



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LARISSA NAIARA SOUZA DE ALMEIDA

AS CONCEPÇÕES DE LEITURA DE CRIANÇAS E SUA RELAÇÃO COM O
LETRAMENTO: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE
FORTALEZA

FORTALEZA-CE

ABRIL/2016

LARISSA NAIARA SOUZA DE ALMEIDA

**AS CONCEPÇÕES DE LEITURA DE CRIANÇAS E SUA RELAÇÃO COM O
LETRAMENTO: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE
FORTALEZA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Leite
Limaverde Gomes.

FORTALEZA-CE

ABRIL/2016

A448c

Almeida, Larissa Naiara Souza de.

As concepções de leitura das crianças e sua relação com o letramento: estudo de caso em uma escola pública de Fortaleza / Larissa Naiara Souza de Almeida. – 2016.

210 f : il. color., enc. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2016.

Área de Concentração: Educação Brasileira.

Orientação: Profa Dra. Adriana Leite Limaverde Gomes.

1. Letramento. 2. Ensino Fundamental – Fortaleza - Ce. 3. Leitura – Desenvolvimento. I. Título.

CDD 372.48098131

LARISSA NAIARA SOUZA DE ALMEIDA

AS CONCEPÇÕES DE LEITURA DAS CRIANÇAS E SUA RELAÇÃO COM O
LETRAMENTO: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE
FORTALEZA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança.

Aprovada em: ____/____/____ .

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Adriana Leite Limaverde Gomes (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^ª. Dr^ª. Ana Paula de Medeiros Ribeiro
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^ª. Dr^ª. Sylvie Ghislaine Delacours Soares Lins
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^ª. Dr^ª. Meire Virginia Cabral Gondim
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

Dedico este trabalho a todas as crianças,
que gentilmente aceitaram participar
desta pesquisa.

E aos meus pais Antonio e Maria Clarice
(*in memoriam*).

E aos meus amigos, que compartilharam
comigo todas as incertezas, frustrações e
alegrias no desenvolvimento desta
pesquisa.

AGRADECIMENTOS

À Profª. Drª. Adriana Leite Limaverde Gomes, a quem tenho muito respeito e gratidão, pela orientação e pelo apoio ao longo de todo o processo de elaboração desta pesquisa, bem como pela oportunidade de acesso ao programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará.

À minha família, que amo muito, por sempre me apoiar em todas as minhas decisões, em especial meu pai Antonio e minha madrasta Francisca. E os meus irmãos: Marcelo e Wagner. Bem como, aos meus sobrinhos: Wanessa, Mycaely, Nicolas e João Pedro.

Às crianças, à professora da turma das crianças e às diretoras da escolar, que colaboraram para que este trabalho acontecesse.

Aos meus amigos queridos: Marília, Letícia, Camila Romão, Ana Jessica, Camila Mota, Claudiana Ramos, Flávia, Paloma, Ana Thais, Pedro, Claudio, Marcus pelo afeto e carinho.

Ao grupo de aprendizagens compartilhadas: Marlúcia, Sandra, Cris e Gabriel, por todo o aprendizado, pelo acolhimento, respeito e amizade que me ofereceu.

Às amigas da Pós-Graduação: Celiane, Carine, Paula, Neidiana, Gerluce, Edlane, que me ajudaram a conseguir materiais de estudo para fundamentar e organizar a pesquisa teoricamente e metodologicamente.

À minha grande amiga Avanúzia, pela amizade, pelo companheirismo, pelo bom humor e, por ter me escutado durante todos os momentos (e em todas as horas) aflitivos de elaboração desse trabalho.

Às professoras da rede pública de ensino, Silvia, Wanda e Patrícia Helena, que contribuíram para a minha formação, enquanto professora e, pelo compromisso que elas têm com seus alunos.

A todos os funcionários da Faculdade de Educação: professores, seguranças, serviços gerais, xerox etc., que fizeram da minha estadia na faculdade um momento de muito aprendizado e também de felicidade.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela concessão da bolsa de estudos.

A todos os colegas e professores da linha de pesquisa LIDELEC (Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança) pelas valiosas contribuições ao meu trabalho.

Ao grupo de pesquisa Linguagem Escrita Revisitada (LER/UFC), que me ofertou muitos conhecimentos sobre como fazer pesquisa e, sobretudo, sobre os princípios éticos que devem reger um trabalho científico.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação, pelas aulas e pelo compromisso com o meu processo formativo.

Às professoras Dras. Ana Paula, Sylvie e Meire Virginia, pela gentileza de participarem da banca de defesa dessa pesquisa e por compartilharem seus conhecimentos comigo nesse momento tão importante. Muito obrigada!!!

À Secretária Municipal de Educação (SME), por ter dado autorização para a concretização dessa pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa objetivou investigar as concepções de leitura de crianças do 3º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Fortaleza e sua relação com o letramento. Os princípios teóricos que fundamentam essa pesquisa são pautados na abordagem sóciointeracionista de Vigotski. A investigação, de natureza qualitativa, se caracteriza como um estudo de caso e desenvolveu-se em uma instituição pública de ensino fundamental, na cidade de Fortaleza. Participaram da investigação doze crianças na faixa de oito a doze anos de idade. O estudo realizou-se em quatro etapas, a saber, 1. pesquisa exploratória para a escolha do campo de estudo; 2. estudo piloto; 3. aplicação do instrumento desenho-estória e entrevistas semiestruturadas; 4. aplicação da escala de práticas de leitura na vida cotidiana das crianças. Para a coleta dos dados utilizaram-se desenho-estória, entrevista semiestruturada e uma escala de práticas de leitura na vida cotidiana das crianças. Verificou-se que as crianças compreendem a leitura de forma muito diversificada e ampla. Identificaram-se concepções de leitura pautadas sobre o domínio de uma técnica para a prática da leitura fluente. Em contrapartida, outras concepções apontadas pelas crianças vinculavam a leitura a uma atividade que implicava na compreensão e atribuição de significado. Identificaram-se também concepções de leitura relacionadas ao prazer, ao entretenimento, à imaginação, ao conhecimento, dentre outras. Quanto às práticas de leitura na vida cotidiana e escolar, verificou-se que as crianças utilizavam práticas diversificadas relacionando-as a esses dois contextos. Após análise dos dados, concluiu-se que as concepções de leitura apresentadas pelas crianças fomentam a compreensão de leitura enquanto conhecimento social. Elas compreendem a leitura como um ato que deve ser utilizado em contextos sociais, conforme seus próprios interesses, sugerindo uma relação da leitura com a perspectiva do letramento. Depreende-se também que para as crianças as práticas de leitura devem ser realizadas de acordo com suas necessidades e seus interesses.

Palavras-chave: Leitura. Crianças. Letramento.

ABSTRACT

This research aimed to investigate the children reading conceptions of the 3rd year of elementary school to a public school in Fortaleza and its relation to literacy. The theoretical principles underlying this research are guided by the sociointeractionist approach of Vygotsky. The research, qualitative, nature is characterized as a case study and developed in a public institution of elementary school in the city of Fortaleza. Participated in twelve children research in the range of eight to twelve years old. The study was conducted in four stages, namely 1. exploratory research for the choice of field of study; 2. pilot study; 3. application of design-story instrument and semi-structured interviews; 4. application range of reading practices in everyday life of children. To collect the data we used drawing-story, semi-structured interview and a range of reading practices in everyday life of children. It was found that children understand reading very diverse and widely. They identified reading conceptions ruled on the domain of a technique for the practice of fluent reading. In contrast, other concepts identified by the children reading tied to an activity that involved in understanding and attribution of meaning. They also identified reading concepts related to pleasure, entertainment, imagination, knowledge, among others. As for the reading practices in everyday life and school, it was found that the children used diverse practices relating them to these two contexts. After analyzing the data, it was concluded that the reading conceptions presented by the children foster reading comprehension as a social knowledge. They include reading as an act that should be used in social contexts as their own interests, suggesting a reading relationship with the literacy perspective. It also appears from that for children reading practices should be carried out according to their needs and interests.

Keywords: Reading. Children. Literacy.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1- Cantinho da leitura da sala de aula observada.....	72
Imagem 2 - Textoteca com diferentes gêneros textuais.....	73
Imagem 3- Primeiro dia de aplicação do D-E e entrevista.. ..	83
Imagem 4 - Segundo dia de aplicação do D-E e entrevista.. ..	83
Imagem 5 - Terceiro dia de aplicação do D-E e entrevista.....	84
Imagem 6 - Aplicação da escala de práticas de leitura na vida cotidiana das crianças	88
Imagem 7 - Segundo dia de aplicação da escala de práticas de leitura na vida cotidiana das crianças	88
Imagem 8 - A menina feliz.	99
Imagem 9 - O menino viajando na literatura.	105
Imagem 10 - O menino que aprendeu a ler.....	105
Imagem 11- A menina estudiosa.....	107
Imagem 12 - 24 hora lendo.	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Identificação das crianças participantes da pesquisa.....	65
Quadro 2: Rotina Semanal	73
Quadro 3: Perfil das crianças da fase do estudo piloto.	74
Quadro 4: Concepções de leitura das crianças.	91
Quadro 5: Categorias x Frequência x Intensidade	136
Quadro 6: Frequência total por subcategorias e tipo de atividade.....	138

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Aproximação com o tema	20
1.2 Problematização: as concepções das crianças sobre a leitura	24
1.3 Organização da dissertação	27
2 VIGOTSKI: O SOCIOINTERACIONISMO, A EDUCAÇÃO E A LEITURA .	29
2.1 O sócio-interacionismo de Vigotski	29
2.2 As contribuições de Vigotski para a Educação	32
2.3 O Sócio-interacionismo e a leitura	36
3 A LEITURA E AS CONCEPÇÕES DE LEITURA	40
3.1 Os processos de leitura: bottom-up, top-down e interativo	46
<i>3.1.1 O modelo ascendente (bottom-up)</i>	47
<i>3.1.2 O modelo descendente (top-down)</i>	48
<i>3.1.3 O modelo interativo</i>	49
3.2 O letramento e o ensino da leitura	50
4 METODOLOGIA	63
4.1 Lócus e sujeitos da pesquisa	64
4.2 Procedimentos Metodológicos	68
<i>4.2.1 Pesquisa Exploratória para a escolha do campo de estudo</i>	69
<i>4.2.1.1 A escola escolhida</i>	70
<i>4.2.1.2 Funcionamento e estrutura física da escola</i>	70
<i>4.2.1.3 Os profissionais da escola</i>	71
<i>4.2.1.4 A sala de aula das crianças</i>	71
<i>4.2.1.5 A rotina da turma observada</i>	73
<i>4.2.2 Estudo piloto com quatro crianças</i>	74

4.2.3 <i>Aplicação do instrumento Desenho-Estória e entrevistas semiestruturadas</i>	79
4.2.4 <i>Aplicação da escala de práticas de leitura na vida cotidiana das crianças</i>	84
4.3 <i>Análise e tratamento dos dados</i>	89
5 AS CONCEPÇÕES DE LEITURA DAS CRIANÇAS: A REVELAÇÃO DOS DESENHOS, DE SUAS FALAS E DE SUAS ESTÓRIAS	91
5.1 <i>A frequência das concepções de leitura de todas as crianças</i>	92
5.1.1 <i>A frequência das concepções individuais das crianças</i>	93
5.2 <i>As concepções de leitura das crianças: o que dizem seus desenhos, suas entrevistas e suas histórias</i>	96
5.2.1 <i>Concepção de leitura como atividade prazerosa e interessante</i>	96
5.2.2 <i>Concepção de leitura como estímulo à imaginação e como possibilidade de aquisição de conhecimentos</i>	102
5.2.3 <i>Concepção de leitura como possibilidade de concentração, entretenimento e envolvimento com a história</i>	109
5.3 <i>As concepções de leitura das crianças: o que dizem suas entrevistas e suas histórias</i>	114
5.3.1 <i>Concepção de leitura como possibilidade de melhorar de vida e adquirir novos conhecimentos</i>	114
5.3.2 <i>A concepção de leitura como forma de interação com a família, com a professora e com os amigos</i>	117
5.4 <i>As concepções de leitura das crianças: o que dizem suas entrevistas</i>	121
5.4.1 <i>A concepção de leitura como prática que acontece tanto na escola como em outros ambientes cotidianos</i>	121
5.4.2 <i>A concepção de leitura como domínio de uma técnica para a prática da leitura fluente</i>	126
5.4.3 <i>A concepção de leitura como compreensão do que se lê</i>	129
5.4.4 <i>A concepção de leitura como possibilidade de acesso e valorização da cultura</i>	131

6. AS PRÁTICAS DE LEITURA NA VIDA COTIDIANA DAS CRIANÇAS	135
6.1 O grupo de crianças: o que ele indica sobre as práticas de leitura segundo a intensidade e o tipo de atividade.....	136
6.2 As crianças e suas práticas de leitura: uma análise sobre a maior e menor frequência.....	141
6.3 Os usos sociais da leitura na vida cotidiana e escolar das crianças: uma análise qualitativa dos resultados	143
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	155
REFERÊNCIAS.....	162
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS QUE PARTICIPARÃO DA PESQUISA.....	167
APÊNDICE B - ESCALA DE PRÁTICAS DE LEITURA NA VIDA COTIDIANA DAS CRIANÇAS	170
APÊNDICE C - TABELA COM AS CATEGORIAS UTILIZADAS PARA A ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE LEITURA DAS CRIANÇAS.....	173
ANEXO A - DESENHOS E ENTREVISTAS DO ESTUDO PILOTO REALIZADO COM AS CRIANÇAS	174
ANEXO B - ANÁLISE DAS PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO DE ALUNOS E/OU DE SUAS FAMÍLIAS (ROJO, 2015).....	183
ANEXO C – DESENHO, ESTÓRIA E ENTREVISTA (FLECHA).....	185
ANEXO D – DESENHO, ESTÓRIA E ENTREVISTA (ROBERTO).....	187
ANEXO E – DESENHO, ESTÓRIA E ENTREVISTA (MANUELA).....	189
ANEXO F– DESENHO, ESTÓRIA E ENTREVISTA (PRISCILA)	192
ANEXO G – DESENHO, ESTÓRIA E ENTREVISTA (ANA)	194
ANEXO H – DESENHO, ESTÓRIA E ENTREVISTA (VIVI).....	196
ANEXO I – DESENHO, ESTÓRIA E ENTREVISTA (ISABELA)	198
ANEXO J – DESENHO, ESTÓRIA E ENTREVISTA (FERNANDO)	200
ANEXO K – DESENHO, ESTÓRIA E ENTREVISTA (LARISSA).....	202

ANEXO L – DESENHO, ESTÓRIA E ENTREVISTA (VIOLETA)	204
ANEXO M – DESENHO, ESTÓRIA E ENTREVISTA (NICOLE)	207
ANEXO N – DESENHO, ESTÓRIA E ENTREVISTA (GABRIEL)	209

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa objetivou investigar as concepções de leitura de crianças matriculadas no terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Fortaleza, verificando particularmente a relação dessas concepções com o letramento.

Desde cedo, muitas crianças vivenciam em seus lares, o contato efetivo com situações de leitura mediadas por leitores experientes. Algumas delas possuem em casa material de leitura de gêneros diversos. As experiências com diversos gêneros podem contribuir para o aprendizado da leitura, entretanto, esta realidade não se aplica a todas as crianças.

As crianças de meio econômico menos favorecido, na sua maioria, não dispõem de diversificada oferta de leitura em seus contextos familiares, por isso, o papel do professor como mediador nesse processo será fundamental. Desse modo, a ação docente pode oportunizar a todas as crianças acesso ao mundo da leitura em uma perspectiva do letramento.

Na presente pesquisa, adota-se o termo letramento fundamentando-se na concepção de que é necessário formar leitores capazes de interagir em contextos diversificados, que exigem o uso da leitura e da escrita como práticas sociais.

Defende-se que o ensino da leitura alicerça-se no letramento, desse modo à atuação docente deve partir dos conhecimentos prévios das crianças acerca da leitura. Nesse processo, é importante que o professor conheça as experiências leitoras das crianças, visto que, antes mesmo delas ingressarem na escola, muitas delas já tiveram a oportunidade de ter contato com a leitura (FERREIRO,2010; FERREIRO; TEBEROSKY,1995).

Dessa forma, valorizar as ideias, as hipóteses e as concepções formuladas pelas próprias crianças, com a finalidade de se apropriar do objeto de conhecimento, é percebê-las como ativas no processo de ensino e aprendizagem. Os conhecimentos prévios das crianças são referenciais importantes para a construção de aprendizagens que fazem sentido para elas.

Diante do exposto, nesta pesquisa, compreende-se o conceito de concepção como uma ação pessoal, portanto de caráter subjetivo, que permite aos sujeitos sociais, sejam essas crianças ou adultos, expressarem suas opiniões sobre os mais diversificados

assuntos. O que denota a capacidade desses sujeitos demonstrarem o seu entendimento sobre a realidade circundante.

De acordo com os estudos elaborados por Rojo (2009, p.98): “um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita na vida, de maneira ética, crítica e democrática”. Entretanto, percebe-se que a maioria das escolas não tem conseguido atingir esse objetivo.

A dificuldade que algumas escolas apresentam em prover a participação das crianças em práticas sociais de uso da leitura e da escrita pode ser explicada por alguns fatores, dentre os quais se destacam: práticas pedagógicas centradas na metodologia em detrimento à forma como a criança aprende, inadequação das práticas de ensino aos interesses dos alunos, e ausência da compreensão das funções sociais da leitura e da escrita. Todos esses fatores implicam em um ensino que reconhece o conhecimento sobre leitura e escrita como aptidão para resolver as atividades escolares.

Tratando especificamente sobre a aprendizagem da leitura, a sociedade que se apresenta hoje requer cada vez mais o domínio dessa habilidade para a compreensão do nosso contexto social em todas as suas particularidades, no que se direciona aos aspectos culturais, políticos e econômicos. Tal assertiva justifica o porquê dessa pesquisa se centralizar nas concepções de leitura, não abrangendo a escrita e a oralidade, que também são conhecimentos diretamente implicados ao conceito de letramento.

De acordo com Barbosa (2013):

A maior necessidade e maior oportunidade de acesso às informações através do texto escrito promoveram uma mutação no processo de leitura. [...] Aquele mecanismo secularmente adotado pela escola para possibilitar a todos condições mínimas de acesso ao material escrito revelou-se insuficiente diante da multiplicidade de situações que implicavam o uso da escrita [...] (p.111).

A multiplicidade descrita por Barbosa pode ser melhor compreendida por meio da conceituação da palavra letramento. O surgimento do conceito de letramento no Brasil na década de 1980 ampliou a definição de leitura.

O conceito de letramento ressignificou a prática da leitura e da escrita como uma construção social, situada historicamente, que reverbera em diferentes formas de

interação com “o ler e o escrever”, conforme a conjuntura social e cultural em que o exercício da leitura e da escrita se faz presente.

O aspecto social e cultural incide sobre o letramento ao evocar a prática da leitura e da escrita em acordo aos fenômenos sociais vigentes, que solicitam a apropriação do saber ler e do saber escrever. A referida constatação é perceptível por meio das transformações das concepções de leitor decorridas ao longo do tempo.

A referência às concepções de leitor permite compreender que momentos históricos distintos desencadearam transformações significativas, no modo como as pessoas praticavam a leitura para atender as demandas correntes da sociedade.

No ano de 1958, a Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (Unesco) definiu como pessoa alfabetizada aquela que é capaz de ler e de escrever um bilhete simples.

Desta forma, tendo por princípio a definição da Unesco sobre alfabetização, seria considerado leitor aquele que fosse hábil em ler um bilhete simples. Atualmente, a concepção de leitor reitera que é essencial praticar a leitura como um conhecimento social, o que se articula ao advento do conceito de letramento.

No nosso país, durante a década 1980, pesquisadores de campos conceituais diversificados, sentiram a necessidade e a importância de se compreender em uma dimensão social o impacto dos usos da língua escrita na vida cotidiana das pessoas, para além da influência do contexto educacional. Isto é, o ensino, a aprendizagem e o uso da escrita dentro da escola, uma clara alusão ao conceito de alfabetização.

Para Kleiman (2015), “o conceito de letramento surge como uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades e não somente nas atividades escolares” (p.6).

É no ano de 1986, que surge uma das primeiras referências a esse conceito na literatura da área sobre a aquisição da língua escrita. O conceito é citado na obra intitulada: *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, da autora Mary Kato. No ano de 1988, Leda Verdiani Tfouni também cita o conceito de letramento em sua obra: *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. (SOARES, 1998).

O conceito de letramento concebe a leitura como a possibilidade de ampliar a atuação dos leitores sobre a sua realidade. Essa atuação dos leitores sobre a sua

realidade se desenvolve a partir da aplicação desse conhecimento para responder as exigências escolares e sociais em contextos diversificados de interação.

A complexidade adquirida pelo processo de aprendizagem da leitura em uma perspectiva do letramento deu origem a inúmeros estudos sobre o referido conceito, dentre as quais, é possível citar os seguintes autores: Soares (1998, 2011); Tfouni (1988, 2006); Rojo (2010); Kleiman (1995, 2015) e Kato (1986). Nos estudos de Magda Soares (1998), o letramento:

É o estado ou condição daquele que aprende a ler e a escrever. Implícita neste conceito está a idéia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivistas, linguísticas, quer para o grupo social em que esteja inserida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la (p.17).

A aquisição da leitura e da escrita como prática social e o impacto dessa aprendizagem em uma dimensão ampla na vida cotidiana das pessoas é a premissa básica que orienta o conceito de letramento trazido por Soares (1998), entretanto, não é a única. Para Tfouni (2006), o conceito de letramento:

[...] focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. [...] o letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social.

A abordagem de Tfouni (2006) sobre a conceituação de letramento complementa a explicação dada por Soares (1998), ao evocar as particularidades do conceito descrito. Essas particularidades são atribuídas ao pleno domínio dos usos da leitura e da escrita conforme as atividades que exigem tais conhecimentos, bem como as implicações na vida das pessoas que os adquirem, o que corrobora com a explicitação da dimensão individual e social do paradigma letramento.

A dimensão individual tem por princípio definir quais as habilidades de leitura e de escrita tornam uma pessoa alfabetizada. Dentre estas habilidades é possível citar: saber decodificar palavras escritas, usar estratégias de compreensão leitora, estabelecer relações entre diferentes textos, codificar fonemas em grafemas, selecionar informações, organizar a escrita no papel, dominar habilidades motoras dentre outras (SOARES, 2011).

A dimensão social determina como as pessoas usam as habilidades adquiridas para ler e escrever e viver em sociedade, de acordo com as transformações sociais que repercutem no domínio da leitura e da escrita, o que requer uma reflexão constante sobre o modo como as pessoas interagem com esses conhecimentos. Todos esses aspectos mencionados têm sido objeto de muitas investigações (SOARES,1998, 2011; KLEIMAN, 1995, 2015).

Em vista disso, muitos teóricos compreendem o ato de ler como uma atividade de interação entre o leitor e o texto, no qual a leitura é um processo de construção de sentido. Em meio a esse processo, o aluno mobiliza estratégias de leitura, faz uso de seus conhecimentos prévios, realiza inferências, dentre outras estratégias. Sobre essa perspectiva que compreende a leitura como um processo interativo, é possível citar os estudos de Barbosa (2013), Colomer e Camps (2002), Silva (2011) e Solé, (1998).

A presente pesquisa se apoia na compreensão de leitura desenvolvida nos estudos de Solé (1998). Essa autora afirma que “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer (obter uma informação pertinente para) os objetivos que guiam sua leitura” (p.22).

