi uma escola municipal, escolhida por atender a alunos das camadas populares e apresentar Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB abaixo da média do estado de Minas Gerais. No processo de pesquisa, a imersão no campo incluiu a realização de entrevista com as professoras alfabetizadoras, a aplicação de testes diagnósticos para alunos, a observação de aulas e a intervenção nos processos educativos, no período de abril/2012 a dezembro/2013. No processo de intervenção didática eram realizadas duas oficinas semanais de leitura compartilhada de textos literários, com a participação efetiva de graduandas em Pedagogia, bolsistas de iniciação científica.

O trabalho com as crianças também cedeu espaço para atividades que davam visibilidade para o sistema de escrita alfabético, para identificação de palavras e relações fonográficas, exploração e reconhecimento de sons iniciais e rimas, segmentação sonora de partes das palavras, percepção de relações entre significado e significante. Isso significa dizer que a prática de leitura compartilhada e dialógica na escola não desconsiderou o trabalho sistemático com o sistema de escrita alfabético, porque essa aprendizagem se constitui como uma ação necessária à alfabetização. Procuramos romper com a estrutura tradicional focalizada em um método de alfabetização e no trabalho mecânico e memorístico com letras, sílabas e sons, para construir situações para pensar

conscientemente sobre a linguagem. Entendemos com Frade (2007) ser necessário assumir, sem medo de incoerências, que a aprendizagem do sistema alfabético e ortográfico de escrita demanda por um distanciamento da língua para observação de algumas de suas propriedades.

No entanto, dadas as especificidades deste artigo, discutiremos apenas a leitura compartilhada de histórias, com foco no letramento literário e não no processo de alfabetização das crianças.

O presente artigo constitui-se como um convite à reflexão acerca das possibilidades da alfabetização de crianças das classes populares e encontra-se organizado em três seções. Na primeira, apresentamos o contexto da pesquisa e algumas bases teóricas que fundamentaram o desenvolvimento das atividades de intervenção pedagógica com os alunos; na segunda seção, discutimos os processos de leitura desenvolvidos e as atividades realizadas; na terceira, são abordados desafios e dificuldades vivenciadas e as possibilidades de atuação construídas.

## **Pressupostos teóricos e o contexto da pesquisa**

Soares (1998, 2004) analisa a complexidade dos processos de alfabetização e letramento, discutindo incompreensões em torno desses conceitos. A autora considera inadequado limitar alfabetização à “aquisição do alfabeto” ou ao “ensino do código escrito”; também destacando as inconveniências de uma significação muito abrangente, que considera alfabetização como processo permanente, que se estenderia por toda a vida. A autora entende que letramento é o “(...) resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (1998, p. 18). Soares entende que alfabetizar e letrar sejam dois processos distintos e indissociáveis, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto de práticas sociais de leitura e escrita.

Brito (2007) também encaminha nosso olhar para a alfabetização e o letramento, sinalizando para os reducionismos e equívocos no seu ensino – ler não pode ser visto como transformação de sinais gráficos em sons, posto que a leitura implique interagir intelectualmente com o discurso escrito, produzido com uma sintaxe própria, com um léxico e ritmo específicos. O autor entende que, na escolarização das crianças, antecipar o ensino das letras sem fazer o debate da cultura escrita é desrespeitar o tempo da infância e propor uma educação tecnicista; reduzir a alfabetização ao trabalho com o sistema de escrita, a escola amplia as desigualdades ao invés de combatê-las – as crianças socialmente favorecidas têm experiências com a cultura escrita em suas casas, sendo que o foco na decifração significa negar experiências de leitura e escrita àqueles que delas foram excluídos. Para o autor, o grande desafio é construir

bases para que as crianças participem criticamente da cultura escrita e experimentem diferentes formas de escrita, ao invés de se ocuparem apenas de letras e relações fonográficas; é na vivência com objetos da cultura escrita, com os modos de organizar o texto impresso, com as práticas sociais e os gêneros escritos que a criança encontra sentido para a leitura e aprende a ler.

Dentre outros autores, Frade (2007), Morais (2006) e Jacobson (2004) também consideram importante não limitar a alfabetização à mecânica do sistema de escrita, por entenderem que o ensino deve incluir várias formas de aprender sobre a cultura escrita. Para Frade (2007), o trabalho com as crianças de 6 anos não pode ser pensado pela lógica do período preparatório, mas como elemento constitutivo das práticas de uso da escrita, que possibilita a produção de um conjunto de representações mentais sobre a escrita, sobre a leitura e o funcionamento da linguagem. Assim, a sala da aula não deve excluir a interação, a leitura oral ou as conversas compartilhadas em torno dos textos, pois essas atividades permitem a compreensão do universo da linguagem escrita, a ampliação do vocabulário, a fluência na leitura de textos. Ainda para a autora, a cultura escrita é um conjunto de disposições, gestos, comportamentos e atitudes ante o mundo da escrita, que são apropriados pelos usuários da língua. Por isso, as práticas reais de leitura repercutem positivamente tanto nos alfabetizados como nos não alfabetizados, por facultar-lhes a familiaridade com esse universo, permitir o desenvolvimento das habilidades de uso dessa modalidade de linguagem e ampliar as aprendizagens construídas em espaços externos à escola.