Reitera-se, que a concepção de leitura citada por Solé (1998) dialoga com a construção de um processo de ensino que concebe como essencial valorizar as práticas de leitura de natureza social e cultural, com o intento de subsidiar o desenvolvimento holístico das crianças, enquanto leitores fluentes, ao desencadear momentos de interação e reflexão com e sobre esse objeto de conhecimento: a leitura.

O caráter social atribuído ao desenvolvimento da aprendizagem da leitura evidencia que é necessário superar a superficialidade da apropriação desse conhecimento no contexto escolar, o que se explica pela recorrente conotação que é dada à leitura em sala de aula, isto é, usá-la para atender as obrigações escolares.

A referida constatação traz como decorrência para o ensino escolar, o fato de que a escola não tem logrado êxito em fazer das crianças leitoras fluentes que dominam plenamente as habilidades que envolvem a leitura. Embora, a escola seja a instância social respaldada historicamente como responsável pelo ensino dessa aprendizagem, tal constatação corrobora com os resultados trazidos pelo Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF).

Os resultados apresentados pelo INAF indicam que, “o percentual da população alfabetizada funcionalmente foi de 61% em 2001 para 73% em 2011, mas apenas um em cada 4 brasileiros domina plenamente as habilidades de leitura, escrita e matemática” (INAF BRASIL, 2001 a 2011)¹.

De acordo com dados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) ² de 2014 divulgados pelo Ministério da Educação (MEC), 56,17% dos alunos matriculados em turmas de terceiro ano só conseguem, no máximo, localizar uma informação explícita em textos mais compridos se ela estiver na primeira linha. Outro dado alarmante evidencia a fragilidade do domínio da leitura por essas crianças: uma em cada cinco crianças só desenvolveu a capacidade de ler palavras isoladas. Além disso, apenas 11,20% dos estudantes atingiram o nível mais alto (o 4)³ de pleno domínio da leitura.

Com base nos dados supracitados, percebe-se que o Brasil tem conseguido amenizar os índices de analfabetismo, entretanto, ainda se estabelece como um problema a inserção dos sujeitos no mundo letrado, por meio do pleno desenvolvimento da leitura e da escrita em práticas sociais.

Em alusão aos dados apresentados pelo INAF e pela ANA é possível estabelecer um diálogo com Rojo que afirma que “[...] o que temos no Brasil é um problema com os letramentos do alunado e não com sua alfabetização [...]” (2010, p.22).

Nesse contexto ainda é frequente a dificuldade do pleno domínio dos letramentos pelas crianças. Muito se tem pesquisado sobre a problemática da escola não dar conta de alfabetizar e letrar as crianças.

Gonçalves (2010) afirma que:

São muitas as pesquisas sobre alfabetização nos últimos anos. Consultando, em agosto de 2010, o banco de dados do Centro de Estudos sobre Alfabetização e Letramento (CEALE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que reúne produções acadêmicas sobre alfabetização no Brasil desenvolvidas entre os anos de 1961 e 2006, foram localizadas duas Teses de Cátedra, quarenta e oito Teses de Doutorado, sete Teses de Livre

¹ Fonte: http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/inaf2011_2012.aspx
Acesso em: 20 de dezembro de 2015

²Fonte: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/09/uma-em-cada-cinco-criancas-de-oito-anos-nao-sabe-ler-frases-diz-mec.html> Acesso: 20 de dezembro de 2015.

³ O estudante já deve ser capaz de reconhecer a relação de tempo em texto verbal e os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional, identificam outras estruturas sintáticas em textos curtos, como o pronome possessivo, o advérbio de lugar e o pronome demonstrativo, entendem o sentido de trechos de contos e o sentido de palavras em meio a texto mais compridos.

Docência e trezentas e sessenta e três Dissertações de Mestrado, totalizando quatrocentas e vinte produções (p.16).

Muitas pesquisas (BOSCO, 2010; CORREIA, 2011; GONÇALVES, 2012)⁴ têm sido conduzidas com a intenção de compreender o que as crianças pensam sobre o processo de alfabetização, sua concepção de leitura e de escrita. A dedicação desses estudos a essa temática corrobora com a importância de se realizar a presente investigação.

A elaboração desta pesquisa se concretiza em virtude das minhas inquietações vivenciadas durante a graduação em Pedagogia. Também se respalda em experiências em sala de aula como estagiária e, ainda, na condição de professora regente em uma escola pública de Fortaleza. Destaca-se também a oportunidade de contatos informais e observações das práticas de professores alfabetizadores da rede pública de ensino de Fortaleza.

Delineia-se a seguir, de forma sucinta, as referidas inquietações resultantes das experiências que embasaram a escolha desta proposta de dissertação.

1.1 Aproximação com o tema

A aproximação com o referido tema se deu inicialmente em razão da minha trajetória de formação no curso de graduação em Pedagogia, entre os anos de 2009 até 2012, na Universidade Federal do Ceará.

Durante a graduação, tive a oportunidade de me aprofundar teoricamente em questões muito importantes para o exercício da docência e, principalmente, desenvolver um olhar reflexivo e crítico sobre o cotidiano dos professores. Além dos estudos teóricos, pude conhecer a realidade em que está pautada a organização do sistema educativo, que orienta o processo de ensino e aprendizado das crianças e a prática docente.

Dentre as questões citadas, a temática da alfabetização se apresentou de forma recorrente, diante do desafio da escola em formar crianças para saber usar a leitura e a

⁴ O delineamento destas pesquisas no que concerne a apresentação dos seus objetivos, resultados e de suas conclusões será melhor explorado durante a discussão da problemática.

escrita com autonomia em uma proposta de prática social destes conhecimentos, ou seja, ler e escrever em contextos sociais e não apenas na escola.

No 4º semestre do curso de Pedagogia cursei a disciplina *Letramento e Alfabetização*, a qual ampliou o meu olhar sobre o processo de aquisição de leitura e da escrita com base no referencial teórico da Psicogênese da Língua Escrita (1995) a partir das contribuições de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Nessa disciplina tive a oportunidade de vivenciar uma experiência significativa na minha formação.

Durante a disciplina letramento e alfabetização, a professora propôs que os alunos aplicassem o teste das quatro palavras e uma frase, desenvolvido pelas psicolinguísticas Ferreiro e Teberosky (1995) e após realizassem um relatório analítico. De acordo com as orientações da professora da disciplina, deveríamos selecionar uma criança que se encontrasse ou não em processo inicial de alfabetização.

A aplicação desse teste possibilitou identificar o nível de escrita de uma criança. A atividade consistiu em solicitar que a criança escrevesse palavras pertencentes ao mesmo campo semântico, de acordo com o número de sílabas e na seguinte ordem: dissílaba, trissílaba, polissílaba e monossílaba, por fim, a escrita de uma frase, que deveria ser formulada com uma das palavras já escrita.

A experiência de aplicar esse teste me oportunizou articular a teoria e a prática, e também possibilitou perceber a importância do conhecimento sobre a Psicogênese da Língua Escrita para a prática alfabetizadora.

A disciplina *Estágio no Ensino Fundamental* também se constituiu como outra importante contribuição que justifica a escolha por esta proposta de pesquisa. Nessa disciplina tive a oportunidade de observar e exercer a prática docente em uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental em uma escola pública da cidade de Fortaleza.

Durante as observações no estágio, verifiquei dificuldades da professora para lidar com as crianças que possuíam dificuldades no aprendizado da leitura e da escrita. Tal fato se evidenciava em razão dos comentários da docente sobre estas crianças: “as crianças que não aprendiam, era porque não queriam aprender, ou porque tinham “necessidades especiais”.

Outra ideia trazida sempre pela professora da sala de aula observada é que não era sua responsabilidade o ensino da leitura e da escrita destas crianças, pois, elas já deveriam ter aprendido no primeiro ano.

Em meio ao referido contexto, me deparei com crianças desmotivadas para aprender, sem interesse em participar das atividades propostas em sala de aula, visto que, percebia que elas achavam difícil a prática da leitura em sala de aula.

A prática desta professora trazia uma concepção de escrita como uma atividade mecânica, adquirida pelo treino exaustivo em atividades sem sentido predominantemente apresentadas por meio do livro didático. Observei que as crianças realizavam as atividades muitas vezes sem saber o que estavam fazendo, e era comum a professora não tecer maiores esclarecimentos sobre como as atividades deveriam ser realizadas.

No que diz respeito à presença da leitura na sala de aula da turma descrita, observei que comumente a atividade de leitura era negligenciada ou até mesmo ausente no cotidiano dessa sala de aula. Verifiquei que quando havia no livro didático a necessidade de atividade de leitura, ou que as crianças lessem em colaboração um texto, a professora não realizava estas atividades e priorizava as que requeriam o desenvolvimento da escrita.

Tomando como referência essas observações no estágio, essas inquietações motivaram a realização em 2012 de uma pesquisa para o trabalho de conclusão do curso de Pedagogia. Esse trabalho objetivou investigar as ideias e as reflexões das crianças sobre as práticas pedagógicas de alfabetização e letramento.

Nesse trabalho, constatei que as crianças percebiam as práticas de ensino da leitura e da escrita de forma tradicional. De fato, na sala de aula investigada a prática destes conhecimentos se restringia ao livro didático adotado pela professora. Entretanto, no desenvolvimento da pesquisa quando as crianças foram questionadas como elas gostariam de aprender a ler e a escrever, elas ressaltaram a necessidade de atividades lúdicas, bem como a presença de materiais de leitura e a participação da professora durante as atividades.

Nesta pesquisa da graduação percebi que as crianças compreendiam o próprio processo de alfabetização, ao pontuarem aspectos específicos referentes à sua forma de

aprender a ler e a escrever. O relato de duas crianças participantes deste estudo, quando questionadas sobre como a professora ensinava a ler e a escrever, exemplificam suas compreensões acerca da prática alfabetizadora da professora:

Criança 1: “Ela (professora) escreve palavras, passa tarefa em folhas, no caderno, manda ler o alfabeto. Pede pra pegar história. Pra ler história.”

Criança 2: “A professora usa o livro, caderno e letras do alfabeto todinho, usa folha.”

No ano de 2014, quando concluí o curso de Pedagogia passei a lecionar em uma turma de infantil V em uma escola pública de Fortaleza. No contato com as professoras alfabetizadoras conheci melhor suas atuações em sala de aula. Nessa experiência, também verifiquei que as atividades de leitura e escrita eram organizadas pelo excesso de cópias e pouca referência à leitura. As atividades de leitura eram raras, e quando estas ocorriam pautavam-se pelo treino oral da leitura e não como uma atividade de desenvolvimento da compreensão do texto.

Essas experiências me oportunizaram compreender que as professoras demonstravam dificuldade para ensinar as crianças a ler e a escrever. Verifiquei também que no processo de alfabetização a ênfase era sobre o domínio da escrita em detrimento da leitura, e também as professoras não valorizavam as experiências prévias das crianças acerca desse conhecimento.

Desse modo, é comum a premissa de que a criança não tem voz nem oportunidade de dizer suas preferências. Entretanto, por outro viés, também constatei que as crianças demonstravam um bom entendimento sobre como se desenvolvia o ensino no processo de alfabetização e quais eram os elementos essenciais para o seu aprendizado da leitura e da escrita.

O interesse em desenvolver a presente pesquisa dialoga com o referido relato, na medida em que intenciono contribuir para compreender sobre o que as crianças pensam sobre a leitura, a sua relação com esse conhecimento, e os usos que fazem da leitura na vida cotidiana. Pretende-se com essa pesquisa, adotando um rigor científico, oferecer subsídios para a reflexão sobre a atuação docente dos professores alfabetizadores com foco no desenvolvimento da aprendizagem da leitura pelas crianças.

Além disso, essa investigação se insere na possibilidade de perceber as crianças como sujeitos atuantes socialmente, capazes de dizer o que compreendem sobre a leitura, o que poderá permitir criar novas estratégias de ensino para a promoção de aprendizagens significativas.

Apoiada nas experiências relatadas e nas inquietações originadas apresenta-se no tópico a seguir a problemática da investigação por meio de um levantamento de estudos próximos a temática proposta.

1.2 Problematização: as concepções das crianças sobre a leitura

O elevado número de pesquisas sobre a temática alfabetização revela a grande preocupação que existe na sociedade em criar condições para o letramento das crianças. Entretanto, ainda são escassas as pesquisas que buscam conhecer as concepções das crianças sobre o processo de alfabetização, sobretudo, sua compreensão sobre a leitura e seus usos sociais em alusão ao conceito de letramento.

A dificuldade de identificar pesquisas que abordem as concepções das crianças sobre a leitura corrobora com a importância de se realizar esta investigação, com a intenção de dar sentido às aprendizagens das crianças por meio do seu olhar particular sobre as especificidades do seu processo de aprendizagem. Nesta pesquisa, propõe-se, em especial, fazer referência à leitura para compreender as concepções das crianças sobre o que é ler dentre outras questões pertinentes para a aquisição da leitura enquanto conhecimento social.

Com o intuito de identificar estudos referentes à concepção das crianças sobre leitura e sua relação com o conceito de letramento, procedeu-se um levantamento no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e também no *Educational Resources Information Center*⁵ (ERIC). Delimitou-se como período de pesquisa os últimos dez anos, o ano de 2004 até o ano de 2014, a escolha desse critério cronológico é pertinente para se ter acesso às pesquisas mais recentes elaboradas sobre a temática do referido estudo.

⁵ O banco de dados ERIC (Educational Resources Information Center) é patrocinado pelo Departamento de Educação dos EUA, tem como objetivo disseminar o conhecimento científico da área educacional por meio de artigos de periódicos, conferências, congressos, documentos governamentais, teses, dissertações, etc.

O levantamento de pesquisas deu-se a partir da definição prévia de algumas palavras chaves: *Representação social de crianças sobre o processo de alfabetização, As práticas pedagógicas de letramento na concepção das crianças; A compreensão das crianças sobre alfabetização e letramento*⁶;

Constatou-se nesse levantamento a existência de três pesquisas correlatas com as palavras citadas, sendo duas dissertações e uma tese (GONÇALVES, 2010; BOSCO, 2010; CORREIA, 2011), que serão descritas nessa ordem.

A pesquisa de Gonçalves (2010) tratou de conhecer o que diziam as crianças sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita antes e depois de serem alfabetizadas. Os resultados permitiram concluir que, para as crianças o aprendizado da leitura e da escrita possibilita ampliar conhecimentos, adquirir habilidades, bem como alcançar o sucesso profissional.

No estudo de Gonçalves, a pesquisadora afirma que não existiu na fala das crianças uma mudança de concepção, que concretize a relação entre o ingresso no primeiro ano e o aprendizado da leitura e da escrita. Entretanto, a autora acrescenta que nos discursos infantis a concepção desse aprendizado refere-se a um conhecimento muito importante para responder as demandas sociais de leitura e escrita e também seus interesses pessoais.

O presente estudo aproxima-se da pesquisa de Gonçalves (2010), visto que a autora trata do que dizem as crianças sobre a leitura. Entretanto, diferente desta pesquisa, a pesquisa de Gonçalves não dialogou com a criança sobre suas concepções de leitura, nem acerca de suas vivências de leitura na escola e fora dela. Além disso, a pesquisa da autora mencionada não teve como cerne de sua investigação estudar as concepções das crianças sobre a escrita.

O estudo de Bosco (2010) visou investigar as práticas de escrita de gêneros textuais das crianças em situações reguladas pelas professoras e em outras pelo próprio grupo de crianças. A investigação revelou que as crianças investigadas apresentavam conhecimentos diversificados sobre a prática de escrita dentro da escola como também fora dela, como por exemplo, fazer uso da escrita por meio dos gêneros textuais: bilhetes, listas e agenda em contextos sociais adequados com as suas finalidades.

⁶ A relação das palavras chave está correlacionada com a ordem na qual foram encontradas as pesquisas.

Outros resultados apresentados pela referida pesquisa dizem respeito à importância do contexto escolar para a promoção de usos sociais da escrita, pois, influencia na promoção de aprendizagens sobre os gêneros textuais, seja em situações mediadas pela docente em sala de aula ou em momentos de interação entre as crianças. Ademais, é citado na pesquisa que as práticas de escrita das crianças dialogam com seus usos sociais por meio dos gêneros textuais, como por exemplo, a troca de bilhetes durante o recreio, o uso da agenda para fazer anotações relacionadas às suas brincadeiras dentre outros. Essas experiências auxiliam as crianças a compreenderem a finalidade da escrita, o porquê de se escrever algo para que alguém leia.

Esta pesquisa se assemelha ao estudo de Bosco (2010) ao buscar valorizar o olhar das crianças sobre os usos sociais da escrita. Distingue-se dela, ao ter como foco a concepção das crianças sobre a leitura e sua relação com o letramento. Outro aspecto que difere da investigação é o fato de o estudo de Bosco ter se concentrado sobre a prática da escrita de gêneros textuais.

Correia (2011), em seu estudo buscou compreender as concepções de leitura e a influência sobre a apropriação de conceitos de leitura pelas crianças, por meio da análise da prática pedagógica. De acordo com os resultados, as concepções de leitura das professoras influenciaram a construção do conceito de leitura pelas crianças. Tal influência ocorria, tendo em vista que os docentes sujeitos da pesquisa demonstraram uma concepção de leitura desprovida de uma maior significação social. Ou seja, as professoras apresentavam uma concepção limitada de leitura. Para essas professoras, a leitura não acontecia como uma compreensão dialógica de linguagem. De acordo com o estudo mencionado, as professoras valorizavam excessivamente o ensino de letras, sílabas e palavras de forma isolada fora de um contexto de uso social. A autora concluiu seu estudo afirmando que as crianças descreveram o ato de ler como habilidade de oralizar o que era solicitado pela docente. Para essas crianças não saber ler significava não ter desenvolvido a habilidade de emitir sons. Dessa forma, para as crianças, a leitura era uma técnica para oralizar palavras em detrimento à compreensão sobre o texto lido.

O trabalho de Correia (2011) se relaciona com a presente pesquisa ao investigar o mesmo objeto de estudo: as concepções de leitura das crianças. Ao passo que aquele estudo se diferencia desta proposta, porque não se pretende analisar a prática pedagógica, com o propósito de identificar como esta influencia a compreensão das

crianças sobre a leitura, e também buscou-se a vinculação com o conceito de letramento.

As pesquisas mencionadas são relevantes por suas contribuições para a área da alfabetização. A relevância da nossa investigação reside na proposta de investigar a concepção das crianças sobre leitura e se há relação com o letramento. Intencionou-se também averiguar os usos da leitura pelas crianças dentro da escola e em suas atividades cotidianas.

Diante do exposto, apresentam-se a seguir os objetivos que nortearam o desenvolvimento desta pesquisa:

Geral:

Investigar as concepções de leitura das crianças matriculadas no terceiro ano do ensino fundamental de uma escola pública de Fortaleza e sua relação com o letramento.

Tendo como norte o objetivo geral, os objetivos específicos foram assim definidos:

1. Analisar a compreensão das crianças sobre o ato de ler.
2. Identificar quais os usos sociais da leitura na vida escolar e cotidiana das crianças.

1.3 Organização da dissertação

A presente investigação científica organiza-se em cinco capítulos, incluindo ainda a introdução e as considerações finais. Na introdução apresenta-se a justificativa da pesquisa e contempla-se o relato de aproximação com o tema, a problematização da pesquisa, que se fundamenta em meio à apresentação de outras pesquisas, que desenvolveram trabalhos similares a esse estudo.

O primeiro capítulo, denominado como fundamentação teórica contempla o arcabouço teórico de base sócio-interacionista de Vigotski. Esse referencial é a base da pesquisa como um todo, ele dialoga com as contribuições dessa teoria para a educação e sua relação com a leitura.

O segundo capítulo, nomeado como a leitura e as concepções de leitura, apresenta a leitura como base nas concepções que regem esse conhecimento, bem como os modelos de leitura, a articulação entre o letramento e o ensino da leitura, e ainda as estratégias de leitura.

O terceiro capítulo destina-se a apresentar a metodologia, objetiva caracterizar os instrumentos metodológicos, além de justificar a escolha desses instrumentos. No referido capítulo são abordadas as questões, que se direcionam a efetivação de todas as etapas da pesquisa de campo, além da caracterização do campo de pesquisa e dos sujeitos. Este capítulo contempla a aplicação dos instrumentos: desenho-estória e entrevista, e a aplicação da escala de prática de leitura na vida cotidiana das crianças. Por fim, é apresentada a forma de organização das análises e do tratamento de dados.

O quarto capítulo intitulado como as concepções de leitura das crianças: a revelação dos desenhos, de suas falas e de suas estórias aborda as concepções de leitura das crianças. A partir dessas concepções é realizada a discussão dos dados com base na fundamentação teórica que compõe todo o trabalho.

O quinto capítulo, definido como as práticas de leitura na vida cotidiana das crianças, contemplam-se os usos sociais da leitura na vida das crianças, esses usos também são analisados com base em uma discussão teórica.

As considerações finais apresentam os conhecimentos derivados da aplicação dos instrumentos o desenho- estória e as entrevistas, a escala de práticas de leitura. Na referida sessão analisa-se de forma conclusiva os resultados da investigação e apontam-se as implicações desses resultados para o ensino da leitura e os possíveis estudos futuros decorrentes dos resultados desta investigação.

2. VIGOTSKI: O SOCIOINTERACIONISMO , A EDUCAÇÃO E A LEITURA

Neste capítulo serão apresentados os conceitos teóricos que fundamentam o trabalho.

A investigação se insere na perspectiva sócio-interacionista de Lev Semionovich Vigotski (1998, 2001, 2015). Essa abordagem oferece substrato teórico condizente com a proposta desta pesquisa, visto que considera a leitura como um processo gradativo de compreensão, desencadeada por um leitor que é ativo, e que busca nas relações que configura com o meio se apropriar da leitura como prática social.

O capítulo está organizado em três partes. A primeira delas apresenta uma breve explanação sobre alguns conceitos da teoria vigotskiana: processos mentais superiores, instrumentos, signos, internalização, linguagem e pensamento generalizante. São conceitos essenciais que permeiam o arcabouço da obra de Vigotski, além de pertinentes para que se compreenda melhor como estão fundamentadas as demais partes do capítulo, que se referem às contribuições desta teoria para a educação. Em seguida estabelece-se a relação entre o sócio-interacionismo e a leitura, tomando como princípio básico o ensino de leitura nesta perspectiva e as implicações da leitura para o desenvolvimento do sujeito.

2.1 O sócio-interacionismo de Vigotski

Muitos dos estudos formulados por Vigotski objetivam explicar como surgem e se organizam as funções psicológicas superiores, “que envolvem o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação às características do momento e do espaço presentes” (OLIVEIRA, 1997, p.26).

Para Vigotski (1998) as características humanas não são determinadas de forma exclusivamente biológica. As particularidades do desenvolvimento humano se desenvolvem na interação social, e são resultantes das transmissões culturais, nas quais os sujeitos adquirem os modos de ser no mundo para se modificarem e transformarem o seu entorno social, para que possam compreender melhor sua realidade sócio-histórica.

De acordo com o referido autor, a relação do homem com o mundo não acontece de forma imediata, mas pelo contrário, a atuação do homem sobre o mundo é conduzida por instrumentos e signos adquiridos e construídos na cultura.

O instrumento é um elemento mediador entre o homem e um objetivo específico, e tem o desígnio de ampliar a atuação do homem sobre uma realidade para atingir este objetivo. O instrumento transforma a ação sobre a realidade que aconteceria de uma forma restrita ou nem chegaria a acontecer sem o uso desse artefato social criado culturalmente. Como por exemplo, diante da necessidade de pintar uma parede (objetivo), o sujeito faz uso de um pincel (instrumento) o que viabiliza a realização da atividade.

Os signos, também, atuam como mediadores, entretanto, em uma perspectiva psicológica, ou seja, trabalham de forma intrínseca aos sujeitos para o domínio de seus comportamentos psicológicos. A atuação dos signos reverbera em outras funções psicológicas, como por exemplo, evocar a memória para lembrar-se de um fato ocorrido.

O uso dos signos é imprescindível para o desenvolvimento do processo de internalização e a construção de sistemas simbólicos. A internalização é efetivada quando os estímulos externos aos indivíduos são reconstruídos internamente no plano psicológico. Já os sistemas simbólicos, de forma simplista podem ser explicados como a articulação dos signos entre si. Um destes sistemas simbólicos é a linguagem, que favorece o desenvolvimento cultural e social dos indivíduos.

Como defende Vigotski (2015), a linguagem possui duas funções: a comunicação e o pensamento generalizante, o que implica dizer que a linguagem é essencial para a organização do pensamento.

No que concerne à função de comunicação, a linguagem se faz necessária como um intercâmbio social para socialização da fala entre sujeitos, o que acompanha o homem a partir do seu nascimento. E o pensamento generalizante permite que a fala se articule ao pensamento, de tal modo, que a linguagem passar a ser um instrumento deste (OLIVEIRA,1997).

Inicialmente, o bebê não dispõe de condições para fazer uso da linguagem enquanto um sistema simbólico, entretanto ele faz uso de manifestações verbais, como por exemplo, o choro e o riso que funcionam como um meio de comunicação com os adultos, e para aliviar-se emocionalmente. Esse período foi chamado por Vigotski (2015) de fase pré-intelectual da linguagem.

A criança antes de aprender a falar, faz uso de uma inteligência prática para resolver problemas simples por meio de instrumentos intermediários (como por exemplo: subir em uma cadeira para alcançar um brinquedo), porém ela não se apoia na linguagem para atingir seus objetivos. Vigotski (2015) nomeou esse período como: estágio pré-linguístico do desenvolvimento do pensamento.

Para Rego (2009):

[...] o processo de conquista da utilização da linguagem como instrumento do pensamento[...] apesar de dinâmico e não linear, passa por estágios que obedecem à seguinte trajetória: a fala evolui, de uma fala exterior para uma fala egocêntrica e, desta para uma fala interior. A fala egocêntrica é entendida como um estágio de transição entre a fala exterior (fruto das atividades intersíquicas, que ocorrem no plano social) e fala interior (atividade intrapsíquica, individual) (p.65).

No estágio da fala global, a criança usa a linguagem para solicitar ajuda aos adultos para resolução de problemas, entretanto, essa fala não tem como intuito organizar o pensamento, portanto não poder ser considerada um instrumento do pensamento. Essa fala é definida pelo autor como discurso socializado.

Em um momento posterior, esse discurso socializado dá lugar a um discurso interior. A fala que antes era socializada para o adulto, passar a ser internalizada pela criança, que vai buscar um meio para solucionar um determinado problema, dessa forma, a fala assume a função de planejar, organizar e guiar o pensamento.

Vigotski (2015) assevera que entre o discurso socializado e o discurso interior existe uma fala intermediária: a egocêntrica, esta tem a função de mediar a transição de uma para a outra. “A característica principal dessa fala é que ela acompanha a ação e se dirige ao próprio sujeito da ação” (REGO, 2009, p.66). O que vai trazer subsídios para a construção do pensamento generalizante. O pensamento generalizante, por sua vez, torna a linguagem ferramenta do pensamento.

A linguagem, enquanto sistema simbólico é constituída por signos. Os signos trazem em si as experiências vividas e generalizadas, que organizam a realidade por meio de uma das funções da linguagem; o pensamento generalizante. Esta função possibilita identificar características comuns entre os objetos, eventos, experiências e agrupá-los em uma mesma classe formando categorias.

Além de estudos sobre os processos mentais superiores, Vigotski, também se debruça sobre a prática educativa. Para ele os problemas do ensino não podem ser solucionados sem que haja uma estreita relação entre o desenvolvimento e o aprendizado dos educandos. Para que pudesse explicar como se dar essa relação, o autor elaborou conceitos essenciais para a consolidação de uma prática educativa de qualidade, como por exemplo, mediação e zona de desenvolvimento proximal. Trata-se de contribuições pertinentes para a educação escolar, e serão melhor explanadas no tópico seguinte.

2.2 As contribuições de Vigotski para a Educação

O grande cerne da teoria de Vigotski é sem dúvida compreender o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, é sobre esse viés que é justificado o seu interesse sobre o processo de aprendizagem basicamente em duas vertentes. Uma delas para explanar a complexa relação entre desenvolvimento e aprendizagem. E a outra vertente diz respeito às especificidades do aprendizado no contexto escolar, pois, para o teórico, aprender constitui a elaboração das funções psicológicas superiores.

O interacionismo de Vigotski postula que para atingir o desenvolvimento pleno em todas as suas dimensões: cognitiva, social e afetiva é necessário aprender. O aprendizado é definido como um processo de interação social. Essa interação pode ser compreendida como uma relação dialógica que o homem estabelece ao agir sobre o seu contexto social, por meio do uso de instrumentos culturais e simbólicos, o que permite a este se apropriar de conhecimentos culturais, que permeiam a história humana, e assim construir suas aprendizagens.

O contexto social em que cada pessoa está inserida possui uma grande responsabilidade para a promoção de aprendizagens, tanto em ampliá-las, como também em reduzi-las. De acordo com esta teoria, o ato de aprender possui uma dimensão cultural intrínseca, e cada pessoa vai aprender aquilo que o seu grupo cultural tiver condições de ofertar. Toma-se como exemplo, o desenvolvimento da linguagem, embora cada pessoa tenha condições biológicas para aprender a fazer uso da linguagem em uma dimensão discursiva, o ato de falar só será possível se o meio ofertar condições de estímulo para isso.

A educação é percebida pelo teórico em uma dimensão ampla, não se restringindo apenas aquilo que é adquirido no contexto escolar. A aprendizagem também se refere às experiências sociais vivenciadas por cada indivíduo dentro do seu grupo cultural por meio de atividades práticas situadas em momentos de instrução informal, que são primordiais para a assimilação de conhecimentos de natureza diversa. Entretanto, a escola desempenha um papel imprescindível no desenvolvimento destas aprendizagens, principalmente sobre a diferenciação dos conceitos cotidianos daqueles denominados científicos.

É sabido que a criança chega à escola com uma bagagem cultural diversificada em razão das constantes interações que são vividas com seus pares. Ou seja, muita antes de ela ser apresentada ao ensino institucionalizado, a criança já possui algumas informações e conhecimentos sobre alguns conteúdos apresentados em sala de aula. Esses conhecimentos constituem os conceitos cotidianos. Esses conceitos precisam ser ressignificados para a ampliação de suas capacidades cognitivas por meio de sua “transformação” em conceitos científicos.

Em adendo a questão da transformação de conceitos espontâneos em científicos, o papel da escola é oferecer conhecimentos sistematicamente organizados resultantes do acervo cultural da humanidade, para que as crianças possam ressignificar os seus conceitos espontâneos e transformá-los em científicos.

A escola também deve criar estratégias de ensino que levem as crianças, de forma crítica, a pensarem e refletirem sobre esses conhecimentos espontâneos e científicos. Portanto, compete à escola propor reflexões de caráter político, social e econômico, isto é, favorecer uma reconstrução da realidade por meio do desenvolvimento do pensamento conceitual.

As ações de ensino que acontecem na escola têm por princípio apresentar aos alunos conhecimentos sistematizados, consolidados historicamente e socialmente como científicos, por meio de atividades com intenções previamente deliberadas. Existe um objetivo no ensino deste conhecimento científico, ele não acontece ao acaso.

A apropriação dos conceitos científicos pelos alunos amplia sua capacidade de abstração da realidade, ao se depararem com concepções de conhecimentos científicos mais amplos, que requerem um maior poder de descentralizar os pensamentos de ações concretas, isto é fazer uso do pensamento conceitual.

Pensar por meio de conceitos é um processo extremamente complexo que mobiliza uma série de características psicológicas, que envolvem o uso exaustivo das faculdades mentais do sujeito. Desse modo, não é possível dizer que a instrução escolar pode transmitir conceitos aos alunos. Sobre o ensino direto de conceitos, Vigotski (1998) afirma que:

[...]é impossível e infrutífero. Um professor que tenta fazer isso geralmente não obtém qualquer resultado, exceto verbalismo vazio, uma repetição de palavras pela criança, semelhante a de um papagaio, que simula um conhecimento dos conceitos correspondentes, mas que na realidade oculta um vácuo (p.72).

Outra contribuição de Vigotski para a prática educativa é a compreensão de que os processos de desenvolvimento e aprendizado seguem caminhos diferentes, embora estejam correlacionados desde o início da vida de uma criança. O autor defende que o aprendizado influencia o desenvolvimento, logo, só existe desenvolvimento porque existe aprendizagem.

Sobre a articulação que se estabelece entre o aprendizado e o desenvolvimento, Vigotski (1998) esclarece que:

[...] o aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (p.103)

É com base nesta relação entre desenvolvimento e aprendizagem que Vigotski define o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. Para poder compreender como se constitui a Zona de Desenvolvimento Proximal é necessário definir dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial. O primeiro faz menção sobre aquilo que a criança já conquistou no plano intelectual, uma aprendizagem já consolidada. Enquanto o segundo sobre aquilo que ela pode realizar com a mediação de outro sujeito mais experiente, isto é, com a ajuda do professor, dos pais ou de um colega. A distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial é que caracteriza a Zona de Desenvolvimento Proximal.

Uma das teses defendidas no sócio-interacionismo salienta que a simples entrada da criança na escola não significa que ela vai alcançar um avanço cognitivo de suas operações mentais, pois, tal fato só será possível se a educação oferecida a esta criança tiver como princípio básico um ensino de qualidade que valorize a interação entre os alunos.

Diante do exposto, a prática tradicional de ensino, que centra suas ações na função ativa exercida pelo professor e na postura passiva do aluno, não logra êxito na perspectiva de ensino de qualidade defendida por Vigotski.

A escola terá êxito em sua função educativa ao criar condições de aprendizagens significativas que incidam sobre a zona de desenvolvimento proximal das crianças, o que é possível quando existe uma preocupação em identificar os conhecimentos prévios dos alunos para propor atividades que visem o seus progressos cognitivos.

Em meio ao referido contexto, o professor assume o papel de mediador da relação entre a criança e o objeto de aprendizagem, o que lhe confere novas atribuições, como por exemplo, identificar os conhecimentos espontâneos das crianças, trabalhar os conteúdos de forma colaborativa e compartilhada entre as crianças. Nesse sentido, o professor deve oportunizar o diálogo e o respeito às opiniões divergentes que surjam na interação entre crianças e crianças e também com ele mesmo.

Vigotski, embora não tenha elaborado metodologias de ensino, sua teoria oferece subsídios para tecer importantes reflexões sobre as questões educacionais da atualidade. Dentre essas questões, destaca-se como trabalhar a leitura em sala de aula em uma perspectiva de prática social, e assim compreender as dificuldades encontradas pela escola em tornar suas crianças leitoras fluentes em uma sociedade, que cada vez mais requer o uso deste conhecimento, para além de um viés mecânico que se encerra dentro da sala de aula.

No tópico seguinte será discutida a relação entre o sócio-interacionismo e a leitura, o ensino de leitura nesta perspectiva e as implicações da leitura para o desenvolvimento da criança.

2.3 O Sócio-interacionismo e a leitura

A escola em muitos casos tem contemplado o ensino da leitura como uma prática de desenvolvimento da habilidade de transformar grafemas em fonemas. Esta habilidade diz respeito ao ato de decodificar. Essa compreensão tem inviabilizado o pleno desenvolvimento da leitura como uma prática social.

Ao conceber a leitura em uma dimensão puramente mecânica, o desenvolvimento deste aprendizado perde a sua especificidade, enquanto instrumento de ampliação das capacidades cognitivas. Além disso, a leitura pode atuar como um conhecimento potencializador de reflexões críticas sobre os aspectos que fazem parte do contexto social, o que pode desencadear transformações na forma de ver o mundo.

Em detrimento a essa vertente de concepção tradicional de ensino da leitura, a fundamentação teórica de base interacionista traz contribuições para se repensar a leitura como uma prática de interação entre o texto e o leitor. Nessa perspectiva, o leitor assume o status de protagonista no seu processo de ensino e aprendizagem, portanto, é ativo nesse processo, não estando em acordo com uma dimensão de passividade.

A leitura é um processo construtivo, no qual “o leitor baseia-se em seus conhecimentos para interpretar o texto, para extrair um significado, e esse novo significado, por sua vez, permite-lhe criar, modificar, elaborar e incorporar novos conhecimentos em seus esquemas mentais” (COLOMER; CAMPS, 2002, p.31).

No que concerne ao ensino da leitura em uma perspectiva sócio-histórica, ele acontece mediante o estabelecimento de que o ato de ler é uma relação dialógica entre leitor e texto, na qual a compreensão é construída de forma ativa pelo leitor que faz uso de seus conhecimentos prévios para dar sentido ao texto.

Muitos dos conhecimentos prévios dos leitores podem ser mediados diretamente por leitores mais experientes, por meio dos usos de instrumentos culturais, como por exemplo, os livros e também por meio da linguagem, que atua como sistema simbólico de comunicação.

A prática da leitura trará grandes benefícios à linguagem, visto que, sua atuação como sistema de comunicação é ampliada pela aquisição de novas palavras, o que reverbera também sobre o desenvolvimento do pensamento. A palavra carrega em

si um significado de um conceito, uma generalização, que vai reestruturar a forma como o pensamento é organizado.

O domínio da leitura fluente pelas crianças é possível quando as próprias crianças possuem a compreensão de que o desenvolvimento da habilidade da leitura é um processo ativo, que deve ser mediado por uma relação de troca entre o leitor e o texto em um processo ativo de constante reflexão. Nesse processo, os adultos que fazem uso da leitura diariamente assumem o papel de referencial de leitor, mediante a sua ação como leitor experiente.

Os leitores mais experientes sejam estes os professores das crianças ou seus familiares devem permitir as crianças mesmo aquelas ainda não autônomas na leitura, que elas vivenciem o contato com livros para que possam criar estratégias de “leitura” para compreensão do material escrito, o que corrobora com a relação entre imitação e aprendizagem descrita por Vigotski (2001).

O modelo que o adulto assume enquanto leitor fluente diante das crianças implica na compreensão de que a imitação assume um papel importante no processo de aquisição da leitura. Por meio da imitação, a criança internaliza regras, valores e ações que fazem parte de suas atividades diárias. Ela constrói significados das práticas que envolvem a leitura, e durante o ato imitativo elas tentam assimilar suas possibilidades de atuação sobre a leitura.

A imitação, embora ofereça possibilidades de internalizar conceitos e ações de conteúdos diversos por meio do ato da leitura, só será eficaz se estiver de acordo com o nível de desenvolvimento da criança. Desse modo, no contexto escolar é inconcebível que o professor exponha conteúdos que estão além da real capacidade de internalização das crianças. Desse modo, é ineficaz apresentar equações de segundo grau a uma criança com 3 anos de idade, com o intento que ela consiga aprender a solucionar tais questões.

É importante esclarecer que o nível de desenvolvimento das crianças deve ser considerado para aquisição da leitura bem como para o aprendizado de outros conhecimentos. Entretanto, não se pode limitar exclusivamente as intervenções educativas ao referido nível real. Elas devem oportunizar desafios para que as crianças ampliem seus conhecimentos e passem de um nível de desenvolvimento para outro mais avançado.

Ainda sobre a importância de se considerar a etapa de desenvolvimento da criança é salutar que toda intervenção educativa que vise o ensino da leitura deve ser organizada com base naquilo que as crianças já conhecem sobre as práticas de leitura que vivenciam em seu dia a dia, logo, é pertinente trabalhar sobre a zona de desenvolvimento proximal.

Atuar sobre a zona de desenvolvimento proximal das crianças é colocar em prática estratégias de ensino de leitura, que oportunizem aos educandos progredirem intelectualmente. Para atingir esse objetivo, estas estratégias devem contemplar a interação entre as crianças com níveis de aprendizagem diferentes em atividades com gêneros textuais diversos. A proposição de atividades dessa natureza pode possibilitar às crianças compreenderem como se constitui a leitura em nossa sociedade, enquanto objeto de conhecimento e não apenas como instrumento escolar.

O professor ao dispor condições para que as crianças sejam inseridas no mundo da leitura, mesmo ainda não realizando a leitura de forma convencional, contribui para a potencialização das capacidades cognitivas dessas crianças. Isto é, favorece a transição de um nível de desenvolvimento para o outro. Sendo assim, o ensino da leitura não se centra no nível de desenvolvimento no qual a criança está, mas, vislumbra o seu progresso na aprendizagem.

O trabalho de ensino da leitura desenvolvido em uma perspectiva de interação entre crianças com bagagens culturais particulares e conseqüentemente conhecimentos diferentes, enriquece a aprendizagem da leitura, à medida que cada criança traz para sala de aula suas experiências sobre esse conhecimento e o transforma de acordo com a forma como cada um interage com a leitura.

Ao dispor de estratégias de ensino, que priorizem as interações entre as crianças com conhecimentos diferentes, o professor reconhece que não existe uma única forma de aprender e de se relacionar com a leitura. Ele compreende principalmente a importância da sua ação nesse processo, pois, crianças de meios menos favorecidos podem não dispor de muito contato com material de leitura em seus lares, logo, o professor deve criar um ambiente alfabetizador rico de estímulos à prática social da leitura.

Em alusão as referidas práticas, o professor tem a oportunidade de observar a interação da criança com as atividades de leitura, e perceber o percurso de elaboração de

estratégias que a criança cria ao tentar se apropriar da leitura, enquanto objeto de conhecimento, com o intento de descobrir quais os seus usos e como usá-la, o que conseqüentemente pode promover mais desenvolvimento.

Conhecer as estratégias que as crianças criam ao interagirem com a leitura possibilita ao professor adequar o ensino da leitura ao nível de desenvolvimento efetivo da criança, visando que elas ampliem suas capacidades cognitivas ao alcançarem outras etapas de desenvolvimento. Para que isso seja possível, o professor deve conhecer as dificuldades enfrentadas pelas crianças no aprendizado da leitura e, sobretudo, identificar quais os conhecimentos que elas já dispõem sobre a prática da leitura.

Sendo assim, as crianças, por sua vez, compreendem as diferentes formas de se relacionar com a leitura. Elas compreendem também a importância de seus conhecimentos prévios para a aquisição da leitura.

Retomando a questão da qualidade do ensino descrita por Vigotski, sabe-se que ela é essencial para o pleno desenvolvimento da leitura pelas crianças em uma perspectiva interacionista.

Deste modo, a simples inserção das crianças em um ambiente rico em materiais de leitura não concretiza o aprendizado da leitura como prática social. Para que isso aconteça de forma profícua deve existir o ensino sistemático da leitura em estreita relação com as práticas sociais de uso desse conhecimento. Nesse contexto, a qualidade de ensino que contemple uma concepção de leitura interacionista implica em superar as concepções de leitura consideradas tradicionais.

As concepções tradicionais podem ser descritas como entraves à formação de leitores fluentes e letrados. Essas concepções devem ser superadas para que se perceba como se delineia a construção deste saber e como ele deve ser concebido pelas crianças. Desse modo, a leitura deve ser trabalhada nas escolas como uma aquisição de caráter intelectual, social e cultural, o que será melhor fundamentado no capítulo seguinte.

3 A LEITURA E AS CONCEPÇÕES DE LEITURA

O presente capítulo aborda a leitura como prática social e estabelece um paralelo com as concepções existentes acerca deste conhecimento. Essas concepções contribuem para uma reflexão consciente do que se almeja de um sujeito que faz uso da leitura de forma fluente em nossa sociedade. Além disso, apresentam-se os modelos de leitura com o intento de conhecer os processos envolvidos durante o ato de ler pelos sujeitos cognoscentes para se chegar ao modelo interativo. Esse modelo, atualmente é considerado como ideal para responder as exigências demandadas pelo conceito de letramento. E, por fim, o mencionado conceito é contemplado em sua imersão nos novos estudos de letramento e como indicador de práticas de ensino de leitura, que privilegiem a aprendizagem de estratégias para ler textos diversificados em contextos sociais amplos.

A fundamentação deste capítulo estabelece um diálogo com as contribuições de autores como Albuquerque (2007), Barbosa (2013), Capovilla e Dias, (2007), Colomer e Camps (2002), Foulin e Mouchon (2000), Kato (1995), Kleiman (1993, 1995, 2015), Silva (1991, 2011), Soares (1998, 2011), Solé (1998), Street (2003), Rojo (2009).

A leitura é uma atividade extremamente complexa que mobiliza inúmeros conhecimentos e habilidades por parte do leitor, que deve buscar relacionar essas habilidades com os seus conhecimentos de mundo para construir o significado do texto lido.

Para Foulin e Mouchon (2000) :

A compreensão, objetivo último do leitor, é o produto de dois conjuntos de operações: de um lado, das atividades específicas, a decodificação, destinada a analisar e, posteriormente a apreender a informação gráfica para chegar à informação linguística; de outro , uma série de atividades mentais de tratamento das significações que dizem respeito à significação que dizem respeito à compreensão propriamente dita (p.56).

O processo de decodificação, que pode ser descrito como o processamento de informações escritas, ou seja, as palavras que compõem os textos se efetiva pelo desenvolvimento de três etapas bem específicas: a etapa logográfica, a etapa alfabética e a etapa ortográfica (FRITH, 1985).

A primeira delas, a etapa logográfica permite que as crianças a partir de três anos de idade já façam uma pseudoleitura. Nesse momento, as crianças são capazes de “ler” apoiadas na informação visual. Essa informação visual é guiada pelos signos escritos, que fazem parte do meio social em que as crianças estão inseridas.

Dessa forma, a experiência das crianças com o mundo letrado dá condições para que elas identifiquem rótulos de produtos comerciais, logomarcas publicitárias, nomes de lojas, nomes de pessoas próximas, que fazem parte do seu convívio diariamente, como também o seu próprio nome. Essa leitura é marcada por aspectos contextuais presentes nas palavras, isto é, a criança identifica aspectos como cor, forma da palavra, tamanho das letras, organização de um grupo de letras etc, para construir o “significado”.

Durante essa leitura não existe uma ênfase sobre a consciência fonológica e nem para outros conhecimentos de natureza linguística. A leitura logográfica se apoia na informação puramente visual.

Diferentemente da etapa logográfica, a fase alfabética é centralizada no desenvolvimento da correspondência entre grafemas e fonemas. Nessa leitura, a criança percebe que existe uma estreita relação entre o oral e o escrito, embora essa correspondência não se aplique de forma eficaz para todo enunciado escrito.

É nessa etapa alfabética que a criança vai conseguir ler novas palavras e pseudopalavras (CAPOVILLA E DIAS, 2007). Salienta-se que a princípio, a leitura alfabética pode não resultar em compreensão, pois, embora exista o esforço cognitivo da criança em converter os grafemas em fonemas, esse esforço está mais retido no processo de decodificação, no processamento da palavra em si e não na construção do significado, o que vai se dar posteriormente com a automatização da decodificação.

A etapa ortográfica é caracterizada pelo desenvolvimento da leitura com fundamentação no reconhecimento dos morfemas, o que implica em uma relação com o sentido direto das palavras, ou seja, o sistema semântico. “[...] o leitor já possui um léxico mental ortográfico, podendo relacionar a palavra escrita diretamente ao seu significado e fazer uma leitura competente” (CAPOVILLA E DIAS, 2007, p.364).