Gallart (2004) considera que a aprendizagem depende das interações e dos significados compartilhados. Por isso, defende a continuidade, na escola, das práticas de leitura iniciadas em outros diferentes espaços, de forma a facilitar as relações intersubjetivas entre os próprios alunos e as pessoas adultas.

Nessa direção, como pesquisadoras e formadoras de professores, em nossas práticas, procuramos produzir um ambiente alfabetizador – como mediadores e incentivadores da leitura, organizamos atividades de contação de histórias em que a sala de aula constituiu-se em espaço para experiências diversificadas com a literatura, onde as crianças puderam participar de práticas efetivas de leitura, produzindo sua entrada diferenciada no mundo da cultura escrita. As atividades realizadas oportunizaram às crianças a vivência de práticas letradas e a familiaridade com a leitura e escrita, com as histórias e a linguagem utilizada para produzir esses textos, despertando o seu desejo de ler/escrever pelo contato lúdico e prazeroso com diversas formas de expressão literária.

Investimos no potencial e na inteligência das crianças, possibilitando-lhes o acesso ao mundo da literatura, para produzir o encontro dos pequenos leitores com os textos, com as imagens, com os autores e ilustradores, com o poder de encantamento e magia inscritos na arte literária. As rodas de leitura e as

histórias se tornaram centrais em nossa ação, constituindo-se como um convite para ler e conhecer a linguagem escrita, para compartilhar ideias, conversar sobre os textos, produzir e socializar sentidos.

Realizamos uma seleção textual que visou desenvolver a sensibilidade estética, estimular as crianças a se tornarem leitoras. Consideramos com Purcell-Gattes (2004) que, para apropriar-se da linguagem escrita, não é suficiente a presença do texto, é necessário que a criança participe de práticas letradas para que ocorra a aprendizagem em momentos de leitura compartilhada e dialógica. Ainda conforme a autora, a linguagem a ser processada e compreendida quando se leem livros e textos escritos é bastante diferente da linguagem que se fala ou se escreve, e essa diferença é bastante específica e identificável – a linguagem oral e a escrita diferem quanto ao grau de descontextualização e formalidade, quanto ao estilo e ao gênero, cujas diferenças são marcadas, sobretudo nos níveis sintático e lexical.

E esse aprendizado precisa ser mediado, as crianças não aprendem sozinhas. Gallart (2004) considera que aprender a ler não é um processo natural, mas uma construção propiciada pelas interações com pessoas mais experientes no mundo letrado. Teberosky e Olivé (2004) afirmam que as características simbólicas e materiais dos objetos escritos não são propriedades independentes das atividades que os sujeitos realizam com elas. E essas características só podem ser descobertas nas práticas em que os materiais escritos têm lugar, em que as crianças participam de práticas conjuntas com os adultos, realizando ações de folhear, consultar, ler, falar, comentar.

Gallart (2004, p. 46) defende a prática de leitura dialógica como estratégia de ensino e aprendizagem. Mas entende que “a leitura dialógica não implica simplesmente dialogar sobre os textos que lemos ou sobre os nomes e palavras” (2004, p. 46). Mais do que isso, deve englobar atividades que visem à socialização da leitura e à criação de sentidos sobre a cultura escrita e não centrar-se unicamente no processo cognitivo de alfabetização das crianças.

Por essas referências, as práticas de leitura dialógica e compartilhada que realizamos com as crianças priorizavam a sua entrada no universo do texto impresso, para poderem usufruir deste objeto cultural, produzir sentidos, aprender sobre a linguagem escrita, utilizar a linguagem escrita para fazerem frente às demandas sociais.

## **A leitura compartilhada dialógica de textos literários**

Em nossa atividade de pesquisa, trabalhamos com a leitura e a escrita como práticas sociais inseridas na vida dos alunos, em que a mediação pedagógica se processou pela leitura oral de textos carregados de significados e intenções. Ao propor as atividades, consideramos com Solé (1998) que a leitura precisa ser

compreendida pelas crianças como instrumento de aprendizagem, informação e deleite. Nesse sentido, a motivação para leitura era fator importante, que se relacionava à escolha de textos adequados, ao trabalho proposto e às relações afetivas que os alunos travavam com a língua escrita.

Em nossas práticas na escola pública, selecionamos textos legíveis e com bom projeto gráfico, obras e autores consagrados, “Uma historinha sem 1 sentido”, de Ziraldo; “A pipa e a flor” e “O patinho que não aprendeu a voar”, de Rubem Alves; “A chuvarada”, de Isabela Carpaneda; “O toró” e “Ai que medo!!”, de Regina Segumoto; “A decisão do campeonato”, “A máquina maluca”, “Romeu e Julieta”, “Como se fosse dinheiro”, “O que os olhos não veem”, de Ruth Rocha; “A invasão”, Cezar Carvalho; “Maria vai com as outras”, de Sylvia Orthhoff; “Chiquita bacana e as outras pequetitas”, de Angela Lago; “Beijos Mágicos”, de Ana Maria Machado; “Rita, não grita!”, de Flávia Muniz; “Tanto tanto”, de Rish Cook; “A longa lenga-lenga da Nona Milonga”, de Walther Moreira Santos; “A curiosidade premiada”, de Fernanda Pimentel; “O sapo apaixonado”, de Max Velthuijs; “A menina que odiava livros”, de Manjusha Pawagi; “João das Letras”, de Regina Rennó, dentre muitas outras histórias. Foram trabalhados contos, narrativas curtas, textos compostos por imagens, trava-línguas, fábulas, poemas, lenga-lenga.