O processo de compreensão do texto também envolve uma série de capacidades e conhecimentos para que a criança consolide de forma eficaz a sua leitura

e construção de sentido diante do texto. Alguns desses conhecimentos são os seguintes: compreensão linear, produção de inferências e a compreensão global.

A compreensão linear se refere à capacidade de perceber quais são as informações presentes no texto que permitirão ao leitor situar a história no seu contexto global. Desse modo, o leitor vai poder identificar onde acontece a história, quais são seus personagens, qual o conflito da história, o porquê do conflito entre outros informações relevantes para a construção do significado da história.

A produção de inferências é a capacidade de ir além do que está exposto no texto, é perceber as informações que estão subentendidas, associando diferentes informações presentes no texto com conhecimentos do leitor na busca de estabelecer diversificadas relações entre essas informações, para chegar à compreensão global do texto. A pesquisadora Rojo (2009) cita uma série de capacidades que são colocadas em prática para que a criança efetive a construção do sentido do texto, são elas:

Ativação dos conhecimentos de mundo, antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades dos textos, checagem de hipóteses, localização ou retomada de informações, generalização (conclusões gerais sobre fatos, fenômeno, situações problema, etc, após análise de informações pertinentes) e outras. Essas capacidades colocam em destaque mais uma vez a complexidade inerente ao desenvolvimento da leitura.

Diante do exposto, a leitura que se almeja hoje em consonância com as novas demandas de uma sociedade pautada pelo excesso de informações construídas e divulgadas pela internet, requer dos sujeitos o uso deste conhecimento mediante situações diversificadas em contextos múltiplos, com o objetivo de construir significados.

Diante dessa perspectiva, a leitura não pode se restringir a identificação de letras e palavras de forma isolada em um exercício exaustivo de decodificação, isto é, de transformar grafemas em fonemas. Decodificar é apenas uma técnica envolvida com a construção da leitura, mas, não é a única, portanto, a leitura não pode ser definida com o objetivo único de efetivar a decodificação do texto escrito.

A leitura é um conhecimento social, histórico e contextualizado que mobiliza o uso de diferentes estratégias para o desenvolvimento cognitivo das crianças. É uma ação

que implica na construção ativa de significados pelo leitor, logo, não pode ser compreendida como decodificação.

A leitura compreendida como decodificação leva as crianças a se depararem constantemente com atividades do tipo: “complete e responda de acordo com o que foi lido”. É uma espécie de cópia guiada pela lógica resposta tal e qual como aparece no texto. Destaca-se que esse tipo de atividade não valoriza e não dá espaço para a opinião das crianças, por acreditar que o texto traz em si um significado rígido, fixo e previamente formulado e que deve ser assimilado passivamente.

De acordo com Kleiman (1993, p.20), “[...] essa concepção dá lugar a leituras dispensáveis, uma vez que nada modificam a visão de mundo do aluno”.

Em relação à escrita, a concepção também não se diferenciava da leitura tradicional, visto que essa aquisição era percebida como codificar fonemas em grafemas. Essa ação de codificação ocorria de forma extremamente mecânica e repetitiva. As crianças eram levadas ao treino de cópias de pequenos textos sem nenhum sentido, com o objetivo de propiciar que elas se apropriassem de sílabas e de palavras.

Sobre essa perspectiva de decodificar e codificar, o ensino da leitura e da escrita tinha como princípio oferecer rudimentos do que seria ler e escrever para a inserção da população trabalhadora em uma nova conjuntura social, com o intento de beneficiar economicamente a sociedade em atividades de produção fabril.

Outra concepção de leitura se apoia na avaliação. O cerne desta vertente é aferir se os alunos pronunciam corretamente as palavras, bem como a entonação usada diante de elementos linguísticos que configuram a pontuação mediante a leitura em voz alta.

Diante do exposto infere-se que em um momento anterior o ato de ler se restringia a aquisição da habilidade de decodificação. Com essa compreensão, acreditava-se que saber ler era usar esse conhecimento para verbalizar o que há escrito nos textos. Nos dias atuais, a leitura é compreendida como uma atividade complexa, que mobiliza a participação ativa do sujeito e envolve o conhecimento de usar diferentes estratégias para se alcançar a compreensão do texto lido.

A assertiva de que o ato de ler mobiliza diferentes estratégias é explicitada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, ao pontuar que:

[...]Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência (BRASIL, 1998, p.53).

Com o advento do grande número de informações que fazem parte do nosso cotidiano e a necessidade de se apropriar destas por meio da leitura, a prática de leitura sofreu modificações demandando o uso deste conhecimento para além da decodificação.

Em meio a esse contexto de ressignificação da leitura, muitos estudiosos, como por exemplo, Barbosa (2013), Kleiman (1993), Silva (1991, 2011) e Solé (1998), têm desenvolvido em seus estudos a perspectiva de se compreender a leitura como uma aprendizagem ampla, enriquecedora, ativa e transformadora dos sujeitos aprendentes.

Desse modo, a leitura é um processo de construção e como todo processo não acontece de forma espontânea. Ela necessita de um objetivo para que possa ser colocado em prática e, principalmente, estabelecer como essencial a atuação de um leitor que deve estar motivado para efetivar esse objetivo ao ler um texto.

A referida constatação se insere em um paradigma de leitura como interação entre o que se ler e o leitor. Na compreensão interacionista é incoerente asseverar que ao ler se usa este conhecimento como um fim em si mesmo.

O uso da leitura com fim em si mesmo é praticar a habilidade de oralização do texto escrito, com o intuito de atingir a perfeição dessa técnica por meio do treino desta verbalização. Desse modo não existe uma preocupação de conceber a leitura como uma atividade de compreensão. Ler-se apenas por ler, sem objetivo nenhum pré-formulado.

O objetivo da leitura é a finalidade para qual esse conhecimento está sendo designado, como por exemplo, deleite, adquirir uma informação, procurar no jornal o resultado do jogo de futebol, selecionar as partes importantes de um texto etc. É extremamente importante perceber como a leitura é essencial no nosso cotidiano, porque ela é usada para suprir nossas necessidades sociais em detrimento à concepção de leitura como decodificação.

Discordando do paradigma tradicional de leitura se postula que o trabalho com a leitura requer a formação de leitores competentes, que dialogam com o texto em um processo ativo de construção de sentido, movidos por um objetivo previamente determinado. Esse processo permite ao leitor fazer uso de seus conhecimentos prévios e

outros pertinentes para alcançar a compreensão plena do texto, como por exemplo, o tipo de gênero textual que está sendo lido, o portador de texto, no qual a leitura está sendo realizada e os conhecimentos linguísticos necessários para fazer uso do nosso sistema de escrita de forma coerente.

De acordo com Solé (1998):

[...] o leitor constrói o significado do texto. Isto não quer dizer que o texto em si mesmo não tenha sentido ou significado; [...] Estou tentando explicar que o significado que um escrito tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos (p.22).

A leitura colabora para que a criança perceba todas as particularidades do nosso sistema de escrita, sendo assim, se apresenta como um modelo, um referencial para a construção de textos. O desenvolvimento da leitura em uma perspectiva de participação ativa do leitor contribui para formar escritores competentes.

A constante prática de leitura de gêneros textuais, tais como, bilhetes, receitas e outros, auxilia as crianças compreenderem como a nossa escrita se organiza, como ela sofre alterações em virtude do público para qual se destina. A escrita ajuda também às crianças entenderem suas regras formativas, e as possibilidades e limitações de cada tipo de texto. Cada texto se estrutura segundo suas características e o gênero que aporta, assim um gênero conto é diferente de uma notícia do jornal.

A leitura é uma importante aprendizagem que amplia as possibilidades cognitivas e de interação das crianças por meio dos novos conhecimentos que vão sendo adquiridos. Deste modo, as crianças assimilam uma bagagem de informações que pode beneficiar suas relações em sociedade, como por exemplo, ao dialogar sobre determinado assunto com outras pessoas e ao buscar continuamente mais informações para clarificar possíveis inquietações e esclarecer equívocos para enriquecer essas relações.

A criança ao dominar a leitura fluentemente passa a se perceber de forma diferente no mundo. Quando ler, a criança é estimulada a desenvolver um olhar reflexivo sobre a vida e os problemas que fazem parte do nosso contexto histórico, e a buscar transformar o contexto em que está inserida, o que configura o viés político da prática da leitura.

O caráter político presente na leitura é enfatizado por Silva (1991), visto que:

[...] todos nós desejamos formar leitores questionadores, capaz de se situar conscientemente no contexto social e, ao mesmo tempo acionar processos de leitura (praticados e aprendidos na escola), no sentido de participar da conquista de uma convivência mais feliz e menos injusta para todos (p.47).

Infere-se, que a leitura sofre alterações conforme as novas exigências que estruturam e organizam a nossa sociedade e que conseqüentemente reverberam na forma como as pessoas constroem esse conhecimento e o seu entendimento sobre ele.

Nesse sentido, é possível afirmar que a proposta de modelo de leitura como uma construção de sentido desencadeada pela ação ativa do leitor sobre o texto é resultado de um longo processo de integração de outros paradigmas de leitura, elaboradas ao longo da história, como por exemplo, o modelo ascendente (*bottom-up*), descendente (*top-down*) e o já mencionado interativo. Esses modelos descrevem as ações formuladas pelos leitores durante o ato de ler.

Em seguida, serão apresentados os processos de leitura: *bottom-up*, *top-down* e o interativo, que também fundamentam o aporte teórico desta pesquisa.

3.1 Os processos de leitura: *bottom-up*, *top-down* e interativo

Caracterizar os processos de leitura é essencial para compreender o campo teórico que tem conjugado as perspectivas atuais dos estudos sobre esse conhecimento. Além disso, se faz necessário para subsidiar as reflexões sobre práticas de ensino e a aprendizagem da leitura no contexto escolar, ao apontar os processos usados pelas crianças durante o ato de ler.

Em meio ao referido campo conceitual três paradigmas se fazem pertinentes para abranger as habilidades inerentes à atividade da leitura: o primeiro deles envolve o modelo ascendente (*bottom-up*) e o segundo se refere ao modelo descendente (*top-down*). Cada um dos modelos apresenta particularidades, entretanto, não se apresentam de modo contraditório, dado que se complementam em uma terceira abordagem: o modelo interativo de leitura, que vai tratar a leitura em uma dimensão mais ampla e significativa.

3.1.1 O modelo ascendente (*bottom-up*)

O modelo ascendente (*bottom-up*) tem como especificidade a linearidade da compreensão das informações de forma indutiva. O leitor estabelece a leitura em um processo de organização de elementos em ordem de prioridade, compondo uma hierarquia, que se inicia dos elementos menores, as letras e as sílabas até chegar aos elementos constitutivos da escrita mais amplos, como por exemplo, as palavras e os textos. O processamento ascendente de leitura “constrói o significado através da análise e síntese do significado das partes” (KATO, 1995, p.50).

O referido modelo corrobora com a concepção de que ler é decodificar, para que posteriormente seja fomentada a compreensão do texto lido. O ato de decodificar se insere em uma abordagem de leitura restrita de caráter mecânico. Ele não fornece ao leitor condições para ir além do reconhecimento visual dos signos que fazem parte do nosso sistema linguístico e assim dar sentido ao que foi lido.

A decodificação usada para identificar as palavras é salutar para que as crianças compreendam os princípios alfabéticos que regem a nossa escrita, entretanto, a leitura estabelecida, de modo exclusivo, sobre esse viés não permite o desenvolvimento de um pensamento reflexivo e muito menos ler para compreender.

De acordo com Colomer e Camps (2002), para seguir esse processo de leitura ascendente:

[...] o leitor deve decifrar os signos, oralizá-los mesmo que seja de forma subvocálica, ouvir-se pronunciando-os, receber o significado de cada unidade (palavras, frases, parágrafos, etc.) e uni-los uns aos outros para que sua soma lhe ofereça o significado global (p.30).

A abordagem ascendente pode ser identificada nos métodos sintéticos de alfabetização, que adotam como princípio o ensino da leitura e da escrita partindo dos elementos mais simples para os mais complexos. Os métodos sintéticos priorizam a memorização de letras e famílias silábicas.

Para Solé (1998, p.23), o modelo *bottom up*:

É um modelo centrado no texto e que não pode explicar fenômenos tão correntes como o fato de que continuamente inferimos informações, o fato de ler e não perceber determinados erros tipográficos e mesmo o que possamos compreender um texto sem necessidade de entender em sua totalidade cada um dos seus elementos.

Tal constatação se articula com a compreensão de que o sentido se encontra no texto, portanto, não há espaço para a elaboração por parte do leitor de significados por meio da sua leitura. A interpretação do texto é unidirecional, pois, é fixa ao que se apresenta no texto.

A seguir será caracterizado o modelo descendente (*top-down*) de leitura.

3.1.2 O modelo descendente (*top-down*)

Diferentemente do modelo ascendente, o *top-down* apresenta uma abordagem não linear, que é defendida por alguns teóricos, como por exemplo, Smith (1978) e Goodman (1967)⁷. “O processamento descendente (*top-down*) [...], faz uso intensivo e dedutivo de informações não-visuais, e cuja direção é da macro para a microestrutura e da função para a forma” (KATO, 1995, p.50).

O desenvolvimento de uma leitura rápida e fluente é característica de um leitor que usa o modelo descendente. Nesse modelo, o leitor não centra sua atenção exclusivamente nos elementos constitutivos do sistema de escrita, isto é não faz referência à decodificação.

Dessa forma, ler não é identificar letra por letra, para formar sílabas e posteriormente palavras e textos, e sim identificar as palavras visualmente de forma automática, sendo assim, a interpretação do texto é conduzida pelo conhecimento que o leitor dispõe sobre o mundo.

De acordo com o modelo *top-down*, o estímulo visual funciona como um elemento desencadeador para a identificação de uma palavra, cujo conhecimento sobre o seu significado o leitor já dispõe. Ao ler a palavra casamento, rapidamente diversos conhecimentos são mobilizados sobre esse conceito para que a sua compreensão aconteça. Entretanto, ao se deparar com uma palavra incomum, que não possibilita um reconhecimento instantâneo, não há a mobilização do conhecimento prévio do leitor para a construção de seu significado. Portanto, quando o leitor se depara com uma palavra desconhecida, ele utiliza o modelo ascendente para construir seu significado.

⁷ Citados por Kato (1995) na obra: Aprendizado da leitura.

Não existe na referida abordagem uma preocupação de estabelecer um diálogo coerente entre o leitor e o texto para compreensão do que foi lido. O leitor ao fazer uso dos seus conhecimentos prévios, em caráter de automatização, elabora uma espécie de adivinhação sobre o significado real do texto. Assim não existe muito espaço para a valorização do conhecimento que provém do texto.

De acordo com Colomer e Camps (2002) sobre a articulação dos modelos ascendente e descendente: “O que o leitor vê no texto e o que ele mesmo traz são dois subprocessos simultâneos e em estreita interdependência. Essa visão do processo constitui o que se chama de modelos interativos de leitura” (p.31).

No subtópico a seguir, será explanado o modelo interativo de leitura.

3.1.3 O modelo interativo

O modelo interativo pressupõe a integração das abordagens ascendente e descendente em uma concepção, na medida em que busca a ampliação do que é ler por meio da relação entre leitor e texto. Nesse modelo não existe uma valorização do texto em detrimento a atuação do leitor, pois, ambos são extremamente importantes. Kato (1995) se refere a esse leitor como maduro, pois, “é aquele que usa, de forma adequada e no momento apropriado, os dois processos complementares” (p.51).

Destarte, o modelo interativo defende que a compreensão da leitura acontece por meio da participação ativa do leitor que é capaz de mobilizar seus conhecimentos prévios, bem como fazer uso de estratégias de inferência e previsão para se apropriar do texto, para verificar se a sua interpretação está coerente com o que de fato o texto diz.

De acordo com Colomer e Camps (2002):

A relação entre o texto e o leitor durante a leitura pode ser qualificada como dialética: o leitor baseia-se em seus conhecimentos para interpretar o texto, para extrair significado, e esse novo significado, por sua vez, permiti-lhe criar, modificar, elaborar e incorporar novos conhecimentos em seus esquemas mentais (p.31).

O uso dos seus conhecimentos prévios para dar significado ao texto não é tomado nesta abordagem como algo que está para além do que realmente está escrito. E também não é uma interpretação que se dá ao acaso, ela deve estar coerente com o texto. Neste modelo, o texto é tão essencial quando o papel desempenhado pelo leitor,

pois, “[...] deve-se, apoiar nas informações do texto e nos conhecimentos prévios [...]” do leitor (PINHEIRO, 2007, p.37).

A constatação de que o entendimento de um texto acontece conforme a ativação dos conhecimentos prévios do leitor reverbera em uma questão contextual. O contexto de origem do leitor traz significativas contribuições para a forma pela qual ele apreende para si o texto. Cada meio social permite experiências únicas para um indivíduo, sendo assim, a interpretação textual será fortemente influenciada por fatores de ordem social, cognitiva, política etc.

Para ler em uma abordagem interativa é imprescindível fazer uso da decodificação e dos demais conhecimentos que envolvem a participação ativa do leitor. A leitura implica na busca pela verificação das hipóteses sobre o texto, que são formuladas com base nas estratégias de antecipação e previsão para a construção da compreensão (SOLÉ, 1998).

Diversos autores (COLOMER; CAMPS, 2002; SILVA, 2011; SOLÉ, 1998) corroboram com a premissa de que a escola como responsável pelo ensino da leitura tem centrado suas ações na concepção de que ler é decodificar, sendo esta uma compreensão reducionista da leitura.

Para superar o paradigma exposto, a leitura deve ser trabalhada na escola em busca da formulação de um ensino contextualizado como prática social em referência ao conceito de letramento.

O modelo interativo apresenta uma concepção de leitura como uma construção significativa de sentido, a partir da relação entre leitor e texto, postulado que orienta e que se defende no decorrer deste trabalho.

Será exposta a seguir, a conceituação de letramento e sua relação com o ensino da leitura, e também as nuances que permeiam os novos estudos sobre letramento (*NLS*) que subsidiam a base teórica deste trabalho.

3.2 O letramento e o ensino da leitura

A importância da leitura é inegável para o pleno desenvolvimento da criança e o seu progresso escolar, entretanto, “não resta dúvida de que o analfabetismo é uma

sólida barreira para o desenvolvimento da leitura no contexto brasileiro” (SILVA, 2011, p.42).

Em meio a esse contexto, na década de 1980, o surgimento do conceito de letramento ampliou as discussões sobre a aquisição da leitura e da escrita, agora em uma perspectiva de prática social. Tal movimento só foi possível, em razão de que no mesmo período muitas pesquisas desenvolvidas nas áreas de pedagogia, psicologia, história, sociologia e outras passaram a questionar a forma pela qual era concretizado o ensino da leitura e da escrita, que enfatizava a aquisição das habilidades de decodificação e codificação.

Como bem discorre Soares (1998), a palavra letramento é a tradução para o conceito *literacy* de origem inglesa. “Ou seja: *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprender a ler e a escrever” (1998, p. 17).

A princípio tomando letramento com base nessa definição de *literacy* existe a possibilidade de confundi-lo com o processo de alfabetização. Entretanto, conceito de letramento é muito mais abrangente, pois, se refere à apropriação da leitura e da escrita e suas ações diversificados de uso em contextos sociais (ALBUQUERQUE, 2007; KLEIMAN, 1995; SOARES, 1998, 2011).

O letramento surge diante da necessidade de compreender a escrita e a leitura como uma construção histórica e social. Esses conhecimentos sofrem alterações, conforme as novas mudanças que ressignificam o uso da leitura e da escrita na sociedade, como por exemplo, se antes era suficiente escrever no papel e ler em livros, atualmente, na era das tecnologias é necessário saber interagir com esses conhecimentos em contextos digitais.

Kleiman (2015) afirma que: “[...] o conceito de letramento surge como uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades e não somente nas atividades escolares” (p.6).

Para Terra (2013), o letramento é um fenômeno social, complexo, heterógeno e multifacetado, tal prerrogativa está imbricada pelas inúmeras controvérsias provenientes de estudos teóricos que definem o letramento em distintas dimensões de natureza social, política e linguística.

O conceito de letramento não pode ser descrito pela habilidade adquirida pelos indivíduos para ler e escrever em um contexto específico, de forma particular. Pelo contrário, o letramento se refere às inúmeras possibilidades de fazer uso da leitura e da escrita em diferentes contextos sociais e também a capacidade de refletir sobre esses usos. A questão da diversidade de contextos, no qual a escrita e a leitura podem ser usadas significa dizer que não é possível falar em um único letramento, mas sim, em vários tipos de letramentos.

A multiplicidade de letramentos é um das ideias defendidas pelos Novos Estudos do Letramento (*The New Literacy Studies - NLS*) originados na década de 1980 e que vêm se consolidando como forte campo teórico na década de 1990. O NLS surge como uma iniciativa de confronto aos estudos tradicionais de compreensão da linguagem, enquanto simples assimilação do código escrito, e também para discordar da superioridade da escrita em detrimento da oralidade.

Sobre o *NLS*, (STREET, 2003, p.1 *apud* TERRA, 2013, p.34) afirma que:

Representa uma nova visão da natureza do letramento que escolhe deslocar o foco dado à aquisição de habilidades, como é feito pelas abordagens tradicionais, para se concentrar no sentido de pensar o letramento como uma prática social. Isso implica o reconhecimento de múltiplos letramentos, variando no tempo e no espaço, e as relações de poder que configuram tais práticas[...].

As implicações destes estudos para a abordagem do letramento como um fenômeno amplo é melhor compreendida por meio da elucidação de alguns princípios teóricos basilares para o desenvolvimento desta vertente de múltiplos letramentos. Situa-se sobre este paradigma os modelos autônomo e ideológico de letramento, e os componentes denominados eventos de letramento e práticas de letramento.

O modelo autônomo de letramento desconsidera a natureza social da escrita bem como os seus inúmeros contextos de uso em nossa sociedade. De acordo com esse modelo, o indivíduo é o centro do processo, sendo assim, o letramento se concretiza mediante a sua atuação individual no desenvolvimento da prática da escrita em âmbito escolar, que tem como fundamento inicial a oralidade.

A escola, constantemente, faz uso deste modelo ao trabalhar o ensino da escrita e da leitura como uma aquisição individual, particular, orientada sempre da mesma forma para diferentes sujeitos, como se todos aprendessem do mesmo modo,

independente da história de origem de cada criança, seus contextos sociais e as relações de poder implícitas no desenvolvimento destas aprendizagens.

No modelo autônomo de letramento não existe uma relação entre o que é ensinado na escola com os usos das habilidades de ler e escrever e o que a sociedade exige das crianças. De acordo com esse modelo, a escola trata essas habilidades como atividades exclusivamente escolares. O modelo autônomo postula que o letramento é único e neutro, não existe espaço para se pensar em diferentes letramentos, o que difere do modelo ideológico.

Street (2003) pontua que o modelo ideológico de letramento traz em si o caráter de diversidade das práticas de escrita em contextos múltiplos, e que essas práticas se transformam conforme as alterações sofridas por nossa sociedade.

Deste modo, as práticas de escrita não são neutras, ou desprovidas de significação ideológica, porque elas carregam em si questões culturais e de poder, pois, “os correlatos cognitivos da aquisição da escrita na escola devem ser entendidos em relação às estruturas culturais e de poder que o contexto de aquisição da escrita na escola representa” (KLEIMAN, 1995, p.39).