Para realização das oficinas literárias de contação de histórias, digitalizamos os livros e realizamos a leitura por meio de equipamento multimídia de projeção – opção que associou-se a dois conjuntos de razões. De um lado, a possibilidade de permitir o acesso aos textos e às imagens, no formato proposto pelos autores e ilustradores. Por outro, essa opção metodológica possibilitou realizar o trabalho com um único texto, cuja leitura foi compartilhada pelo grupo, em que as ideias puderam ser discutidas e os sentidos partilhados e negociados. Dessa forma foi possível a exploração das potencialidades de textos e imagens. E o potencial renovador característico da criação artística proporcionou condições para que a literatura infantil pudesse fazer parte da vida destes leitores, ampliando a visão de mundo e o repertório cultural das crianças.

Ao fazer a leitura oral dos textos para as crianças em processo de alfabetização, as situações didáticas se organizaram pela lógica defendida por Solé (1998), que considera a necessidade de ensinar estratégias de leitura – com intervenções antes, durante e depois de ler. Na etapa que antecedia a leitura, realizávamos atividades para ativação ou atualização de conhecimentos prévios, motivação, definição de objetivos para ler, antecipação de sentidos, elaboração de hipóteses. As atividades se constituíam como situações coletivas para exploração da superestrutura do texto, com análise da capa – das ilustrações, cores, formas, título, subtítulos, sublinhados, etc. –, em um processo em que os leitores procuravam adivinhar os sentidos das histórias, a partir das informações presentes nesses elementos. Também foram discutidos conhecimentos inerentes ao texto escrito, como o nome do autor e do ilustrador, a dedicatória e outros

elementos pré-textuais que compõem o projeto gráfico, de forma que pudessem compreender as características e a estrutura típica do livro literário. Já na etapa posterior à leitura era realizada a apreciação coletiva da obra, sínteses conclusivas, compartilhamento de sentidos.

Durante a leitura era priorizada a compreensão do texto e a apreciação estética da linguagem literária. Eram realizadas pausas para que os leitores pudessem expressar sentimentos, percepções e interpretações; também confirmar hipóteses, negociar sentidos, produzir inferências, elaborar novas hipóteses sobre a continuidade do texto. Essa opção didática se fundamentou na crença de que ler é um processo no qual o leitor, continuamente, vai formulando e verificando hipóteses. Solé (1998) considera que, apoiados em diferentes índices textuais, os leitores podem antecipar sentidos e hipóteses que lhes permitem entrever o conteúdo do texto a ser lido, facilitando a sua compreensão. Nessa direção, Liberato e Fulgêncio (2007) afirmam que, no ato de leitura, é fundamental que o leitor não se atenha apenas às informações visuais presentes nos textos, mas acione os conhecimentos prévios e os utilize para compreender as ideias apresentadas e produzir inferências. Isso porque o significado global não é a soma da compreensão de cada palavra do texto lido, mas o resultado das relações e conexões que o leitor estabelece para dar coerência ao conjunto de ideias apresentadas.

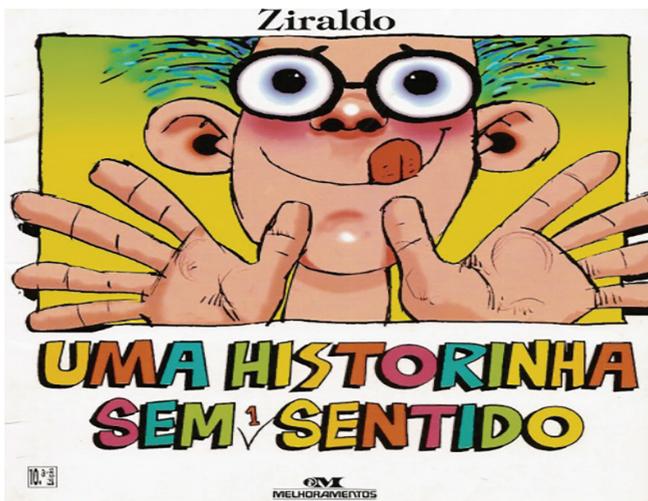
Para Smith (2003) e Liberato (2003), uma condição fundamental para a criança tornar-se um leitor fluente é utilizar de forma eficiente a informação não-visual, ou conhecimento anterior, para compreender os textos lidos. Para o autor, esse conhecimento anterior é denominado de “teoria de mundo”, sendo que a habilidade para elaborar hipóteses a partir dela é inata no ser humano, por um processo em que as previsões se constituem como o núcleo da leitura. Contudo, Smith (2003) destaca que as previsões não são adivinhações inconsequentes, nem significa apostar ao acaso em qualquer resultado. Por se fundarem em pistas textuais, as previsões são projeções de possibilidades e trazem um sentido potencial para os textos, reduzindo a ambiguidade e, de antemão, eliminando alternativas não pertinentes.

Em nossa pesquisa, todas as etapas do trabalho eram mediadas pelas pesquisadoras, que orientavam a leitura das imagens, liam os textos em voz alta, organizavam a discussão do grupo, realizavam atividades de escrita e de apropriação do sistema de escrita alfabético.