Como foi descrito a vertente de múltiplos letramentos se relaciona aos conceitos de eventos de letramento e práticas de letramento, que se estabelecem como importantes para a apropriação da leitura e da escrita em uma abordagem contextualizada socialmente e em estreita articulação aos *NLS*.

A função do letramento em várias atividades sociais de interação requer das pessoas os usos da leitura, da escrita e também da oralidade. É a premissa básica que define os eventos de letramento, isto é, o letramento faz parte de ações do cotidiano das pessoas e não é de domínio exclusivo da escola.

As formas como as pessoas utilizam a escrita e a leitura possui relação direta com as especificidades dos eventos que exigem tal conhecimento, sendo assim, tais eventos são pertencentes a um contexto social específico, bem como ao momento histórico, no qual se consolidam as interações com as atividades de leitura e escrita.

No cerne dos eventos de letramento se encontram as práticas de letramento, que se referem às ações exercidas pelas pessoas ao usar a leitura e a escrita, bem como as concepções que regem o ato de ler e de escrever, enquanto conhecimentos sociais e

históricos. Exemplifica-se o imbricamento entre os eventos e as práticas de letramento mediante a seguinte situação: na escola, durante o evento rodinha de leitura, as crianças praticam o letramento por meio da leitura dos livros, e ao escreverem sobre as histórias que leram dentre outras possibilidades.

Percebe-se que os dois conceitos referidos são complementares, e, sobretudo, essenciais para se compreender a articulação do letramento com a alfabetização. Atualmente a escola busca alfabetizar e letrar as crianças, logo, ela deve criar oportunidades para o uso da escrita e da leitura enquanto prática social em eventos de letramentos para além das paredes da escola.

O conceito de letramento não se apresenta como superior ao processo de alfabetização, mas pelo contrário, alfabetização e letramento são processos distintos, entretanto, indissociáveis (SOARES, 2011).

A alfabetização e o letramento devem acontecer simultaneamente, já que as crianças só terão possibilidades de fazer uso da leitura e da escrita socialmente se possuírem condições de compreender a natureza do nosso sistema de escrita. Para tanto, elas devem saber relacionar fonemas e grafemas, refletir sobre a leitura e a escrita como conhecimentos que sofrem mudanças, de acordo com as demandas sociais de cada período histórico.

A escola, por sua vez, ao se deparar com esse conceito se apropriou do letramento como uma característica particular de suas ações de ensino de leitura e de escrita. O letramento passou a ser percebido como um método para alfabetizar, tal constatação trouxe equívocos para atuação docente, logo, passou-se a acreditar que a simples imersão das crianças em ambientes ricos em material de leitura permitiria o efetivo domínio da leitura e da escrita por meio da livre exploração deste material.

Sabe-se que o processo de alfabetização acontece por meio de um ensino sistemático em articulação aos eventos de letramento, desta forma, é incoerente tratar o letramento como um método para alfabetizar.

Outra questão que se evidencia como resultante do surgimento do letramento é que em uma sociedade grafocêntrica, que tem a escrita como centro, não se pode afirmar que existem pessoas iletradas. Compreende-se que, todos nós vivenciamos em algum momento experiências que nos oportunizam entender as funções da leitura e da

escrita, desta forma, uma pessoa que não é alfabetizada pode conhecer a função de um jornal impresso.

O letramento trouxe novas possibilidades para o ensino da leitura como um conhecimento significativo para as crianças, pois, “[...] não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente” (SOARES, 1998, p.20).

O ensino da leitura na escola deve oportunizar situações para a leitura de textos reais que existem no mundo e não apenas, os livros didáticos em que se valida à compreensão do texto pelo preenchimento de fichas de leitura. Para superar essa vertente de ensino, o professor juntamente com o coletivo escolar precisa criar condições favoráveis para a formação de leitores.

Deste modo, para que essas condições aconteçam é essencial à presença de uma biblioteca com acervo de livros de gêneros diversificados. Deve, portanto, haver o livre acesso a este local pelas crianças, e a possibilidade de empréstimo de livros para que as mesmas possam ler em casa. Na sala de aula também é importante uma variedade de livros para a livre exploração e a leitura por deleite. Desse modo, é importante o planejamento de atividades que requeiram a leitura com um propósito.

O professor pode promover momentos de leitura mediados por um leitor mais experiente, como, por exemplo, outra criança que já domina fluentemente a leitura, uma vez que sua atuação como leitora pode despertar nas crianças o interesse pela leitura. Todas essas ações devem ser postuladas e imersas em uma comunidade escolar que esteja inteiramente comprometida em formar leitores para a vida.

A aprendizagem da leitura é um processo complexo e essencial para o desenvolvimento holístico das crianças. Esse processo tem início nos anos iniciais do ensino fundamental e se desenvolve ao longo de todo o processo escolar das crianças, pois, ela, uma vez de posse da leitura, vai aprender a fazer uso desse conhecimento em contextos sociais diversificados e ampliar seus conhecimentos sobre a leitura, isto é refletir sobre a leitura como um conhecimento social.

Tratar o ensino da leitura como um compromisso de todos os professores é compreender a complexidade inerente ao pleno domínio do ato de ler e as

especificidades de cada tipo de leitura, como por exemplo, ao ler um texto de literatura o aluno organiza sua leitura de uma forma diferente se compararmos com a leitura de um texto sobre química.

É na escola, portanto, que as crianças devem adquirir condições para o pleno exercício da leitura de forma autônoma. Esse papel atribuído a essa instituição se materializa na figura do professor, que deve criar meios de favorecer o contato das crianças com o mundo letrado.

Inicialmente, é necessário que o professor compreenda que só é possível ensinar a leitura por meio da prática da mesma, como também, reconhecer que o contato das crianças com a leitura não se inicia na escola. No entanto, é nesta instituição que as crianças têm a possibilidade de ter acesso a um material diversificado de leitura, bem como vivenciar um ensino mais sistematizado das práticas que envolvem a referida atividade.

Para que haja esse ensino sistemático, o docente deve se apresentar às crianças como alguém que faz uso fluente da leitura e compreende toda a complexidade inerente aos processos de transformar sinais gráficos em sonoros, dentre outras questões relacionadas à aquisição da leitura. Sobretudo, ele deve mediar a relação entre as crianças e esse objeto de conhecimento: a leitura, por meio de estratégias que levem a uma aprendizagem significativa.

As estratégias mencionadas são procedimentos que organizam a atividade de leitura. Essas estratégias regulam a ação das crianças durante o desenvolvimento da leitura por meio de uma reflexão consciente sobre a forma como o ato de ler está sendo realizado. A reflexão sobre o ato de ler também se refere à possibilidade de deliberar sobre a melhor estratégia a ser usada para atingir ao propósito da leitura, ou até mesmo modificar essa estratégia para a melhor compreensão do texto.

O uso dessas estratégias pelas crianças faz delas capazes de desempenhar a leitura autonomamente, de modo que possam responder as exigências dos diferentes gêneros textuais que se apresentam em nossa sociedade, e sejam capazes de perceber que essa prática não se restringe ao contexto escolar.

Para Solé (1998):

[...] quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal,

questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes. (p.72)

As estratégias de leitura trazem uma concepção de leitura construtivista determinada pela ação dos sujeitos cognoscentes sobre o texto. Desse modo, as crianças possuem um papel ativo ao ler utilizando essas estratégias, em detrimento a uma proposta de leitura enraizada em um modelo de passividade, no qual a criança deve esperar pacientemente a permissão do adulto para ler.

Salienta-se que a exposição das estratégias de leitura neste trabalho corrobora com um modelo de leitura interacionista, que confere as crianças um papel ativo no desenvolvimento da leitura como conhecimento social na perspectiva do letramento.

Dessa forma, embora haja uma menção sobre aspectos que se referem ao papel do professor no ensino dessas estratégias, essa conduta não menospreza o papel significativo das crianças nesse processo. Visto que o ensino acontece em uma perspectiva de interação e colaboração entre crianças e professores, onde cada um, desempenha diferentes funções, entretanto, o professor não é tratado como aquele que tudo sabe. Tendo em vista que, as crianças possuem conhecimentos sobre o mundo e constroem suas próprias hipóteses para se apropriar dos conhecimentos que estão ao seu redor.

Outra questão importante sobre as estratégias é a de que a leitura se realiza pela estreita relação entre leitor, no caso a criança, e o texto, e que ela não acaba quando o texto termina, então, sua total compreensão é determinada antes, durante e depois do seu exercício. Desta forma, as estratégias de leitura podem ser agrupadas em três momentos distintos do ensino como foi exposto anteriormente: antes, durante e depois da leitura.

O momento denominado antes da leitura envolve o estabelecimento de estratégias fundamentais para a fruição dessa atividade pelas crianças, tais como, motivar para a leitura, os objetivos da leitura, ativar os conhecimentos prévios das crianças, estabelecer previsões sobre o texto e promover as perguntas das crianças sobre o texto (SOLÉ, 1998).

Essas estratégias devem ser dinamizadas em sala de aula por meio da apresentação de um material de leitura diversificado em estreita relação ao conceito de letramento.

A dinamização aqui atribuída é resultante de uma atuação docente sensível as reais necessidades das crianças. O professor media a relação das crianças com os textos de uma forma significativa. Ele deve motivar as crianças para realizarem a leitura, explicitar ou ajudar a construir quais os objetivos dessa prática naquele momento e em outros contextos sociais.

A atuação docente, também deve planejar uma forma de identificar e valorizar os conhecimentos prévios das crianças sobre o texto, bem como ajudá-las a estabelecer previsões sobre o que vai ser lido e formular perguntas direcionadas para a compreensão do texto. Entretanto, essas perguntas não são de exclusividade do professor, pois, as crianças devem ter espaço para expor suas dúvidas, para construir suas aprendizagens e assim dar sentido aos demais aspectos relacionados ao momento: antes da leitura.

A motivação para a leitura é preparar as crianças para a prática de uma atividade prazerosa e organizada por textos que apresentem algum desafio a ser superado, que enalteça as capacidades das crianças no sentido de reconhecer que são dotadas de condições para usufruir de forma eficaz dessa leitura.

A estratégia “motivação” também está implicada na valorização que o professor faz de todo o esforço empreendido pelas crianças para superar esse desafio, logo, existe uma clara dimensão afetiva inerente ao caráter motivador, já que, o professor é o grande referencial de leitor que se apresenta para as crianças, e em alguns casos é o único.

O estabelecimento dos objetivos para leitura, isto é, qual a finalidade de realizar a leitura não pode ser definida de forma finita, pois, existem possibilidades diversas para esse fim.

A leitura para ter acesso a uma informação precisa ser caracterizada pela busca de um conhecimento em detrimento de outros, o que exige uma capacidade de selecionar informações mais relevantes para abandonar as mais superficiais.

Um exemplo prático dessa estratégia é usar o dicionário para encontrar o significado de uma palavra, o que implica na necessidade de conhecer a forma como se organiza um dicionário. As crianças precisam saber que as palavras são organizadas por ordem alfabética, e que a forma gramatical das palavras é apresentada por meio de abreviaturas, o que é verbete etc, logo essa leitura demanda outras estratégias.

Fazer uso da leitura para seguir instruções para saber como fazer algo, também é uma estratégia muito importante para trabalhar de forma significativa a compreensão de um texto, pois, exige a apropriação ampla dessas informações para que se aprenda como fazer uma receita, por exemplo.

De acordo com Solé (1998), a leitura para seguir instruções traz uma grande contribuição para a aquisição deste conhecimento, dado que a leitura é completamente significativa e funcional; a criança lê porque é preciso, e, além disso, tem a necessidade de controlar sua própria compreensão.

Ler para aprender é ampliar nossa percepção sobre o mundo, ao buscar novos conhecimentos para satisfazer uma curiosidade desencadeada por um interesse pessoal ou por um órgão institucional, que pode se tratar da escola ou da universidade.

Inerente a esse objetivo de ler para aprender, está à efetivação de uma leitura para uma aplicação real, que envolve o uso de outras estratégias que permitam uma reflexão sobre a compreensão estabelecida. Até então, faz-se inferências, aprofunda-se em alguns conhecimentos mais pertinentes aos quais o leitor quer conhecer, cria-se relações entre leituras diferentes, evoca-se conhecimentos prévios e reformula-se aprendizagens.

A leitura por prazer pode ser definida pelo caráter da subjetividade, visto que, dialoga de forma direta com as emoções de cada um, e é um exercício de liberdade em selecionar o mais significativo para o leitor para satisfazer o seu objetivo de ler por deleite.

A estratégia ativar o conhecimento prévio refere-se à criação de condições para que durante a leitura o professor tenha consciência de que a interpretação que cada criança faz está diretamente relacionada com as suas experiências pessoais. Essas experiências prévias são um ponto de partida para a sua plena participação durante a leitura e a sua compreensão. Consequentemente, se percebe a importância em identificar e valorizar esses conhecimentos prévios para que haja uma ação significativa das crianças sobre a leitura.

Em consonância a estratégia de leitura para ativar o conhecimento prévio se tem a estratégia de estabelecer previsões sobre o texto, pois, ao solicitar que as crianças

formulem hipóteses e as comprove sobre a temática a ser lida, há uma clara referência aos conhecimentos prévios das crianças.

Por fim, a estratégia promover as perguntas das crianças sobre o texto, suscita a participação ativa das crianças e favorece a apropriação das ideias elencadas no texto que foi lido por meio do diálogo entre a compreensão construída pelas crianças sobre a leitura e as premissas trazidas pelo autor no corpo do texto.

Essas perguntas não são organizadas exclusivamente pelo professor, as crianças também expõem suas dúvidas e, sobretudo, questionam a si próprias sobre o que leram. Dessa forma, elas adquirem a percepção do que foi assimilado de forma eficiente, bem como as falhas que se referem às lacunas no seu entendimento.

Além disso, os textos diferentes exigem criatividade para criar questionamentos variados, logo, os aprendizes adquirem o conhecimento de que suas perguntas devem se adequar a quem se destina pela diversidade de leitores existentes.

As estratégias que se seguem durante a leitura, podem ser organizadas pela seguinte ordem: resumir o que foi lido, esclarecer as dúvidas sobre o texto, formular perguntas sobre o que foi lido e fazer previsões sobre o que ainda não foi lido.

O resumo se apresenta como uma interessante estratégia por dar voz às crianças ao fomentar sua participação para expor de forma breve os elementos que mais chamaram a sua atenção durante a leitura. É uma estratégia que pode ser sugerida tanto de forma individual como coletiva através da escrita ou discutida em sala de aula.

Ademais, o resumo também exige que as crianças selecionem informações, articulem diferentes ideias, criem outras compreensões, e comparem hipóteses etc. Ou seja, o resumo possibilita às crianças uma dimensão concreta de como se concebe o seu conhecimento sobre o texto.

Formular perguntas sobre o texto e esclarecer dúvidas são estratégias que se apresentam interligadas, dado que a criança quando questiona a sua compreensão sobre o que foi lido mobiliza, também, a sua capacidade de elaborar perguntas para comprovar se as ideias criadas até então, estão coerentes, e assim esclarece suas dúvidas, como também cria outras que ampliam a sua aprendizagem.

Além disso, mais uma vez é necessário considerar as experiências individuais das crianças como um saber salutar para o trabalho com a leitura, visto que, o

desenvolvimento das inferências, ou seja, as hipóteses sobre o que trata um texto são fortificadas tanto durante, como em um momento anterior a esse exercício, se alimentam desses conhecimentos prévios.

Por último, se têm as estratégias que são situadas para depois da leitura. São elas: trabalhar a identificação da ideia principal do texto, o resumo, formular e responder perguntas.

A identificação da ideia principal pode ser descrita pela explicação que Solé (1998, p.138) atribui no que condiciona o seu ensino em sala de aula:

[...] a idéia principal resulta da combinação entre os objetivos de leitura que guiam o leitor, entre os seus conhecimentos prévios e a informação que o autor queria transmitir mediante seus escritos. Entendida deste modo, a idéia principal seria para que um leitor pudesse aprender a partir de sua leitura e para que pudesse realizar atividades associadas a ela, como tomar notas ou elaborar um resumo.

As demais estratégias: o resumo, formular e responder perguntas já foram contempladas, pois, elas fazem parte do processo construtivo da compreensão leitora como um todo não se fixando apenas em uma etapa.

Salienta-se o caráter articulador entre as estratégias, uma vez que são procedimentos dinâmicos que necessitam da ação do sujeito sobre o texto para que possa ter sentido e se materializar.

A mencionada articulação das estratégias de leitura implica que elas não devem ser tratadas como técnicas homogêneas que atingirão o mesmo resultado independente da bagagem cultural trazida por cada sujeito. Outro fator relevante é a forma como serão apresentadas para as crianças, porque o modo de apresentar interfere sobre a aquisição de uma compreensão leitora significativa.

Neste capítulo foi discutido o arcabouço teórico que fundamenta esta pesquisa. Inicialmente foram apresentadas as premissas sobre os aspectos envolvidos no processo de compreensão leitora Foulin e Mouchon (2000), Capovilla e Dias (2007), Rojo (2009). Foram discutidas também as concepções de leitura tomando como aporte os estudos desenvolvidos por Solé (1998), Kleiman (1993), Silva (2011, 1991). Os modelos de leitura foram discutidos com base em Kato (1995), Solé (1998), Colomer e Camps (2002). O ensino da leitura, o conceito de letramento e os Novos Estudos de Letramento (NSL), foram contemplados a partir de Silva (2011), Soares (1998, 2011),

Kleiman (1995, 2015), Albuquerque (2007), Terra (2013), Street (2003). O capítulo é finalizado ao abordar o ensino da leitura por meio das estratégias de leitura, fundamentadas nos estudos de Solé (1998).

No próximo capítulo será apresentada a metodologia e os procedimentos-instrumentos que serão usados para a geração dos dados da pesquisa.

4. METODOLOGIA

Esta investigação, embasada na pesquisa qualitativa, apóia-se nos pressupostos do estudo de caso. Trata-se, portanto, de um estudo de um fenômeno situado em um contexto específico. Para tal, respeitaram-se as especificidades dos sujeitos investigados, dialogando com as suas concepções e subjetividades, pois, “[...] a questão metodológica [...] indica um processo de construção, um movimento que um pensamento humano realiza para compreender a realidade social” (GONÇALVES, 2001, p.61).

A pesquisa de abordagem qualitativa “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” dos sujeitos (MINAYO, 2007, p.21).

De acordo com Flick (2004):

Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha correta de métodos e teorias oportunos, no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores a respeito de sua pesquisa como parte do processo de construção do conhecimento e na variedade de abordagens e métodos (p.20).

A abordagem qualitativa preceitua a valorização das vozes dos sujeitos para a construção dos conhecimentos. Ter acesso aos significados, às percepções e as subjetividades dos sujeitos situados dentro da realidade onde os fenômenos são elaborados é uma das finalidades da abordagem qualitativa. Essa abordagem prioriza o campo como fonte direta de dados por meio da ação do pesquisador, não envolvendo a assimilação de dados quantitativos.

Salienta-se que a abordagem qualitativa guiou a execução desta pesquisa, entretanto, durante as análises em razão da grande quantidade de dados, eles também receberam um tratamento quantitativo com a intenção de facilitar o entedimento do leitor sobre os resultados do estudo. Ressalta-se que esses resultados também são discutidos de forma qualitativa.

Esta pesquisa se constituiu de um estudo de caso, por ter se centralizado em uma investigação particular de um fenômeno, oportunizando a descrição detalhada do objeto de estudo para a sua compreensão e interpretação dentro de uma realidade específica. Para Chizzotti (2013):

O estudo de caso é uma estratégia de pesquisa bastante comum na clínica psicológica e médica, na atividade educacional, jurídica, empresarial, sanitária e jornalística nas quais, em geral, o caso é dado ao profissional para que reúna informações sobre um determinado produto, evento, fato ou fenômeno social contemporâneo complexo, situado em seu contexto específico (p.135).

Ao eleger esse tipo de estratégia de investigação, se desejou-se ter aporte para pormenorizar as nuances que perpassam o contexto escolhido para a efetivação da pesquisa, que nosso caso ocorreu em uma escola pública na cidade de Fortaleza, em uma turma de terceiro ano do ensino fundamental.

Justifica-se, que a escolha de uma escola se deu em razão da facilidade de reunir todos os sujeitos em um contexto para a aplicação dos instrumentos metodológicos.

Neste trabalho para coleta dos dados foram utilizados quatro procedimentos metodológicos, os quais são descritos no item 4.2, são eles: 1ª pesquisa exploratória para a escolha do campo de estudo; 2ª estudo piloto; 3ª aplicação do instrumento Desenho-Estória e entrevistas semiestruturadas e 4ª aplicação da escala de práticas de leitura na vida cotidiana das crianças.

4.1 Lócus e sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal de Fortaleza em uma turma do 3º ano do ensino fundamental, onde há vinte e oito alunos matriculados. A escolha por esse ano escolar justifica-se, porque se supõe que, nesse nível de ensino, dependendo do nível de leitura, as crianças já são capazes de utilizar a leitura, de forma autônoma. Supõe-se também que elas são capazes de compreender a atividade de ler, sua importância, aplicabilidade e outros aspectos que dialogam com o fenômeno de investigação do presente estudo.

Considerando o quantitativo de 28 crianças matriculadas na sala de aula selecionada, informa-se que, nesta investigação, escolheram-se 16 crianças do nível alfabético de leitura, sendo 4 participantes do estudo piloto⁸ (Sofia, Artur, Pedro e Daniela)⁹ e 12 colaboradoras da fase de aplicação de todos os

⁸ Ver com mais detalhes no subitem 4.2.2.

⁹ Todos os nomes são fictícios.

procedimentos/instrumentos da presente pesquisa (Vivi, Priscila, Isabela, Flecha, Fernando, Violeta, Gabriel, Manuela, Ana, Roberto, Larissa e Nicole)¹⁰.

Nesta pesquisa, a seleção das 16 crianças escolhidas ocorre a partir da adoção dos seguintes critérios:

1. Disponibilidade e interesse da própria criança para participar da pesquisa;
2. Nível alfabético de leitura;
3. Autorização dos responsáveis pelas crianças, mediante a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)¹¹.

Neste item, apresenta-se um quadro sintético dos 12 participantes de todas as etapas desta investigação, e, em seguida, uma descrição sucinta de cada um deles. As outras quatro crianças, participantes do estudo piloto, são apresentadas no subitem 4.2.2, visto que elas colaboraram apenas na pré-testagem de um dos instrumentos elaborados pela pesquisadora (Desenho-Estória - D-E e entrevista semi-estruturada)¹².

Quadro 1: Identificação das crianças participantes da pesquisa

Crianças	Idade
1. Vivi	8 anos
2. Fernando	8 anos
3. Manuela	8 anos
4. Priscila	9 anos
5. Flecha	9 anos
6. Violeta	9 anos
7. Gabriel M	9 anos
8. Ana	9 anos
9. Roberto	9 anos
10. Larissa	10 anos
11. Nicole	10 anos
12. Isabela	12 anos

Fonte: Dados da pesquisa.

¹⁰ Todos os nomes são fictícios.

¹¹ Ver Apêndice 1 (Pág. 166).

¹² Esse instrumento será apresentado no subitem 4.2.3, e os resultados de sua aplicação no estudo piloto serão detalhados no subitem 4.2.2.

De acordo com os dados apresentados no Quadro 1, a faixa etária das crianças varia entre oito e doze anos de idade. Conforme as informações da professora da turma e das próprias crianças, todas elas frequentaram a educação infantil, dez delas em escola pública, e as outras duas (Roberto e Nicole) em escolas particulares. As crianças estudavam nessa escola há pelo menos dois anos, e nenhuma delas havia repetido qualquer ano em sua escolarização. Verificou-se também que, uma das crianças de nome Isabela (12 anos), apresenta distorção ano escolar/idade cronológica. Segundo a própria criança, tal distorção ocorreu por causa de problemas familiares, que a impediram de frequentar a escola por alguns anos. Esta informação é confirmada pela professora da turma.