Por considerar, com Paiva e Rodrigues (2008), a necessidade de superar a assimetria adulto-criança e instaurar o diálogo entre o professor-mediador e o aluno-leitor, em nossas práticas de leitura compartilhada, produzimos o rompimento com a lógica tradicional de interação, fato que implicou mudança na própria organização física do espaço, no contexto da aula e nas práticas escolares em curso na escola. Assim, em nossas conversas sobre os textos, buscamos

romper com uma perspectiva tradicional de escola, que trata a linguagem como conjunto de formas normativas e estáveis. Com Kramer (1993), levamos em conta o contexto e as vivências das crianças. Isso porque, “desconsiderando o contexto sociocultural, os fatos concretos e as situações reais de vida, ela [a escola] estabelece uma fenda entre os conhecimentos culturais/vivências das crianças e os conhecimentos ‘escolares’” (1993, p. 82).

Apesar desses cuidados, inicialmente, algumas crianças se mostravam arredias, pouco participativas – situação que, de certa forma, demonstrava a domesticação do pensamento e da imaginação criativa. Na primeira atividade de leitura, a proposta de trabalho foi recebida com o silêncio e a recusa de muitos ou pela fala desordenada de outros. Para dar a ver essas dificuldades que encontramos para estabelecer interlocução com as crianças, citamos diálogo estabelecido com Pedro<sup>2</sup>. Aos 6 anos de idade, sua pequena estatura escondia um garoto esperto, inteligente e falante, no entanto, se recusava a entrar no jogo ficcional.



Na atividade inicial, realizada no mês de abril, com apoio do livro “Uma historinha sem 1 sentido”, de Ziraldo, a partir de indagações orientadoras da leitura, foi proposto que as crianças antecipassem sentidos possíveis, adivinhassem o conteúdo do livro pelas pistas fornecidas – “Observem as imagens da capa: Quem será esse personagem? O que ele está fazendo? Por que suas mãos e orelhas são tão grandes? Por que ele usa óculos? Prestem atenção

<sup>2</sup> Neste artigo, Pedro foi tomado como exemplo, apenas para ilustrar um processo de construção vivenciado pela turma que, em graus diferentes, impactou a escolarização e a aprendizagem de todos. Ao final do 1º ano de escolaridade, nem todas as crianças liam com autonomia e fluência, mas todas foram seduzidas pela linguagem escrita, se envolviam com textos e leitura.

ao nome da história: quais serão os sentidos trabalhados pelo autor?”. Para nossas indagações as respostas de Pedro eram: “não sei”, “como posso saber?”, “não posso responder, porque não li o livro”.

Essas respostas davam a ver o bloqueio da imaginação criativa e a dificuldade em aventurar-se no terreno das especulações, também indicando que Pedro já construía uma concepção sobre leitura. Para o garoto, ler era processo que permite a construção de respostas, mas não poderia incluir a “adivinhação”, a imaginação, a antecipação de possibilidades. Pedro compreendia que ler era atividade objetiva e sustentada no processo de identificação de informações inscritas na superfície textual.

Para além desta concepção de leitura, que nega a adivinhação e a subjetividade do leitor, é possível compreender a resistência como sentimento que pode se originar no medo de errar. Solé (1998) afirma que estabelecer hipóteses envolve riscos de não ser exato na previsão formulada. E para correr riscos é preciso ter segurança de não ser punido por se aventurar em antecipações que podem não ser confirmadas com a leitura. Smith (2003) afirma que aprender envolve risco, sendo que muitas crianças se tornam relutantes de aprender por temer que possam cometer erros.

Com Jacobson (2004), consideramos que a estrutura participante desenvolvida nas escolas pode gerar prejuízos para os alunos, posto que, contrariamente ao ambiente do lar, em que as práticas são mais livres, mais divertidas e isentas de cobranças, na escola, as práticas são cerceadoras, controladas. Em uma estrutura escolar compartilhada típica, o professor seleciona um texto a ser lido, organiza uma seção de leitura, controla os turnos de fala, assinala quem deve falar e espera que os alunos levantem a mão para serem indicados a dar sua contribuição, inclusive quando se estabelece uma discussão mais aberta. Para o autor, essa é uma estrutura tão arraigada que é percebida como uma forma natural de se ensinar a ler e escrever – o que não significa que seja adequada para todos os alunos.

Em nossa atividade de pesquisa, constatamos que essa estrutura mais tradicional não se ajustava às experiências das crianças, posto que produzia o recolhimento e o silêncio no lugar da participação. Para favorecer a participação e dar voz às crianças, o padrão tradicional de aula precisou ser substituído por um estilo mais livre de interação, de forma que as crianças se sentissem à vontade para exprimir suas construções e percepções. Suas respostas, e também suas indagações, foram estimuladas, acolhidas e valorizadas, os sentidos discutidos, o pensamento divergente estimulado, a polifonia tomada com olhar positivo, a polissemia compreendida como possibilidade inscrita na literatura. Ultrapassado o medo de errar, em muitas ocasiões, a atividade coletiva se organizou pela sobreposição de discursos, em que várias crianças falavam ao mesmo tempo – demandando retomada das ideias para, coletivamente,

sintetizar, sistematizar e considerar as contribuições de todos. Tal perspectiva se construiu como busca de aproximação com as experiências sociais dos alunos e se constituiu como possibilidade para acolher a todos, considerar seus pontos de vista e conhecimentos. Procuramos desenvolver atividades e situações de leitura que não apenas indicassem a relevância do ato de ler, mas também produzissem a aproximação adulto-criança e favorecessem a construção de laços afetivos. As práticas de leitura e as conversas sobre as histórias acabaram por gerar a confiança da criança para ler por si mesma, para assumir seu discurso, correr o risco de errar, construir uma relação afetiva com a escola e os professores, com a leitura, os livros e a literatura.

Para Leite e Tassoni (2007), a afetividade é importante na escola e na determinação das relações entre os sujeitos e o objeto do conhecimento, e também na disposição dos alunos frente às atividades propostas. Daí a importância do adulto-mediador, posto que as decisões pedagógicas que facilitam a aprendizagem aumentam a possibilidade de construir relações afetivas do sujeito com o objeto do conhecimento, sendo que o inverso pode ser verdade e produzir relações aversivas.

Assim, vencer o temor e estabelecer a confiança constituiu-se como desafio a ser empreendido por nossas práticas de leitura que, aos poucos, foram produzindo novas concepções e interações pela linguagem. E, com a ampliação de sua familiaridade com os textos, o garoto Pedro – anteriormente reticente em imaginar e viajar no mundo da leitura – pôde desconstruir concepções e produzir novas formas de interação com os livros literários, encontrar motivos para dizer, superar o receio da censura e do erro. E, nas atividades de leitura, o menino se mostrou confiante e seguro, participou das discussões, construiu, propôs, opinou, expressou suas perspectivas, imaginou, inventou. Seus posicionamentos durante a leitura compartilhada do livro “A curiosidade premiada”, de Fernanda Pimentel – realizada em outubro, 6 meses após o início de nosso trabalho na escola – revelam algumas de suas construções. A partir das ilustrações da capa e do nome da obra, Pedro elaborou a hipótese de que o livro “vai contar a história da menina curiosa que vai receber um prêmio”. Diante da indagação sobre o que é curiosidade, o garoto declarou: “Curiosidade é a gente querer saber das coisas. Eu quero saber onde fica Brasília. Isso é curiosidade!”. Diante da dúvida dos colegas, em ser ou não ser curioso, Pedro afirmou categórico: “A gente tem que ser curioso. Se não for curioso não fica inteligente. Curiosidade não é grave, é normal para qualquer um. Você não vai saber que roupa vestir se não for curioso”. E, diante da indagação sobre o tipo de prêmio que Glorinha, a protagonista da história, iria receber dos seus pais, Pedro afirmou: “eu acho que vão dar pra ela a casa toda pra ela ‘curiar’”.

Nessa etapa do ano letivo Pedro já sabia ler, e diante das letras grandes utilizadas em onomatopéias e nos balões de fala das personagens, o garoto

colocava ênfase na entonação, numa demonstração de que compreendia a função dessas letras destacadas no texto. Em um episódio de leitura em que encontramos dificuldade em conectar o computador com o projetor multimídia, o equipamento projetou na parede a seguinte informação: “Sem sinal. Para exibir a Ajuda, use o botão (?)”. Pedro leu a mensagem e indagou: “Por que você não faz isso aí?”. Ou seja, o garoto compreendeu a funcionalidade da informação emitida pelo equipamento, que representava uma instrução para se resolver o problema e fazê-lo funcionar; não apenas aprendeu a ler, mas dominou um conjunto de convenções sobre a linguagem escrita, produziu uma imersão no mundo da cultura escrita, encantou-se pelo universo da literatura infantil, compreendeu que o texto tem uma função social, apropriou-se de uma ferramenta fundamental para acesso à cultura legitimada e prestigiada socialmente. Para a supervisora da escola, Pedro, ainda no 1º ano de escolaridade, lia melhor do que muitos alunos do 5º ano. Para a sua mãe, ele lia melhor do que o irmão mais velho e impressionava a todos com seus posicionamentos nas discussões do “círculo bíblico” realizadas na igreja.

É claro que o garoto ainda tem um longo caminho a percorrer na construção das habilidades de letramento exigidas pelo mundo contemporâneo. Mas já iniciou essas construções, sabe que ler é um processo de produção de significações, encontrou sentido na linguagem escrita, aprendeu a gostar da escola, compreendeu a função social dos textos escritos, descobriu o prazer do texto e o encantamento pelas histórias.

## **A leitura literária e as dificuldades de compreensão**

Apropriar-se da linguagem escrita e compreender os textos lidos são aspectos fundamentais da aprendizagem da leitura. Consideramos que a imersão no universo dos livros, a exposição aos textos e a participação em práticas de leitura ampliam as habilidades leitoras das crianças. Assim, a escola precisa favorecer tais práticas, de forma permanente e sistemática. Os alunos precisam perceber que a interpretação não é um processo de simples identificação de informações no texto, mas também não é um jogo onde vale tudo. Ou seja, os alunos precisam perceber que, na leitura, o autor não é soberano, dono da verdade e único produtor de sentido. Os leitores não são passivos, interagem com o texto e também produzem sentidos, mas essas significações produzidas precisam ser apoiadas no texto escrito; as hipóteses de leitura devem ser legitimadas pelo texto, precisam ser confirmadas a partir de pistas e indícios textuais