A seguir são apresentadas as características, de modo sucinto, de cada criança. Para compor esses perfis, realizaram-se observações em sala de aula, com o objetivo de conhecer e se aproximar das crianças.

Vivi – a leitora de livros - Seu passatempo é ler histórias, e qualquer oportunidade que havia na sala de aula, ela escolhia um livro da sala ou trazido por ela de casa. Ela gostava de ler histórias, sentada no chão, às vezes ficava sozinha e outras vezes acompanhada de um colega.

Fernando – o cuidadoso e esperto – Ele gostava de participar das atividades de sala, que demandavam a leitura, e sempre demonstrava ter muito cuidado com os livros. Ele gostava muito de brincar com os colegas em sala, e era bastante esperto.

Manuela – a tímida – Ela era muito quieta, tímida e pouco conversava com seus colegas. Manuela era muito tranquila e demonstrava, aparentemente, não se incomodar quando os colegas a chamavam de “gordinha”. Apesar da timidez, ela participava das aulas e lia com fluência.

Priscila – a vaidosa – Ela era vaidosa e sempre carregava consigo um espelho e um batom, quando era possível aproveitava para retocar o batom e arrumar o cabelo, e conferir toda a sua beleza no espelho. Em sala de aula participava das atividades de leitura coletiva, mas demonstrava timidez no momento de interação com a pesquisadora para a coleta dos dados.

Flecha – o ajudante – Ele era amigo de Fernando e se destacava em sala pela sua iniciativa em ajudar a professora. Flecha apresentava espírito de liderança e se mostrava sempre entusiasmado em ler em voz alta para a turma toda.

Violeta – a calma leitora – Ela era calma em sala de aula, falava delicadamente e com muita sutileza, era uma excelente aluna, e participava com alegria das atividades propostas em sala de aula. Violeta lia com bastante fluência, e, por esse motivo, ela era escolhida com frequência para participar das apresentações realizadas para toda a escola.

Gabriel – o dorminhoco engraçado – Ele gostava de dormir em sala de aula. Era comum não apresentar as atividades feitas em casa, e sempre alegava inúmeras desculpas, dentre elas: que havia dormido e esquecido de fazer a atividade. Gabriel era extremamente engraçado e cativava muito os colegas com suas brincadeiras e suas conversas sobre a novela *carrossel*¹³ exibida na televisão.

Ana – a alegre – Ela se assemelhava fisicamente à Manuela e às vezes as pessoas confundiam uma com a outra. Ana era muito alegre em sala, se comportava bem, era vaidosa e quase sempre estava com as unhas pintadas, e usava umas sandálias coloridas. Assim como os seus colegas também gostava muito de ler e participava de todas as atividades em sala.

Roberto – o comunicativo – Ele era bastante simpático e comunicativo em sala de aula, adorava ler em voz alta, apesar de apresentar dificuldades em sua dicção. Essa dificuldade às vezes interferia na compreensão de sua leitura pelos seus colegas e sua professora, no entanto isso não impedia Roberto de ler e participar das atividades em sala de aula.

Larissa – a simpática – Ela era vaidosa, simpática e sempre muito educada com a professora e os demais colegas da sala. Também adorava ler, em muitos momentos ela pegava os livros que já tinha levado para casa para ler novamente em sala, quando finalizava suas atividades de classe. Larissa também conversava bastante com os amigos sobre a novela *carrossel*, e ficava encantada com as fotos dos personagens, que alguns colegas levavam para sala.

¹³Carrossel é uma telenovela brasileira, que se realiza em uma escola e tem como protagonistas várias crianças.

Nicole – a preocupada – Ela adorava ler e sempre demonstrava preocupação com a qualidade de sua leitura. Nicole era muito comunicativa em sala, realizava as tarefas escolares com muita atenção, demonstrava prazer e empolgação em realizar todas as atividades, especialmente, as de matemática que gostava de realizar em parceria com as colegas.

Isabela – a modelo desenhista – Ela era a melhor amiga de Priscila e também gostava de se arrumar, era vaidosa e tinha uma postura elegante quando se sentava em sua cadeira, parecia uma modelo. Em sala de aula, também adorava ler e possuía um talento especial para desenhar, especialmente, as capas do livro que ela lia.

No subitem a seguir são apresentados os procedimentos metodológicos que nortearam o presente estudo.

4.2 Procedimentos Metodológicos

Para elucidar os objetivos desta pesquisa foram escolhidos instrumentos e procedimentos metodológicos, que contemplaram as especificidades dos sujeitos investigados, por se tratar de crianças. A escolha desses instrumentos e procedimentos visou valorizar as vozes das crianças, suas percepções, e subjetividades para estabelecer uma maior proximidade com a sua natureza infantil, no que se refere a criar sua própria forma de compreender o mundo, no caso desta investigação, as concepções infantis sobre leitura.

Importante mencionar que o processo de construção dos dados da pesquisa iniciou-se em outubro de 2015 e foi concluído em dezembro do ano de 2015, perfazendo um total de dois meses. Ressalta-se também que, em todos os momentos de aplicação dos instrumentos, retomou-se com as crianças os objetivos da pesquisa.

A dissertação foi realizada mediante a adoção de quatro procedimentos metodológicos, que são descritos nos subitens subsequentes:

- 1ª pesquisa exploratória para a escolha do campo de estudo;
- 2ª estudo piloto;
- 3ª aplicação do instrumento Desenho-Estória (D-E) e entrevistas semiestruturadas;
- 4ª aplicação da escala de práticas de leitura na vida cotidiana das crianças;

4.2.1 Pesquisa Exploratória para a escolha do campo de estudo

Essa fase é desenvolvida na cidade de Fortaleza – Ceará nas escolas localizadas no âmbito da Secretaria Regional I¹⁴(SER1).

A fase exploratória tinha o propósito de identificar as escolas públicas municipais que possuíam turmas do terceiro ano do ensino fundamental, e que eram consideradas referência na rede municipal, por desenvolverem ações e projetos com foco na formação de leitores. Essa fase da pesquisa foi importante, porque possibilitou uma identificação de um maior número de escolas, que atendiam a esses critérios definidos.

Para a seleção das escolas públicas a serem visitadas contatou-se, previamente, os técnicos do Distrito de Educação da SER I do Município de Fortaleza, com a finalidade de identificar quais eram as escolas que atendiam ao perfil definido na presente pesquisa.

A escolha por escolas situadas nesse Distrito I baseou-se no critério de proximidade geográfica, visto que a pesquisadora reside nessa localidade, aspecto que facilitou os constantes deslocamentos que foram necessários para o desenvolvimento de todos os procedimentos metodológicos da pesquisa.

Consoante os critérios definidos, os técnicos do Distrito de Educação I afirmaram, que todas as escolas localizadas na Secretária Regional I, que atendiam as turmas de terceiro ano, realizavam projetos com ênfase no desenvolvimento da leitura. Considerando o curto tempo destinado à realização de um mestrado, bem como a viabilidade estrutural e técnica de acesso às escolas, solicitou-se a indicação de cinco escolas mais próximas da residência da pesquisadora.

A exploração do campo de estudo foi realizada por intermédio de duas visitas às escolas selecionadas, aleatoriamente, dentre as cinco indicadas pelos técnicos da regional. Nas visitas foram realizados contatos com a direção e os professores das turmas do terceiro ano do ensino fundamental, com a finalidade de apresentar o projeto de pesquisa e responder as dúvidas da gestão e dos professores da escola acerca do seu desenvolvimento.

¹⁴ A cidade de Fortaleza está organizada em seis Secretarias Executivas Regionais (SERs). Em cada SER há um Distrito de Educação que é responsável por acompanhar, planejar e executar ações de política educacional das escolas pertencentes a sua localização geográfica.

Ambas as escolas se localizam-se em bairros de nível socioeconômico médio-baixo. Uma das escolas atende crianças da educação infantil ao terceiro ano do ensino fundamental, enquanto a outra escola atende crianças da educação infantil até o quinto ano do ensino fundamental. Essa última se constituiu o *locus* da presente investigação, visto que a direção e a professora da turma demonstraram maior acolhimento à pesquisadora.

4.2.1.1 A escola escolhida

A escola dos Sonhos¹⁵ é uma instituição pública de ensino, localizada em um bairro da SER I que apresenta o IDHM – B¹⁶ baixo e insatisfatório entre 0 e 0,4999. De acordo com dados do IBGE (2009), a população que reside na localidade da SER I é composta por 397.882 habitantes, totalizando assim 16,5% dos habitantes da capital Fortaleza. Nesta regional, destacam-se as atividades econômicas provenientes da área industrial e comercial.

4.2.1.2 Funcionamento e estrutura física da escola

A escola dos Sonhos funciona em dois períodos: manhã e tarde. Atende, em período integral, crianças da educação infantil de um e dois anos de idade, e em turnos manhã e tarde, os demais anos escolares até o quinto ano do ensino fundamental.

Quanto à estrutura física, a escola é ampla, tanto na área externa como também interna. Na parte externa, há um amplo espaço destinado ao estacionamento de carros dos profissionais da escola, e outro espaço que comporta um banco de concreto em formato de meia lua.

O espaço externo é utilizado, por algumas vezes, pelas professoras da escola para o desenvolvimento de atividades, bem como para o conforto dos pais, que rotineiramente sentam no banco para deixar os seus filhos na escola e buscá-los ao final da aula. Os próprios alunos também utilizam o banco para esperar o sinal de entrada e conversar com outros colegas.

¹⁵ Este nome fictício foi escolhido pela pesquisadora para a identificação da escola ao longo do trabalho.

¹⁶ O índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM-B) é instaurado com base em três fatores: a média de anos de estudos do responsável pela família, taxa de alfabetização e renda média do responsável pela família, renda essa que é calculada de acordo com a quantidade de salários mínimos recebidos. Com base no cálculo feito por meio dos três fatores elencados, o resultado que mais se aproximar do número um, caracteriza o bairro mais desenvolvido.

A escola possui vinte e uma salas de aula, das quais, quinze pertencem ao ensino fundamental, do primeiro ao quinto ano; as outras seis, pertencem à educação infantil. A descrição que se segue é apenas referente às salas do ensino fundamental, pois não foram objeto de análise os espaços do Centro de Educação Infantil.

Das salas observadas no período de exploração de campo, verificou-se que todas elas são semelhantes no que se refere ao espaço físico adequado, mobiliário acessível à estatura das crianças e a iluminação natural.

Em relação aos demais espaços da escola, constatou-se que há uma biblioteca bem equipada com livros de gêneros diversos, três laboratórios de informática, dos quais um é fixo e os outros dois são móveis, dois pátios cobertos, uma quadra esportiva, um refeitório, seis banheiros para os alunos, um elevador, dois vestiários e um banheiro para os funcionários e uma ampla sala para as atividades de psicomotricidade, esta última foi desativada. Além das salas da direção, do atendimento educacional especializado, da secretaria e da coordenação.

4.2.1.3 Os profissionais da escola

A escola conta com o total de cinquenta e um profissionais, dentre os quais trinta são professores pedagogos, entre eles oito são substitutos, os outros dois são educadores físicos e uma professora de atendimento educacional especializado (AEE)¹⁷. Além dos professores, também trabalham na escola quinze profissionais que assumem cargos nos setores de segurança e de limpeza da escola. Na gestão escolar, a escola é administrada por dois coordenadores e duas diretoras, além de duas funcionárias que trabalham na secretaria.

4.2.1.4 A sala de aula das crianças

A sala de aula é ampla, bem iluminada, com ventilação natural e artificial. O mobiliário é composto por cadeiras e mesas das crianças e da professora, estantes de concreto que abrigam os livros das crianças e também um cantinho destinado à leitura.

¹⁷ É um serviço da educação especial desenvolvido na rede regular de ensino que organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas.
Fonte: <http://www.educacao.saobernardo.sp.gov.br/index.php/secretaria/educacao-especial/1668-atendimento-educacional-especializado>

Nessa sala há duas professoras, a regente B (PR-B)¹⁸ e a regente A (PR-A), a professora regente B assume a sala de aula no dia do planejamento da professora regente A.

Segue a foto do cantinho da leitura:

Imagem 1: Cantinho da leitura da sala de aula observada.

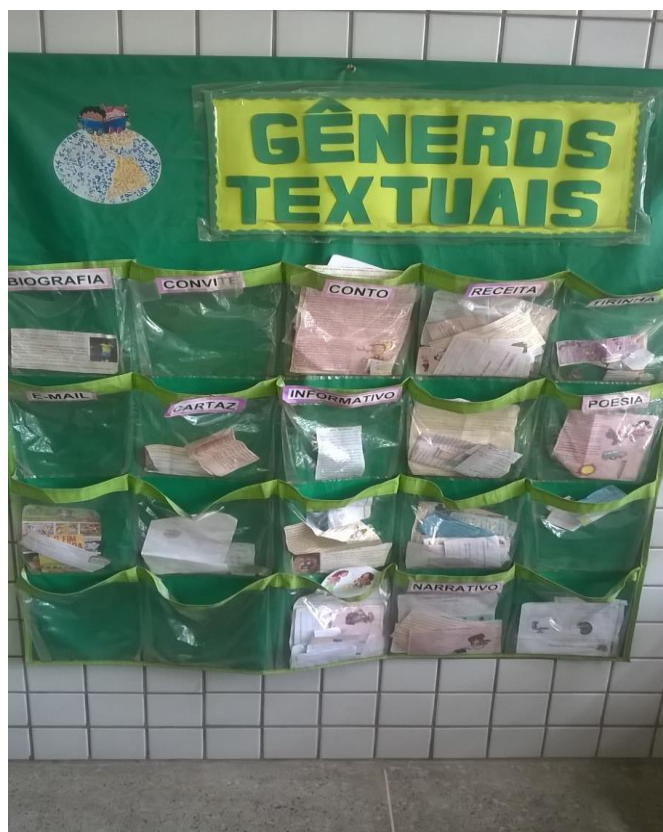


Fonte: Dados da pesquisa

A organização social da sala prima pelos agrupamentos que são organizados em duplas ou em trios, favorecendo a interação e o maior envolvimento das crianças nas atividades.

Nas paredes da sala estão expostos alguns materiais de leitura, como, por exemplo, o alfabeto com diferentes tipos de letras, o calendário, e textos que explicam sobre a funcionalidade dos sinais de pontuação. Esses textos são fixados no quadro, há também um painel com um quadro numérico e outro com os aniversariantes da sala. Ademais, na sala também existe uma textoteca com diferentes gêneros textuais, que segue abaixo:

¹⁸ A Secretaria Municipal de Educação (SME-CE) para efeito de lotação de seus professores adota a nomenclatura de professor regente A (PR-A) e professor regente B (PR-B), ambos professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I. O primeiro assume a função de titular da turma, enquanto o segundo fica com a turma para garantir as recomendações de 1/3 da carga horária destinada ao planejamento.

Imagem 2: Textoteca com diferentes gêneros textuais¹⁹.

Fonte: Dados da pesquisa.

4.2.1.5 A rotina da turma observada

A rotina da turma era organizada por tempos, que eram compreendidos pelas crianças. Diariamente havia uma acolhida coletiva no início das aulas, e sempre as crianças eram convidadas a rezar o Pai Nosso e, após um bom dia ou boa tarde, elas eram organizadas em filas e se dirigiam para as suas salas de aula.

A organização de aulas durante a semana acontecia da seguinte forma:

Quadro 2: Rotina Semanal

Dias da semana				
Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Matemática e português.	História e geografia.	Matemática e Ciências.	Luz do saber e produção textual.	Artes e português.

Fonte: Dados da pesquisa

¹⁹ Salienta-se, que “narrativo” é um tipo de texto e não um gênero textual.

Todos os dias havia um intervalo para o lanche, seguido de um tempo para o recreio. A rotina diária acontecia sempre da mesma forma: acolhida, intervalo para o lanche, intervalo para o recreio, retorno às aulas e a saída.

No subitem a seguir descreve-se a realização do estudo piloto.

4.2.2 Estudo piloto com quatro crianças

A aplicação do estudo piloto objetivou avaliar a eficácia e o modo de aplicação dos instrumentos Desenho-Estória e da entrevista semiestruturada. A aplicação dos instrumentos foi efetuada coletivamente e contou com a colaboração de quatro crianças previamente selecionadas (Sofia, Pedro, Artur e Daniela – nomes fictícios), todas elas matriculadas no terceiro ano do ensino fundamental.

A escolha das quatro crianças participantes do estudo piloto foi realizada na fase de exploração do campo, elas foram escolhidas, de forma aleatória²⁰, pela professora da turma de terceiro ano do ensino fundamental da escola selecionada para o desenvolvimento da pesquisa.

A aplicação dos instrumentos e sua fundamentação teórica serão detalhadas no subitem 4.2.3.

O quadro 3 a seguir, apresenta o perfil das crianças participantes da fase do estudo piloto.

Quadro 3: Perfil das crianças da fase do estudo piloto.

Nome	Idade
Sofia	Oito anos.
Pedro	Oito anos.
Artur	Nove anos.
Daniela	Nove anos.

Fonte: Dados da pesquisa

²⁰ No item 4.1 indicamos os critérios de participação na pesquisa. Informamos que do total de 28 alunos, 12 foram selecionados participantes de toda a aplicação dos procedimentos/instrumentos, e os outros 16, dez deles atendiam aos critérios. Desse modo, a seleção dos quatro participantes da fase do estudo piloto foi feita, de forma aleatória, pela professora da turma.

De acordo com os dados apresentados no Quadro 3, à faixa etária das crianças varia entre oito e nove anos de idade. Conforme informações da professora, esses alunos estudam nessa escola há pelo menos dois anos, apresentam nível satisfatório em sua aprendizagem, e nenhum deles havia repetido qualquer ano em sua escolarização.

Para a aplicação do desenho-estória e entrevista semi-estruturada organizou-se os seguintes procedimentos:

- a) a pesquisadora solicitou que cada participante desenhasse uma criança lendo;
- b) a pesquisadora pediu que cada criança criasse uma estória de acordo com o desenho;
- c) a pesquisadora fez perguntas a cada criança, sendo estas relacionadas, exclusivamente, aos desenhos²¹;
- d) a pesquisadora solicitou que cada criança atribuísse um título ao desenho;
- e) a pesquisadora fez novamente as mesmas perguntas²², sendo estas relacionadas à própria criança.

Quanto à aplicação da entrevista, esta foi realizada com apoio nos desenhos efetuados pelas crianças, seguida de indagações feitas pela pesquisadora nos itens (c, e), já mencionadas. As perguntas foram assim organizadas:

Entrevista relacionada ao desenho²³

- a) O que você desenhou?
- b) Como é o nome desse (a) menino (a)?
- c) E _____ sabe ler?
- d) E o que é ler para _____ ?
- e) E o quê o (a) _____ está lendo?
- f) E onde é que o (a) _____ está lendo?
- g) E com quem o (a) _____ pode ler?
- h) E se o (a) _____ fosse comprar algum material para ler, o que ela iria comprar?

²¹ Essas perguntas serão apresentadas no interior desse subitem.

²² Essas perguntas serão apresentadas no interior desse subitem.

²³ Durante as entrevistas, a pesquisadora fez menção ao nome escolhido pela criança para identificar o personagem do seu desenho. Ex: O pedro sabe o que é ler?

i) Por que ele (a) iria comprar _____ (depende da resposta da criança)

Entrevista relacionada com a criança

a) Você saber o que é ler?

b) E o que você lê?

c) Por que você lê?

d) Onde é que você pode ler ?

e) E com quem é que você pode ler?

f) Se você fosse comprar algum material para ler, o que você compraria? E porquê?

Na aplicação desses procedimentos/instrumentos foi avaliado se o modo de aplicação favorecia a compreensão das crianças quanto às solicitações da pesquisadora, e ainda se o uso do desenho-estória e entrevista contribuía para a identificação da concepção de leitura das crianças.

O estudo piloto permitiu avaliar dois aspectos relativos à aplicação dos mencionados procedimentos/instrumentos. O primeiro deles, diz respeito ao modo de organização das crianças. No estudo piloto, os instrumentos foram aplicados de forma coletiva, e percebeu-se que no desenvolvimento da pesquisa seria mais eficaz a sua aplicação de modo individual. Na aplicação coletiva, verificou-se que nem sempre foi possível atentar para as respostas das crianças, quando elas eram indagadas a respeito de seus desenhos. Observou-se também que algumas delas demonstravam timidez, e essa reação tímida interferia na desenvoltura de seus relatos acerca de sua produção, tanto em sua escrita como em seu desenho.

O segundo aspecto observado no estudo piloto relaciona-se ao procedimento de formulação de perguntas sobre o desenho, isto é, às entrevistas semiestruturadas. Verificou-se nesse momento a ineficácia de utilizar, em períodos distintos, as mesmas perguntas realizadas com base nos desenhos. Quando as crianças eram indagadas sobre o desenho, em distintos momentos, com diferentes propósitos, elas apresentavam as mesmas respostas. Desse modo, a partir desses resultados, optou-se por realizar as entrevistas diretamente relacionadas aos desenhos sem a necessidade de repeti-las com o foco nas crianças. Além disso, excluía-se algumas perguntas e acrescentam-se outras para realizar a entrevista com as crianças apoiando-se nos desenhos.

Dentre as perguntas utilizadas no estudo piloto, manteve-se na fase do desenvolvimento da pesquisa apenas a indagação: com quem o (a)____ pode ler? Quanto às demais perguntas, elas foram agrupadas em um momento denominado inquérito, no qual tinha como objetivo compreender os desenhos feitos pelas crianças, como é exemplificado abaixo:

- a) O que você desenhou?
- b) Qual o nome dessa criança que você desenhou?
- c) Onde está a criança que você desenhou?
- d) O que essa criança está lendo?

Ressalta-se que após o estudo piloto, são excluídas as seguintes indagações: E se o (a) _____ fosse comprar algum material para ler, o que ele (a) iria comprar? Por que ele (a) iria comprar _____ (depende da resposta da criança). A exclusão desses questionamentos se justifica devido à ausência de relevância para o atendimento dos objetivos da pesquisa.

Diante do exposto, apresentam-se a seguir as perguntas que passaram a fazer parte da entrevista após o estudo piloto:

- 1) Essa criança sabe o que é ler? E o que é ler _____?
- 2) Como _____ está se sentindo? Por quê?
- 3) Por que _____ está lendo?
- 4) Onde _____ pode ler?
- 5) Com quem _____ pode ler?
- 6) Você quer falar mais alguma coisa sobre o seu desenho?

As decisões tomadas basearam-se nas observações apresentadas, que, por sua vez também se apoiaram no tipo de respostas das crianças. Para exemplificar os tipos de respostas foram selecionados os dados colhidos na aplicação do estudo piloto com uma criança chamada Artur. Nesse exemplo, apresenta-se o resultado de todos os procedimentos adotados a partir da solicitação do desenho.

Entrevista relacionada ao desenho.

1. Pesquisadora: O que você desenhou?

Artur: Um menino lendo.

2. Pesquisadora: Como é o nome desse menino?

Artur: Gabriel.

3. E o Gabriel ele sabe ler?

Artur: Sabe.

4. E o que é ler para o Gabriel?

Artur: Ser um menino educado.

5. E o quê o Gabriel está lendo?

Artur: Uma estória, uma fábula.

6. E onde é que o Gabriel está lendo?

Artur: Na escola.