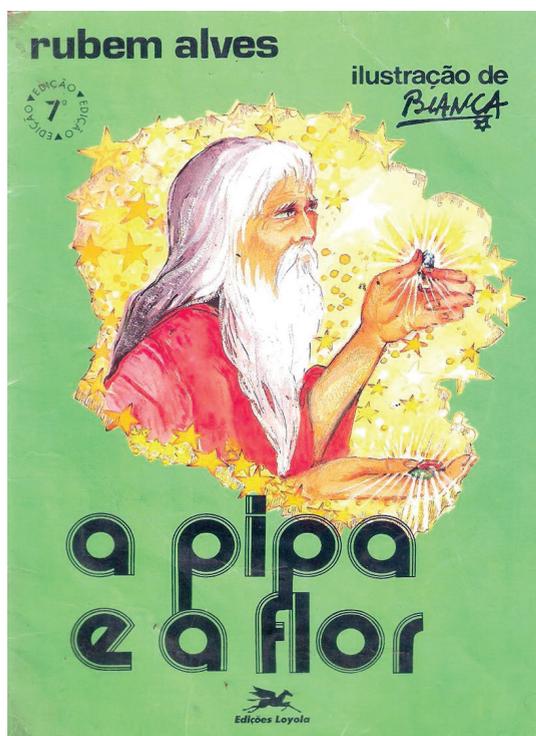
Interagir com os textos e produzir sentido foram habilidades trabalhadas com o grupo de alunos com os quais desenvolvemos as práticas de leitura compartilhada. Se por um lado havia crianças que, como Pedro, inicialmente, não se arriscava em elaborar hipóteses; por outro, havia as que apresentavam



Para compreender a especificidade desta leitura, apoiamo-nos em Iser (1996a, p. 12), para quem “o sentido torna-se sentido através de sua pregnância”. Isso implica dizer que a polissemia de um texto não pode ser totalmente captada, posto que este abrange a reação do autor frente ao mundo, mas, também, a experiência do leitor. Assim, os sentidos do texto não se realizam no processo de leitura sem perda das possibilidades de atualização e “essas possibilidades são condicionadas, no caso concreto, pelas disposições individuais, bem como pelo código sociocultural do qual ele faz parte” (1996a, p. 13). Ainda conforme o autor, “o texto é tanto menos uma correspondência homóloga à realidade, quanto tem uma relação homóloga com o repertório de valores e disposições de seus possíveis leitores” (ISER, 1996a, p. 123). Quanto mais distantes do conteúdo do texto forem as experiências dos leitores, maior a probabilidade de sentidos distintos produzidos no ato de ler.

Liberato e Fulgêncio (2007) também consideram que a experiência do leitor interfere na compreensão do texto. Para as autoras, se aprende-se a ler lendo é necessário interferir no processo de aprendizagem, permitir que o aprendiz adquira gradativamente as habilidades necessárias à leitura, através do confronto natural com textos legíveis – adequados às habilidades do leitor, tanto da perspectiva linguística, como do conteúdo abordado.

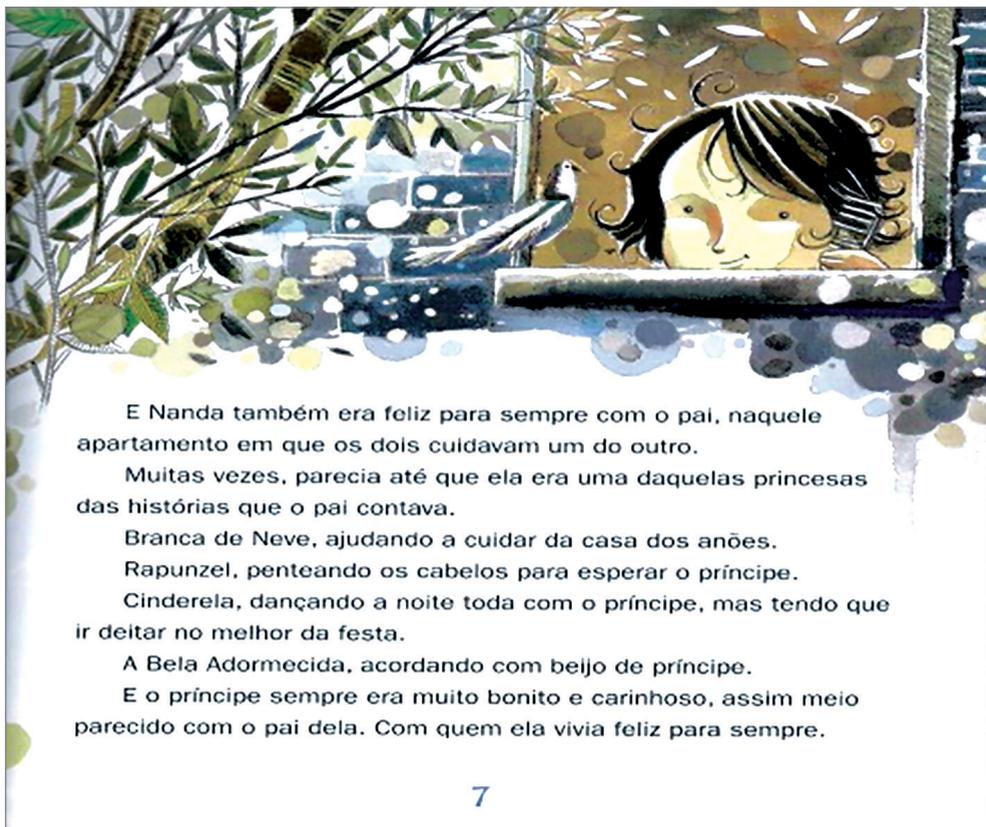
Com as crianças, nossas práticas de leitura apontam muitas construções, produzidas no ato de ler. As crianças aprenderam que ler é produzir sentidos, percebendo a importância das imagens e do texto para ampliar as significações.