7. E com quem o Gabriel pode ler?

Artur: Com os colegas da escola, com a nossa mãe.

8. E se o Gabriel fosse comprar algum material para ler, o que ela iria comprar?

Artur: uma fábula.

9. Por que ele iria comprar uma fábula.

Artur: Porque eu acho muito legal.

Estória do Artur (transcrita do seu relato oral)

“Era uma vez um menino que ele gostava muito de ler. A família dele adorava ele ler. Um dia, a mãe dele pediu pra ele ler um texto, e ele desaprendeu a ler e depois ele foi para a escola e aprendeu e foram felizes para sempre”.

Título do desenho: O leitor (atribuído pela criança)

Entrevista relacionada com a criança

1. Pesquisadora: Você saber o que é ler?

Artur: Uma pessoa ser muito educada.

2. Pesquisadora: E o que você lê?

Artur: Estória, fábula.

3. Pesquisadora: Por que você lê?

Artur: Porque eu acho muito legal.

4. Pesquisadora: Onde é que você pode ler ?

Artur: Na escola, em casa.

5. Pesquisadora: E com quem você pode ler?

Artur: Com a minha mãe, com a professora.

6. Pesquisadora: Se você fosse comprar algum material para ler, o que tu compraria? E porquê?

Artur: Fábula. Por que eu gosto muito de ler estória.

Os extratos exemplificados (entrevistas e estória oral) ilustram as constatações sobre a inadequação de realizar as entrevistas em momentos distintos: no primeiro momento com base no desenho, e no outro em relação à criança. Nos exemplos apresentados, a criança repete as mesmas respostas nos diferentes momentos. No que se refere às demais fases que compõem o instrumento (estória e título da estória), não houve nenhum tipo de inadequação, que demandasse alterações.

Os demais desenhos das outras três crianças e as respostas apresentadas a partir da aplicação dos procedimentos/instrumentos encontram-se anexadas ao final do trabalho (ANEXO A – Ver Pág.174).

Com base nos resultados obtidos no estudo piloto, efetuaram-se alterações no procedimento de aplicação do desenho história e da entrevista semi-estruturada. As mudanças dos procedimentos serão detalhadas no subitem 4.2.3.

Nos subitens a seguir será apresentada a fundamentação teórica-metodológica dos procedimentos/instrumentos utilizados nesta investigação.

4.2.3 Aplicação do instrumento Desenho-Estória e entrevistas semiestruturadas

Na presente pesquisa o procedimento de Desenho - Estória (TRINCA, 1997) foi adaptado para se adequar aos objetivos dessa pesquisa. Essa técnica teve origem em 1972, com o objetivo de alargar os conhecimentos sobre a organização psicológica dos indivíduos por meio do diagnóstico psicológico.

De acordo com Trinca (1997), trata-se de uma forma de investigação clínica em psicologia, que pode ser caracterizada por alguns aspectos dentre os quais:

a) o uso associação livre por parte do examinando; b) o objetivo de atingir aspectos inconscientes da personalidade; c) a participação em recursos de investigação próprios das técnicas projetivas em geral; d) o emprego de meios indiretos de expressão, como os desenhos, a pintura, a dramatização, o relato de sonhos, o ato de contar histórias etc; e) a ampliação da observação livre e da entrevista clínica não estruturada [...] (p.12).

O mencionado procedimento é composto por quatro momentos bem específicos e delimitados, estes devem acontecer sempre na mesma ordem em cinco unidades de produção: desenho livre, estória, inquérito e título.

Para a aplicação do procedimento Desenho- Estória é solicitada ao examinando que faça um desenho de seu interesse. No momento que se segue, o examinador pede ao examinado que ele conte uma estória sobre o desenho que acabou de realizar. Posteriormente, ele deve responder as questões realizadas por meio do inquérito pelo examinador, e, por fim, ele deve atribuir um título para a sua produção. Como foi descrito anteriormente, o procedimento é realizado repetidas vezes, seguidamente, até totalizar cinco unidades de produção, totalizando ao final os cinco desenhos.

A escolha pela técnica do desenho foi inspirada também pela pesquisa realizada por Delacours-Lins (1998), que objetivou observar as concepções de leitura de crianças ao longo de sua aprendizagem inicial da leitura nas classes de alfabetização na França e no Brasil. A pesquisadora inferiu que “nem sempre a criança é capaz de expressar explicitamente uma representação. No intuito de facilitar o acesso aos conteúdos implícitos, pensamos em recorrer ao desenho” (DELACOURS-LINS, 2006, p.213).

Nesta pesquisa “a escolha do desenho como um dos instrumentos teve como base a sua importância como técnica projetiva e por ser um comunicador de conteúdo, por vezes implícitos ou incomunicáveis no discurso, especialmente no infantil. [...]” (BORGES, 2008, p.59). A elaboração de desenhos também possibilita envolver as crianças na pesquisa por meio de um recurso lúdico e de livre expressão.

O desenho como uma técnica projetiva se apresenta como a possibilidade de dar acesso aos aspectos subjetivos que constituem a natureza infantil: sentimentos de alegria, medos, angústia e solidão. O desenho também demonstra ideias, reflexões, concepções, dentre outras possibilidades. Ele oferece importantes indícios para se compreender como a realidade das crianças se instaura, tal fato não seria possível

mediante o estabelecimento de uma entrevista sem o auxílio desse recurso: no nosso caso, o desenho.

A construção dos desenhos “contribui para a manifestação da subjetividade dos indivíduos, de dimensões difíceis de serem expressas por meio de palavras. Resgatar essa subjetividade é o que se advoga ao propor a construção de desenhos” (VERGARA, 2004, 176).

É importante esclarecer, que os desenhos tiveram a finalidade de desencadear nas crianças reflexões sobre o objeto de investigação, que foram assimilados durante a entrevista, sendo assim, não foram alvo de interpretações as produções das crianças. Nosso objetivo foi identificar e analisar as concepções de leitura das crianças, a partir desses desenhos e entrevistas.

Nesta investigação, portanto, o uso do Desenho-Estória objetivou acessar as ideias, as hipóteses e as concepções que as crianças formulavam sobre a leitura. Tomando como base os resultados do estudo piloto, já descritos no subitem 4.2.2, optou-se, portanto, por passar a aplicar esse instrumento de forma individual.

Para a aplicação do desenho-estória foi entregue para cada criança uma folha em branco, sem pauta, de tamanho A4, juntamente com lápis de cores e lápis preto, do tipo grafite e algumas canetinhas hidrográficas. Para a aplicação seguiam-se os seguintes procedimentos:

- 1 – A pesquisadora solicitou que a criança fizesse um desenho de uma criança lendo;
- 2 – A pesquisadora solicitou que a criança criasse uma estória sobre o desenho;
- 3 – A pesquisadora realizou um “inquérito” com a criança, com a intenção de compreender seu desenho.

Ressalta-se que o “inquérito” foi organizado com base nas seguintes questões:

- a) O que você desenhou?
- b) Qual o nome dessa criança que você desenhou?
- c) Onde está a criança que você desenhou?
- d) O que essa criança está lendo?

4 – A pesquisadora solicitou que a criança escrevesse um título para seu desenho.

Após a aplicação do (D-E) foram realizadas as entrevistas semiestruturadas com as crianças acerca de sua produção, estas ocorreram de modo individual.

A proposta de usar entrevistas do tipo semiestruturadas se insere na possibilidade de contemplar as vozes das crianças sobre outras questões que elas queiram acrescentar no momento da entrevista, e que estas sejam pertinentes à pesquisa.

Desta forma, solicitou-se que a criança respondesse algumas questões ainda relacionadas ao desenho produzido pela mesma:

- 1) Essa criança sabe o que é ler? E o que é ler para _____?
- 2) Como _____ está se sentindo? Por quê?
- 3) Por que _____ está lendo?
- 4) Onde _____ pode ler?
- 5) Com quem _____ pode ler?
- 6) Você quer falar mais alguma coisa sobre o seu desenho?

A aplicação desses procedimentos/instrumentos ocorreu de forma individual, no período de três semanas, na frequência de uma vez, totalizando três encontros. Dos três encontros realizados, dois deles aconteceram na biblioteca da escola, e o terceiro ocorreu em um dos blocos de salas da escola. Em cada encontro individual realizado na escola eram contempladas quatro crianças. Todos os encontros foram gravados via celular e MP4.

Ressalta-se também que, em cada encontro de aplicação desses procedimentos/instrumentos, foram realizadas adequações ao tempo de cada criança para realizar as solicitações da pesquisadora. Desse modo, esses encontros variavam entre vinte minutos e quarenta e cinco minutos.

Posteriormente, são apresentadas algumas fotos da aplicação do mencionado instrumento.

Imagem 3- Primeiro dia de aplicação do D-E e entrevista.



Fonte: Dados da pesquisa.

Imagem 4- Segundo dia de aplicação do D-E e entrevista.



Fonte: Dados da pesquisa.

Imagem 5 - Terceiro dia de aplicação do D-E e entrevista.



Fonte: Dados da pesquisa.

No subitem a seguir apresenta-se a escala de práticas de leitura na vida cotidiana das crianças.

4.2.4 Aplicação da escala de práticas de leitura na vida cotidiana das crianças

Nesta pesquisa, a escala de práticas de leitura na vida cotidiana das crianças (APÊNDICE B – Ver pág.169) elaborada pela pesquisadora, objetiva identificar quais os usos sociais da leitura na vida escolar e cotidiana das crianças participantes desta investigação. A elaboração desse instrumento teve o propósito de contemplar itens que

identificassem quais os usos sociais da leitura, e ainda se/como as crianças valorizavam esses usos da leitura, e quais suas concepções de leitura.

A criação dessa escala foi inspirada na atividade intitulada: Análise das práticas e eventos de letramento de alunos e/ou de suas famílias (Anexo B – Ver pág. 182). Essa atividade é apresentada no livro letramentos múltiplos, escola e inclusão social, de autoria de Roxane Rojo (2015).

Na presente investigação, a elaboração da escala de práticas de leitura na vida cotidiana das crianças baseou-se nas práticas de leitura utilizadas por Rojo (2015). Salienta-se ainda que, outras práticas de leitura também foram inseridas com o intento de responder ao objetivo desta pesquisa. Além disso, foram criadas também categorias para a composição da escala, que se diferenciaram da proposta de Rojo (2015).

A escala elaborada para a construção dos dados desta pesquisa é composta por seis grandes categorias, a saber: 1- ler para aprender a orientar-se no mundo; 2- ler para aprender a comprar e identificar informações importantes; 3- ler para aprender a interagir; 4- ler para aprender a fazer e prevenir-se; 5- ler para aprender a aprender e divertir-se; 6- ler para aprender a conhecer e informar-se. Para melhor compreensão, define-se cada categoria que compõe a escala.

1- Ler para aprender a orientar-se no mundo: refere-se a uma leitura que objetiva o desenvolvimento de ações, que buscam orientar o sujeito no mundo por meio da identificação de aspectos do cotidiano, por exemplo, os dias da semana, os nomes das ruas etc.

2- Ler para aprender a comprar e identificar informações importantes: diz respeito a uma leitura que tem por finalidade o desenvolvimento de ações, que buscam auxiliar o sujeito na identificação de informações sobre os produtos e mercadorias de compra, tais como: preços, a data de validade dos produtos, ofertas e promoções.

3- Ler para aprender a interagir: vincula-se a uma leitura que tem como objetivo o desenvolvimento de ações, que buscam o maior envolvimento do sujeito com seus pares, buscando uma maior socialização entre eles, isto é a valorização das relações pessoais por meio da leitura de cartas, e-mail e outros.

4- Ler para aprender a fazer e prevenir-se: relaciona-se a uma leitura que objetiva o desenvolvimento de ações, que buscam orientar o sujeito para construir e montar objetos dos mais variados, por exemplo, eletrodomésticos, móveis etc., bem como no preparo de receitas culinárias.

5- Ler para aprender a aprender e divertir-se: diz respeito a uma leitura que tem o propósito de desenvolver ações, que buscam ofertar ao sujeito momentos de ludicidade, entretenimento, aprendizagem, prazer e diversão, isto é a leitura para a descontração e para aquisição de conhecimentos.

6- Ler para aprender a conhecer e informa-se: refere-se a uma leitura que objetiva o desenvolvimento de ações, que buscam ampliar a compreensão do sujeito sobre a realidade ao dispor informações sobre fatos atuais, e contribuir para a aquisição do significado de novas palavras, expandindo o vocabulário do sujeito.

Após as definições das categorias da escala é necessário tecer outros esclarecimentos sobre sua organização. Cada uma das categorias divide-se em subcategorias, que são compostas por diversas práticas de leituras, e são organizadas em relação ao tipo de atividade que é desenvolvida. Isto é, se uma determinada atividade é realizada na escola ou na vida cotidiana, ou ambas cotidiana e escolar. Nesta pesquisa, definem-se como práticas de leitura da vida cotidiana aquelas que acontecem no dia-a-dia, desse modo elas não se restringem ao ambiente escolar, embora as que acontecem no contexto escolar também são referenciadas na escala.

Outro aspecto importante elencado na escala é a possibilidade de indicar a frequência de realização de cada atividade, além de pontuar se essa atividade é feita na escola ou fora desse contexto, aspecto já previamente esclarecido. Em síntese, esclarece-se que para indicar a frequência das atividades são incluídas as palavras: frequentemente, às vezes, nunca. E para apontar o tipo de atividade são incluídas três possibilidades de ocorrência: escolar, cotidiana, escolar e cotidiana.

No que se refere ao tipo de atividade elas são dispostas em três possibilidades: a primeira delas considerada escolar, a segunda cotidiana e a terceira escolar e cotidiana. Nesta pesquisa define-se atividade escolar como aquelas que se concretizam na escola, enquanto, as atividades do tipo cotidianas são aquelas diretamente implicadas em ações de leitura no nosso dia-a-dia, ou seja, fora da escola.

Já as atividades escolar e cotidiana são aquelas que se referem às práticas do dia a dia e da escola, de modo simultâneo.

A aplicação da escala se deu do seguinte modo:

- 1 – a pesquisadora lê a escala com a criança;
- 2 – a pesquisadora pergunta a criança se ela compreendeu as perguntas contidas na escala;
- 3 – a pesquisadora explica a criança como ela deve responder a escala;
- 4 – a pesquisadora solicita que a criança preencha a escala.

Durante a explicação para o preenchimento da escala a pesquisadora certificou-se se as crianças compreendiam os termos: frequentemente, às vezes e nunca. Também questionou-se as crianças se elas compreendiam como deviam preencher o tipo de atividade. Ressalta-se que, ao longo de todo o preenchimento da escala, a pesquisadora acompanhou cada criança, se certificando-se se ela havia compreendido como deveria preencher.

A escala foi aplicada em dias alternados, de forma coletiva, totalizando dois dias. A duração de sua aplicação variou entre vinte e dois minutos e trinta cinco minutos, dependendo do ritmo dos participantes. Inicialmente a proposta era de aplicar o instrumento coletivamente com grupo de quatro crianças, entretanto, a aplicação teve que se adequar a rotina das crianças, que estavam em período de avaliação. Assim foram organizados dois grupos de quatro crianças, e duas duplas de crianças, perfazendo o total de 12 participantes.

Posteriormente, são apresentadas algumas fotos da aplicação do mencionado instrumento.

Imagem 6 – Aplicação da escala de práticas de leitura na vida cotidiana das crianças.



Fonte: Dados da pesquisa.

Imagem 7 – Segundo dia de aplicação da escala de práticas de leitura na vida cotidiana das crianças.



Fonte: Dados da pesquisa.

Em síntese a coleta de dados compreendeu a aplicação de três procedimentos/instrumentos: Desenho-Estória, entrevistas semiestruturadas, escala de práticas de leitura na vida cotidiana das crianças. Para a aplicação do primeiro e segundo procedimentos/instrumentos foram realizados 3 encontros no total, em cada encontro foram contempladas quatro crianças. Para a aplicação da escala, foram organizados dois

encontros para dois grupos de quatro crianças e duas duplas, totalizando quatro encontros. A adoção de todos esses procedimentos/instrumentos totalizou dezesseis encontros para a coleta de todos os dados.

4.3 Análise e tratamento dos dados

Evidencia-se que cada procedimento/instrumento em razão de sua especificidade recebeu um tratamento diferente para sua organização e análise dos dados. A seguir apresenta-se o modo de organização das categorias de cada um deles.

Os dados originados da aplicação do Desenho-Estória e das entrevistas semiestruturadas foram organizados em nove categorias. As categorias estão dispostas em uma tabela no APÊNDICE C (Ver pág.172).

A reunião dessas categorias mencionadas compõe o capítulo de número 5 intitulado **As concepções de leitura das crianças: a revelação dos desenhos, de suas falas e de suas histórias**. A análise foi efetuada com base nos desenhos realizados, nas entrevistas com apoio no desenho e nas histórias produzidas pelas crianças, a partir da solicitação da pesquisadora. Inicialmente analisaram-se os dados quantitativos da ocorrência das concepções de leitura com base na participação de todas as crianças, e, em seguida, conforme a participação individual. Para analisar qualitativamente os resultados agruparam-se as concepções de acordo com a sua ocorrência, segundo a maior frequência de cada procedimento/instrumento, conforme a participação do grupo de crianças. Desse modo, as concepções foram organizadas em três itens. No item 5.2 analisaram-se as concepções 3, 4, 5 que emergiram a partir da aplicação do desenho, da entrevista e da história. Enquanto no item 5.3 abrigava apenas as concepções 7 e 9, elas apareceram nos procedimentos/instrumentos entrevista e história. Por fim, o item 5.4 discutiu as concepções 1, 2, 6, 8 e 9 originadas dos dados relativos à aplicação da entrevista.

No capítulo de número 6 denominado **As práticas de leitura na vida cotidiana das crianças** analisou-se os dados obtidos com base na aplicação da escala de práticas de leitura na vida cotidiana das crianças. O capítulo teve o propósito de investigar quais os usos sociais da leitura na vida cotidiana das crianças. A análise foi efetuada a partir da definição de seis categorias principais: 1- Ler para aprender a orientar-se no mundo; 2- Ler para aprender a comprar e identificar informações importantes; 3- Ler para

aprender a interagir; 4- Ler para aprender a fazer e prevenir-se; 5- Ler para aprender a aprender e divertir-se; 6- Ler para aprender a conhecer e informar-se. Cada categoria foi constituída por outras várias subcategorias, conforme o APÊNDICE B (Ver pág.170).

Os dados foram organizados em três subtópicos. No primeiro apresentaram-se os dados gerais de todos os participantes, e a ocorrência das categorias e sua relação com as intensidades: frequente, às vezes, nunca. Neste subtópico também foram indicados os dados relativos ao tipo de atividade: cotidiano, escolar, cotidiano/escolar. Já no segundo, os resultados foram apresentados com base nas categorias e subcategorias de maior e menor frequência quanto às práticas de leitura, considerando a participação particular das crianças. No terceiro subtópico, discutiu-se qualitativamente os resultados, confrontando com o referencial teórico adotado neste trabalho.

A seguir, será apresentado o capítulo 5 : Concepções de leitura das crianças: revelação dos desenhos, de suas falas e de suas estórias.

5. AS CONCEPÇÕES DE LEITURA DAS CRIANÇAS: A REVELAÇÃO DOS DESENHOS, DE SUAS FALAS E DE SUAS ESTÓRIAS

A análise das concepções de leitura das crianças efetua-se com base nos desenhos, nas entrevistas semiestruturadas, e nas estórias produzidas pelas crianças, os dois últimos com apoio nos desenhos produzidos. Dos resultados da aplicação desses procedimentos/instrumentos originam-se nove concepções de leitura, a saber: 1- Domínio de uma técnica para a prática da leitura fluente; 2- Compreensão do que se lê; 3- Estímulo à imaginação e como possibilidade de aquisição de conhecimentos; 4- Atividade prazerosa e interessante; 5- Possibilidade de concentração, entretenimento e envolvimento com a história; 6- Possibilidade de acesso e valorização da cultura; 7- Possibilidade de melhorar de vida e adquirir novos conhecimentos; 8- Prática que acontece tanto na escola como em outros ambientes cotidianos; e 9- Como forma de interação com a família, com a professora e com os amigos. No quadro (4), a seguir apresentam-se as concepções, de acordo com cada criança.

Quadro 4 – concepções de leitura das crianças.

CONCEPÇÕES DE LEITURA X CRIANÇAS	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Vivi			X	X	X			X	X
Fernando			X	X				X	X
Manuela	X			X	X			X	X
Priscila		X	X	X				X	X
Flecha			X	X	X			X	X
Violeta			X					X	X
Gabriel				X	X			X	X
Ana			X				X	X	X
Roberto			X		X	X		X	X
Larissa			X	X				X	X
Nicole			X	X				X	X
Isabela			X	X				X	X

Fonte: Dados da pesquisa.

Neste trabalho, destacam-se, inicialmente, os dados quantitativos relativos à frequência das concepções de leitura, posteriormente efetua-se uma análise qualitativa dos resultados, segundo os procedimentos metodológicos. Ressalta-se ainda que, neste

trabalho há mais de uma concepção de leitura de uma mesma criança participante deste estudo, no decorrer da utilização dos diferentes momentos dos procedimentos/instrumentos (desenho-estória e entrevista semiestruturada).

No presente capítulo, apresentam-se a frequência dos dados da maior para menor ocorrência. Em primeiro lugar, apresenta-se a concepção de leitura, conforme o total dos doze participantes. Em seguida, indica-se a manifestação das concepções pelas crianças, de modo individual. E, em terceiro, discute-se qualitativamente os resultados, e confronta-se com o referencial teórico adotado neste trabalho. Para efeito didático, discute-se a análise qualitativa dos dados com base nos procedimentos/instrumentos utilizados, visto que se observam variadas concepções de leitura no interior de cada um deles.

5.1 A frequência das concepções de leitura de todas as crianças

A análise dos resultados das concepções de leitura com base no quadro (4) indica que todas as crianças apresentam as concepções oito e nove de leitura (8. *como prática que acontece tanto na escola; como em outros ambientes cotidianos; 9. como forma de interação com a família, com a professora e com os amigos*). Dez crianças apresentam a concepção 3 (*como estímulo a imaginação e como possibilidade de aquisição de conhecimentos*, e outras nove crianças a de número 4 (*como atividade prazerosa e interessante*). Em cinco delas identifica-se a concepção 5 (*como possibilidade de concentração e entretenimento e envolvimento com a história*). Identifica-se quatro diferentes concepções de leitura, que surgem uma única vez: 1. *leitura como domínio de uma técnica para a prática de leitura fluente; 2.como compreensão do que se lê; 6.como possibilidade de acesso a valorização da cultura e 7.como possibilidade de melhorar de vida e adquirir conhecimentos*.

Diante do exposto, verifica-se a maior frequência das concepções 8 e 9, visto que todos os participantes as manifestaram no decorrer da aplicação dos procedimentos metodológicos. Enquanto as concepções 1, 2, 6 e 7 ocorreram com a menor frequência, sendo que em cada uma delas identificam-se diferentes crianças.

5.1.1 A frequência das concepções individuais das crianças

Ao analisar individualmente a ocorrência das concepções de leitura, verifica-se que cinco participantes (Vivi, Manuela, Priscila, Flecha e Roberto) apresentam cinco diferentes concepções de leitura. Vivi apresenta as concepções 3, 4, 5, 8, 9 (*3. como estímulo a imaginação e como possibilidade de aquisição de conhecimentos; 4. como atividade prazerosa e interessante; 5. como possibilidade de concentração e entretenimento e envolvimento com a história; 8. como prática que acontece tanto na escola, como em outros ambientes cotidianos; 9. como forma de interação com a família, com a professora e com os amigos*). Das concepções apresentadas por Vivi apenas na de número 4 identificam-se todos os procedimentos adotados. Já as demais concepções surgiram em meio à aplicação da entrevista.