No mês de junho, durante a leitura das páginas 20 a 23 do livro “A pipa e a flor”, de Rubem Alves, foi realizada uma pausa com a seguinte indagação: “A pipa estava feliz com a florzinha?”; ao que uma parte da turma responde que estava. Mas Everton não concorda: “Não, não estava feliz, ela tinha pedido para a florzinha soltar sua linha”. Diante da classe dividida entre a felicidade ou não da pipa, o trecho foi lido novamente, sendo produzidas novas e muitas respostas: “A flor ficou com inveja, porque ela não conseguia voar e a pipa voava alto”; “A florzinha começou a ficar com raiva quando a pipa não chegava”;

“A flor começou a ficar malvada”; “Ela via a pipa no alto e ela ficava lá embaixo, no quintal”.

No mês de julho, em conversa sobre o conto “Os sete corvos”, dos Irmãos Grimm, algumas crianças tiveram dificuldade em compreender o modo como apareceram os corvos na narrativa. Foi lido novamente o trecho e realizada uma pausa para conversar com as crianças. “Será que o pai queria que os filhos se tornassem corvos?”. E Everton se pronuncia: “Queria, queria sim, porque ele pediu”. “Será que o pai fez esse pedido por maldade?”, ao que o garoto responde: “Não, foi sem querer, porque ele estava com raiva”. E, visando instigar as crianças e levá-las a imaginar o desenrolar da história, foi perguntado: “Será que os meninos vão se transformar em gente de novo?”; ao que Everton pondera: “O pai pediu para virar corvo. Agora que os bichos sumiram, ele tem que pedir de novo para eles virarem meninos”. Percebe-se nessas respostas que as crianças procuram ativamente compreender a narrativa, se posicionam, antecipam possibilidades, revelam valores construídos.



No mês de setembro, durante o trabalho com “Beijos Mágicos”, de Ana Maria Machado, após a leitura das páginas 6 e 7, em que a autora fala da condição de Nanda, filha de pais separados, que vivia uma infância feliz, dividindo o tempo

entre a casa do pai e da mãe, Thayane diz: “Tia, não entendi. Eu não entendi como foi que ela [Nanda] dormiu e o príncipe apareceu. Lê de novo?”. A releitura deste trecho lhe permitiu rever seus processos de compreensão: “Ah, entendi! Ela era feliz para sempre e parecia que era uma princesa. E o pai dela parecia o príncipe”. E, apoiada na imagem, acrescenta: “Mas o cabelo dela é igual o da mãe”.

Em relação ao nosso trabalho com as crianças, entendemos que a dificuldade de compreensão faz parte do processo de aprender a ler. Demonstrações adequadas de leitura significativa foram tomadas como estratégias para ajudar os alunos a desenvolver habilidades de letramento literário, ampliar experiências com leitura, construir novas formas de acessar os textos e compreender a linguagem escrita. E o trabalho com leitura surtiu o efeito esperado – as crianças passaram a ver o texto como uma possibilidade de explicitação de elementos que as imagens apenas sugeriam. Em diferentes situações, quando as respostas do grupo eram divergentes, as próprias crianças solicitavam a releitura do texto para encontrarem a resposta. E, na maioria das vezes, a releitura indicava possibilidades de compreensão inscritas no texto.

Tais fatos do processo da pesquisa, por nós vivenciados e aqui relatados, representam muito mais do que o cumprimento de uma etapa de trabalho, significam o esforço conjunto das pesquisadoras, das professoras alfabetizadoras, das acadêmicas bolsistas e, sobretudo, das crianças, em desconstruir o processo de leitura a que estavam acostumados, para construir possibilidades de sentido e significado para o ato de ler. Nessa dinâmica os alunos entenderam que os processos de leitura acontecem através da fala, da escrita, das palavras, das imagens, mediados pelo ouvir, pelo observar, pelo questionar, pelo intervir em seus próprios pensamentos e nos pensamentos dos autores.

E, assim, as situações de leitura coletiva favoreceram experiências necessárias ao desenvolvimento de habilidades leitoras dos alunos, como também a experiência estética com a linguagem, fundadas no equilíbrio entre emoção e cognição. Isso porque o acesso ao mundo da literatura não promove apenas a criatividade e a emoção, mas o pensamento lógico, a argumentação, a capacidade de analisar, comparar, selecionar, julgar, planejar, organizar, experimentar, produzir, concluir, de entrar no mundo da escrita e compreender uma forma de linguagem, até então, não conhecida.

## Considerações finais

O presente artigo discutiu o processo de desenvolvimento do letramento literário por crianças que ainda não sabem ler, cujas práticas em seu ambiente doméstico não favoreciam sua inclusão no mundo da cultura escrita – as crianças pertenciam às camadas populares e tinham a escola como principal

referência de acesso ao texto escrito. O compartilhamento de leituras e sentidos abriu possibilidades de trabalho que as professoras alfabetizadoras da escola pensaram ser possível apenas para as crianças de séries mais avançadas ou para crianças de camadas sociais privilegiadas. As práticas desenvolvidas permitiram às professoras condições para vivenciar situações didáticas até então não percebidas como possibilidade, posto que compreendessem a alfabetização como etapa para apropriação do sistema de escrita alfabética.

Consideramos que as práticas de leitura dialógica possibilitaram para os alunos um processo de construção e de reconstrução de significados; mas isso só foi possível pelo compartilhamento de histórias, organizado pela vivência de experiências mais livres e espontâneas entre os adultos mediadores, as crianças leitoras e os textos. Embora as crianças das camadas populares tenham pouco acesso a materiais impressos para leitura, antes de seu ingresso na escola, constatamos ser possível a sua constituição como leitores. Para isso, faz-se necessário que a escola organize seu processo pedagógico pela lógica da alfabetização e do letramento, como processos indissociáveis e complementares, em que a apropriação do sistema de escrita alfabética não antecede o acesso aos textos verdadeiros e reais. É importante, ainda, levar em consideração a necessidade das crianças, seus interesses, dificuldades e possibilidades de aprender.

Quando produzimos condições para a construção do conhecimento e para a participação ativa dos alunos em práticas de leitura, eles tornam-se mais reflexivos e críticos, conseguem analisar os fatos, inferir, argumentar e verbalizar suas análises. Em nossa atividade de pesquisa, a prática de ouvir as crianças surpreendeu as próprias professoras regentes das turmas, dada a riqueza de suas contribuições, a inventividade e imaginação, a produção de inferências e significados, a capacidade analítica e criativa das crianças, evidenciada no desenvolvimento das atividades.

As atividades de contação de histórias criaram condições que favoreceram o desenvolvimento linguístico dos alunos, possibilitando a construção de uma rede conceitual, a compreensão da linguagem escrita, a produção de sentidos, a apropriação de novas formas de comunicação com o mundo real. A maior familiaridade com os livros e a leitura permitiu a elaboração de conhecimentos ligados à linguagem escrita, à autoria de textos e imagens, à compreensão do significado das dedicatórias, dentre outras construções. As atividades também permitiram que as crianças conhecessem obras e gêneros textuais, demonstrando preferências por autores, livros e histórias. Os alunos também puderam manifestar-se a respeito do texto — rir, ficar sério, entristecer-se, alegrar-se com desfechos felizes, envolver-se com as narrativas, identificar-se com os personagens, prestar atenção no enredo, ouvir a opinião dos colegas, discutir pontos de vista.

Nesse artigo, demarcamos um espaço de trabalho e apresentamos uma contribuição para discutir o desenvolvimento de habilidades de letramento literário de alunos das camadas populares em processo de alfabetização, por meio de oficinas pedagógicas de leitura compartilhada e dialógica de literatura.

## Referências

- ALBERGARIA, Lino. Literatura e escola. **Revista Presença Pedagógica**. v. 06. n. 36. nov/dez/2000. Belo Horizonte: Dimensão, 2000.
- ALVES, Rubem. **A pipa e a flor**. Ilustrações Bianca. São Paulo: Edições Loyola, 1994.
- BARTHES, Roland. **A aula**. São Paulo: Cultrix, 1978.
- BRITO, Luiz Percival de Leme. Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. São Paulo: Autores Associados, 2007.
- FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Alfabetização na escola de nove anos: desafios e rumos. In: SILVA, Ezequiel Theodoro (org.). **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. – (Coleção educação contemporânea).
- GALLART, Marta Soler. Leitura dialógica: a comunidade como ambiente alfabetizador. In: TEBEROSKY, Ana; GALLART, Marta Soler (orgs.). **Contextos de alfabetização inicial**. Trad. Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Coleção Teoria. Vol. 1. Trad. Johannes Krestschmer. São Paulo: Editora 34, 1996a.
- ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Coleção Teoria. Vol. 2. Trad. Johannes Krestschmer. São Paulo: Editora 34, 1996b.
- JACOBSON, Êrik. Práticas de linguagem oral e alfabetização inicial na escola: perspectiva sociolinguística. In: TEBEROSKY, Ana; GALLART, Marta Soler (orgs.). **Contextos de alfabetização inicial**. Trad. Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Ática, 1993.
- LEITE, Sergio Luiz da Silva. & TASSONI, Elvira Cristina M. Afetividade e ensino. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da (org.). **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade**. São Paulo: Autores Associados, 2007.
- LIBERATO, Yara, FULGÊNCIO, Lúcia. **É possível facilitar a leitura: um guia para escrever claro**. São Paulo: Contexto, 2007.
- MACHADO, Ana Maria. **Beijos mágicos**. Ilustrações Rogério Coelho. Ed. renov. São Paulo: FTD, 2007.
- MORAIS, Artur Gomes de. Consciência fonológica e metodologias de alfabetização. **Revista Presença Pedagógica**. Belo Horizonte: Dimensão. 2006. v. 12. N. 70. jul./ ago./2006.
- NEITZEL, Adair de Aguiar. Prosa e poesia na literatura infantil: a literatura pede passagem. In: FERREIRA, Valéria Silva (orgs.). **Infância e linguagem escrita: práticas docentes**. Itajaí: Univale, 2007.

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

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

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artmed, 2003.

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

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2004.

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

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

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

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

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

TOLCHINSKY, Liliana. Ler e escrever na diversidade. In: PEREZ, Francisco Carvajal & GARCIA, Joaquim Ramos (orgs.). **Ensinar ou aprender a ler e escrever?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 137-144.

ZIRALDO. **Uma historinha sem 1 sentido**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1994.