As crianças Manuela e Priscila são às únicas que, respectivamente, apresentam as concepções 1 e 2 (*1. domínio de uma técnica para a prática da leitura fluente; 2. como compreensão do que se lê*). Identificam-se também quatro outras concepções de leitura de Manuela semelhantes às crianças Vivi, Priscila, Flecha e Roberto, com exceção da concepção de número 3 (*3. como estímulo a imaginação e como possibilidade de aquisição de conhecimentos*). Das cinco concepções de leitura apresentadas por Manuela, à concepção 4 (*como atividade prazerosa e interessante*) surge em todos os procedimentos/instrumentos utilizados. Uma delas (concepção 1) emerge mediante o uso da entrevista, a partir do desenho, enquanto as demais concepções se restringem a entrevista. Enquanto Priscila, em relação às outras quatro concepções se diferencia de Manuela apenas na de número 3 (*como estímulo a imaginação e como possibilidade de aquisição de conhecimentos*). Dessas concepções, somente essa última surge tanto no desenho como na estória elaborada por Priscila, enquanto as demais por meio da entrevista. Já Flecha apresenta concepções similares as de Priscila, com exceção da de número 5 (*como possibilidade de concentração, entretenimento e envolvimento com a história*). Verifica-se que Flecha nos três procedimentos (entrevistas, desenho e estória) apresenta apenas a concepção 4 (*como atividade prazerosa e interessante*). E, em Roberto identifica-se a ocorrência de duas concepções (*5. possibilidade de concentração, entretenimento e envolvimento com a história; 6. como possibilidade de acesso e valorização da cultura*). A de número 6 manifesta-se apenas por Roberto. Identificam-se ainda mais três outras (*3. estímulo à imaginação e como possibilidade de aquisição de conhecimentos; 8. como prática que*

acontece tanto na escola, como em outros ambientes cotidianos, 9. como forma de interação com a família, com a professora e com os amigos). Essas três concepções também surgem entre as demais participantes. Das concepções apontadas por Roberto, à concepção 3 (*3.estímulo a imaginação e como possibilidade de aquisição de conhecimentos*) aparece no desenho e na entrevista, enquanto as restantes nas entrevistas.

Identificam-se em quatro crianças (Fernando, Larissa, Nicole e Isabela) quatro concepções de leitura (3, 4, 8 e 9). São elas: 3. *como estímulo a imaginação e como possibilidade de aquisição de conhecimentos*; 4. *como atividade prazerosa e interessante*; 8. *como prática que acontece tanto na escola, como em outros ambientes cotidianos*, 9. *como forma de interação com a família, com a professora e com os amigos*. Fernando apresenta em todos os procedimentos a concepção 3, enquanto as outras concepções surgem com base apenas na entrevista. Identifica-se a concepção 4 (*4. atividade prazerosa e interessante*) tanto nas entrevistas como também nos desenhos e nas histórias das meninas Larissa e Nicole. No que se refere às outras concepções de Larissa e Nicole, identifica-se apenas nas entrevistas. A menina Isabela apresenta as concepções 3 e 4 (*3.como estímulo à imaginação e como possibilidade de aquisição de conhecimentos*; *4. atividade prazerosa e interessante*). A primeira surge em todos os procedimentos, enquanto na outra concepção identificam-se em dois deles (entrevista e história).

Os dois participantes Gabriel e Ana se diferenciam do referido grupo (Fernando, Larissa, Nicole e Isabela) em uma e duas concepções respectivamente. Gabriel em relação à concepção 5 (*5. como possibilidade de concentração, entretenimento e envolvimento com a história*). Enquanto Ana no que diz respeito à concepção 5 e 7 (*5. possibilidade de concentração, entretenimento e envolvimento com a história* e *7.como possibilidade de melhorar de vida e adquirir conhecimentos*). Identifica-se a concepção 7 apenas em Ana. Além disso, Ana não apresenta a concepção 4 (*atividade prazerosa e interessante*). Das concepções apresentadas por Gabriel, identifica-se a de número 5 (*possibilidade de concentração, entretenimento e envolvimento com a história*) em todos os procedimentos-instrumentos utilizados. Em relação às outras concepções, elas surgem por meio da entrevista. No que concerne a Ana, identifica-se a concepção 5 (*como possibilidade de concentração, entretenimento e envolvimento com a história*) na elaboração do desenho. Enquanto a concepção 7 (*possibilidade de melhorar de vida e*

adquirir novos conhecimentos) na estória criada pela própria criança. E as outras concepções apresentadas por Ana, são resultantes da entrevista.

Por fim, identificam-se em Violeta cinco concepções de leitura (3. *estímulo a imaginação e como possibilidade de aquisição de conhecimentos*, 4. *atividade prazerosa e interessante*, 5. *possibilidade de concentração, entretenimento e envolvimento com a história*; 8. *como prática que acontece tanto na escola, como em outros ambientes cotidianos*; 9. *como forma de interação com a família, com a professora e com os amigos*). Verifica-se que duas delas (8. *como prática que acontece tanto na escola, como em outros ambientes cotidianos*; 9. *como forma de interação com a família, com a professora e com os amigos*) são semelhantes a todos os participantes do grupo. Verifica-se a de número 3 (*estímulo à imaginação e como possibilidade de aquisição de conhecimentos*) em dez outros participantes. Das concepções de Violeta, às de número 4 e 5 (4. *atividade prazerosa e interessante*; 5. *possibilidade de concentração, entretenimento e envolvimento com a história*) aparecem no desenho e na estória, e as demais (8 e 9) na entrevista.

Em síntese, dos dados quantitativos apresentados é possível concluir que das doze crianças participantes da pesquisa, em todas elas identificam-se as concepções 8 e 9 (8. *como prática que acontece tanto na escola como em outros ambientes cotidianos*; 9. *como uma formação de interação com a família, com a professora e com os amigos*). Do quantitativo de dez crianças, elas apresentam a concepção 3 (*como estímulo a imaginação e como possibilidade de aquisição de conhecimentos*). No tocante a de número 4 (4. *como atividade prazerosa e interessante*), nove crianças fazem menção a essa concepção de leitura. Cinco crianças apresentam a concepção 5 (*possibilidade de concentração, entretenimento e envolvimento com a história*). Enquanto as concepções 6 e 7 (6. *possibilidade de acesso e valorização da cultura*; 7. *possibilidade de melhorar de vida e adquirir novos conhecimentos*) surgem apenas uma vez, isto é, são citadas por uma única criança.

Consoante os dados quantitativos, eles indicam que as crianças possuem concepções de leitura muito diversificadas. Apesar da identificação de uma concepção vinculada à leitura como código, verifica-se que todas elas sugerem um uso da leitura em estreita relação com o conceito de letramento (concepções 8 e 9). Visto que essas

concepções de leitura trazem a conotação da prática de um conhecimento social, que pode ser, e é utilizado em múltiplos contextos por diversos atores sociais.

Para analisar qualitativamente os dados agrupam-se as concepções de acordo com a sua ocorrência, segundo a maior frequência de cada procedimento/instrumento, conforme a participação do grupo de crianças. Desse modo, as concepções são organizadas em três itens. No item 5.2 analisam-se as concepções 3, 4, 5 que emergem a partir da aplicação do desenho, da entrevista e da estória. Enquanto no item 5.3 abriga apenas as concepções 7 e 9, elas aparecem nos procedimentos/instrumentos entrevista e estória. Por fim, o item 5.4 discute-se as concepções 1, 2, 6, 8 e 9 originadas dos dados relativos à aplicação da entrevista. A ordem de apresentação dos dados seguirá a de maior para a de menor ocorrência. Consideram-se os procedimentos/instrumentos já mencionados e a maior participação das crianças quanto à frequência das concepções de leitura.

5.2 As concepções de leitura das crianças: o que dizem seus desenhos, suas entrevistas e suas estórias

No presente subitem analisam-se as concepções que se originam em todos os procedimentos/instrumentos adotados para a coleta de dados da presente investigação. De acordo com os resultados identificam-se as concepções 3, 4 e 5 (*3. Estímulo à imaginação e como possibilidade de aquisição de conhecimentos; 4. Atividade prazerosa e interessante; 5. Possibilidade de concentração, entretenimento e envolvimento com a história*).

Efetua-se a análise em ordem decrescente, a partir da maior para menor ocorrência, de acordo com cada criança. Desse modo, inicia-se pela concepção 4, seguida da 3 e por fim a 5.

5.2.1 Concepção de leitura como atividade prazerosa e interessante (4)

A compreensão de leitura como atividade interessante e prazerosa corrobora com a ideia de que esse conhecimento não se limita ao âmbito escolar, mas pelo contrário, é uma atividade, que está para além das paredes da escola. A compreensão leitora oportuniza aos leitores o prazer de ler, porque eles têm a oportunidade de desenvolverem uma atividade interessante. Como descrevem Moura e Martins (2012):

“ [...] a capacidade leitora amplia o entendimento de mundo, propicia o acesso à informação facilita a autonomia, estimula a fantasia e a imaginação e permite a reflexão crítica, o debate e a troca de ideias” (p.87).

A leitura não se centra exclusivamente nas práticas educativas escolares, tendo em vista suas várias finalidades tais como: ler para aprender, ler para aprender a fazer, ler para deleitar-se com a história, ler para revisar a própria escrita, ler por prazer, ler para brincar dentre outras. Além de suas diferentes finalidades, a leitura pode ser realizada em diversos contextos.

Na concepção de leitura supracitada, a criança assume o controle da própria leitura e não delega a responsabilidade dessa atividade a outras pessoas, como, por exemplo, aos professores. Visto que a criança ao ler por prazer tem a possibilidade de reler quantas vezes quiser o mesmo texto, e também no tempo que achar necessário para desenvolver a leitura, para assim construir uma compreensão coerente com os seus objetivos de leitura.

Dos resultados obtidos nesta pesquisa, nove crianças (Vivi, Fernando, Manuela, Priscila, Flecha, Gabriel, Larissa, Nicole e Isabela), apresentam essa concepção.

Entretanto, essas mesmas crianças apresentam outras diferentes concepções. Larissa, Nicole, Isabela e Fernando apresentam mais três diferentes concepções (3. *como estímulo a imaginação e como possibilidade de aquisição de conhecimentos*; 8. *como prática que acontece tanto na escola, como em outros ambientes cotidianos*, 9. *como forma de interação com a família, com a professora e com os amigos*). As concepções 8 e 9 serão discutidas posteriormente nos itens 5.4 e 5.3, respectivamente. As crianças Vivi e Flecha diferem dos seus colegas por apresentarem a concepção (5. *possibilidade de concentração, entretenimento e envolvimento com a história*). O menino Gabriel também apresenta as mesmas concepções que os seus colegas Vivi e Flecha, entretanto, não se identifica a concepção (3. *estímulo à imaginação e como possibilidade de aquisição de conhecimentos*).

Priscila também apresenta outra concepção diferente dos demais (2. *como compreensão do que se lê*). Discute-se esta concepção no item (5.4). Quanto a Manuela, ela apresenta mais quatro concepções de leitura, dessas apenas a concepção (1. *domínio de uma técnica para a prática da leitura fluente*;) não surge nos seus colegas.

Após esclarecer o surgimento das diferentes concepções de leitura pelas crianças, retoma-se a análise da concepção 4 (*como atividade prazerosa e interessante*), e destaca-se o diálogo a seguir, que ilustra as respostas de Nicole diante de alguns questionamentos da pesquisadora, após a realização de seus desenhos. Ressalta-se que o diálogo surge após elas desenharem uma criança lendo.

Pesquisadora: Essa criança que você desenhou sabe o que é ler?

Nicole: “*Sim*”.

Pesquisadora: E o que é ler para essa criança?

Nicole: “*É... uma coisa boa, que todos também pode ler também igual a ela*”.

Dando continuidade ao diálogo entre a pesquisadora e as crianças, extraem-se alguns trechos mencionados por Isabela e Gabriel:

Pesquisadora: Por que ela está lendo?

Isabela: “*Que ela gosta muito de ler*”.

Gabriel : “*Porque ele gosta de ler.*”

Ainda em relação a essa concepção de leitura, destaca-se a estória criada por Larissa que se vincula a uma atividade prazerosa e interessante. Ressalta-se que o texto é transcrito do relato oral da criança.

É... essa menina, ela saía de casa pra pegar um livro e ler perto de uma árvore, ela gostava muuuito de ler aquele livro, mas nunca deixava esquecer aquele livro. A mãe dela tava fazendo a comida, quando ela saiu de fora, pá pegar um vento, e continuando a lê, a lê, a lê pra ela aprender, ela gostava tanto que viajava na leitura, no livro. Amava, gostava e brincava com o livro e, ela gostava muito desse livro, ela amava muito. Sempre a casa dela tinha uma árvore, árvore cheia de Maçãzinha, ela comia e lia era uma coisa que ela gostava de fazer, sentava e ficava lendo e a casa dela era perto dessa árvore. Aí ela gostava sempre de ir lá pra essa árvore, pra ler, perto da sua casa, não parava de ler, era direto mas quando era naquelas horas, que devia fazer a lição de casa ela fazia e fim.

Ainda em relação a essa concepção, o desenho de Manuela, ilustra o sentimento de prazer na leitura:

Imagem 8: A menina feliz.



Fonte: Dados da pesquisa.

As entrevistas, os desenhos e as histórias sugerem que para essas crianças a leitura é uma prática interessante e prazerosa. Elas parecem perceber a leitura como uma prática social e, que, portanto, faz parte de suas vidas cotidianas.

A leitura como prática cotidiana possibilita que o leitor exerça com autonomia suas preferências de leitura, uma vez que ele determina o tempo, o local, e a frequência, segundo seu desejo. Desse modo, a autonomia se articula com a motivação, e desperta o interesse da criança para a leitura, tornando essa atividade interessante e prazerosa.

De acordo com Solé (1998):

“Ler é sobretudo uma atividade voluntária e prazerosa, e quando ensinamos a ler devemos levar isso em conta. As crianças e os professores devem estar motivados para aprender e ensinar a ler” (p.90).

Corroborar-se com a ideia de que a motivação para leitura é despertada pelo interesse pessoal da criança em fazer suas escolhas de textos ou de livros, e ainda a seleção dos diferentes contextos em que ela pode ler. Tal assertiva coloca em destaque, a importância de situações, que demandem a leitura dentro de um contexto situacional

real, como por exemplo, ler uma obra literária em uma livraria para satisfazer o desejo de ler por prazer.

Para Solé (1998):

“[...] a motivação está intimamente relacionada às relações afetivas que os alunos possam ir estabelecendo com a língua escrita. Essa deveria ser mimada na escola, e mimados os conhecimentos e progressos das crianças em torno dela”(p.92).

Em consonância a premissa aludida e com as falas das crianças e o desenho de Manuela, compreende-se que o prazer e o interesse das crianças pela leitura, podem se desenvolver a partir de experiências afetivas, vivenciadas por elas, e, sobretudo, com o modo que as pessoas ao seu redor fazem uso da leitura. Dessa forma, a criança ao ter experiências afetuosas com a leitura na condição de leitor e/ou na condição de ouvinte de histórias, pode ser influenciada a perceber a leitura como uma atividade que desperta interesse e proporciona prazer.

A leitura como prazer, também é identificado no diálogo a seguir, que ocorre entre a Isabela e a pesquisadora no momento da entrevista com base no desenho feito por Isabela.

Pesquisadora: Como ela está se sentindo? Por quê?

Isabela: *“Ela tá se sentindo bem, ela quer... mergulhar naquela coisa né? Que ela é uma menina estudiosa, gosta muito de ler, mais obediente, tem amor no coração. Se sentir bem alegre, fica emocionado com aquela coisa que ela tá lendo, que é uma história né? Ela ler, fica imaginando, aquela expressão boa "que legal!", aquela expressão boa, ne?”*

Nesta investigação, constata-se nessas falas exemplificadas, que a prática de leitura desperta sentimentos positivos. A leitura parece ser um conhecimento consolidado na vida das crianças, e, por isso, elas podem realizar de forma autônoma. Para Isabela, a leitura favorece a imaginação e a fantasia. Todos esses sentimentos e os conhecimentos advindos da leitura podem contribuir para a consolidação de um pensamento crítico e reflexivo frente às questões de sua realidade. Desse modo, a capacidade reflexiva e a autonomia leitora contribuem para a conquista da independência para o acesso a cultura escrita.

De acordo com Batista *et al.* (2008) : “ a cultura escrita diz respeito às ações , valores, procedimentos e instrumentos que constituem o mundo letrado” (p.18). A imersão das crianças nessa cultura escrita coloca em destaque o seu papel ativo nesse processo de uso da leitura e da escrita, como comportamentos letrados. Tendo em vista que as crianças não esperam passivamente o momento certo para desenvolverem ações, atitudes e se apropriarem de instrumentos e procedimentos para que possam, enfim, interagir com a leitura e a escrita.

Para Teberosky e Colomer (2003): “ a leitura e a escrita existem fora da sala de aula, e as crianças não são aprendizes passivos, não copiam os modelos adultos que estão ao seu redor, nem esperam ir à escola para começar o processo de aprendizagem da leitura” (p.66).

Diante disso, infere-se que os sentimentos bons despertados durante a prática da leitura resultam da consciência dos participantes da pesquisa sobre o papel que eles desempenham enquanto leitores fluentes. Uma vez que eles não dependem dos outros para ler, para escolher o que vão ler, como vão ler, onde vão ler e por que ler. Eles leem porque se sentem motivados para tal ação.

Como bem discute Solé (1998): “as situações de leitura mais motivadoras também são as mais reais: isto é, aquelas em que a criança lê para se libertar, para sentir o prazer de ler, quando se aproxima do cantinho de biblioteca ou recorre a ela”.

Em alusão ao que discute Solé (1998), compreende-se que a leitura para as crianças precisa ter um valor significativo. É importante que ela desperte o desejo de ler, para que as crianças possam se apropriar dessa prática, enquanto um conhecimento social. Desse modo, a leitura deve ser compreendida como uma ação que implica diferentes finalidades: ler para aprender e para divertir-se, como também uma atividade prazerosa que desperta sentimentos positivos, emoções boas e incita a sensação de tranquilidade. Todas essas finalidades, esses bons sentimentos e a alusão aos diferentes contextos para se realizar a leitura são mencionados pelas nove crianças aqui destacadas.

5.2.2 *Concepção de leitura como estímulo à imaginação e como possibilidade de aquisição de conhecimentos (3)*

A leitura ao ser concebida como um estímulo para o desenvolvimento da imaginação e como possibilidade de aquisição de um novo conhecimento se concretiza como uma atividade criadora. Ela permite a criança reconstruir a sua realidade ao atribuir novos significados para as suas experiências, consolidando assim novas aprendizagens.

A leitura compreendida como estímulo a imaginação traz intrínseca a ideia de aquisição de novos conhecimentos, pois, a criança para fazer uso da sua imaginação precisa dispor de um repertório de conhecimentos e experiências, que fundamentem o desenvolvimento de sua capacidade de imaginar. Desse modo, a leitura não só garante o estímulo a imaginação, mas também, oportuniza novos conhecimentos que possibilitam a criança viajar na leitura.

Para Vigotski, (1990):

A imaginação, como base da atividade criativa, manifesta-se igualmente em todos os aspectos da vida cultural, permitindo a criação artística, científica e técnica. Neste sentido, absolutamente tudo à nossa volta foi criado pela mão do homem, todo o mundo da cultura, ao contrário do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação. (p. 10)

Com base em Vigotski (1990) é possível compreender como o desenvolvimento da imaginação é essencial para ampliar o poder de atuação das crianças sobre a realidade. A imaginação deve ser estimulada desde a infância, pois, quanto maior a oferta de experiências de estímulo, maior a possibilidade da criança de dispor de condições para fazer uso de seu potencial criativo.

Conforme os resultados da pesquisa, dos doze participantes, dez deles (Fernando, Larissa, Nicole, Isabela, Vivi, Flecha, Roberto, Priscila, Ana, Violeta) apresentam a concepção de leitura *como estímulo a imaginação e como possibilidade de aquisição de conhecimentos*. Contudo, também se identifica que essas mesmas crianças apresentam outras concepções de leitura. Essas concepções aparecem em diferentes procedimentos/instrumentos.

Identifica-se em quatro (Fernando, Larissa, Nicole e Isabela) das dez crianças, três diferentes concepções sobre a leitura (*4.atividade prazerosa e interessante, 8*

.prática que acontece tanto na escola como em outros ambientes cotidianos e 9. como forma de interação com a família, com a professora e com os amigos). Fernando, Larissa apresentam as concepções como *(8. prática que acontece tanto na escola como em outros ambientes cotidianos e 9. como forma de interação com a família, com a professora e com os amigos* apenas nas entrevistas. Nicole também apresenta as mesmas concepções que seus colegas, entretanto no que se refere a concepção *(9. como forma de interação com a família, com a professora e com os amigos)* identifica-se tanto na entrevista como na história. A menina Isabela apresenta as concepções de leitura *(3. estímulo a imaginação e como possibilidade de aquisição de conhecimentos e 4. atividade prazerosa e interessante)*, em todos os procedimentos/instrumentos.

As crianças Vivi e Flecha apresentam igualmente mais quatro concepções de leitura, originadas também por meio de diferentes procedimentos/instrumentos. Essas concepções se diferenciam dos seus demais colegas pela presença da concepção *(5. possibilidade de concentração, entretenimento e envolvimento com a história)*.

O menino Roberto apresenta mais quatro concepções de leitura *(5. possibilidade de concentração, entretenimento e envolvimento com a história, 6. possibilidade de acesso e valorização da cultura, 8. prática que acontece tanto na escola como em outros ambientes cotidianos e 9. como forma de interação com a família, com a professora e com os amigos)*.

Priscila apresenta mais quatro concepções de leitura *(2. como compreensão do que se lê; 4. atividade prazerosa e interessante; 8. prática que acontece tanto na escola como em outros ambientes; 9. como forma de interação com a família, com a professora e com os alunos)*.

A menina chamada Ana apresenta outras quatro diferentes concepções de leitura *(5. possibilidade de concentração, entretenimento e envolvimento com a história, 7. possibilidade de melhorar de vida e adquirir novos conhecimentos, 8. prática que acontece tanto na escola como em outros ambientes cotidianos, como forma de interação com a família, com a professora e com os amigos)*.

Violeta, por sua vez, apresenta mais quatro outras concepções de leitura *(4. atividade prazerosa e interessante, 5. possibilidade de concentração, entretenimento e envolvimento com a história, 8. prática que acontece tanto na escola como em outros*

ambientes cotidianos e 9.como forma de interação com a família, com a professora e com os amigos).

Em suma, todas as demais concepções apresentadas pelas crianças (2, 6, 7, 8 e 9) serão discutidas em seus itens correspondentes, de acordo com o procedimento/instrumento, a saber nos itens 5.3 (7 e 9) e 5.4 (2, 6 e 8).

Após a apresentação das variadas concepções também identificadas nesse grupo, passamos a analisar e discutir a concepção *estímulo a imaginação e como possibilidade de aquisição de conhecimentos*. Como exemplo dessa concepção, destacam-se os diálogos a seguir, que ilustram as respostas de Roberto e Priscila diante dos questionamentos da pesquisadora, após a realização de seus desenhos:

Pesquisadora: Essa criança sabe o que é ler?

Roberto: “*Sim*”.

Pesquisadora: E o que é ler para essa criança (que você desenhou)?

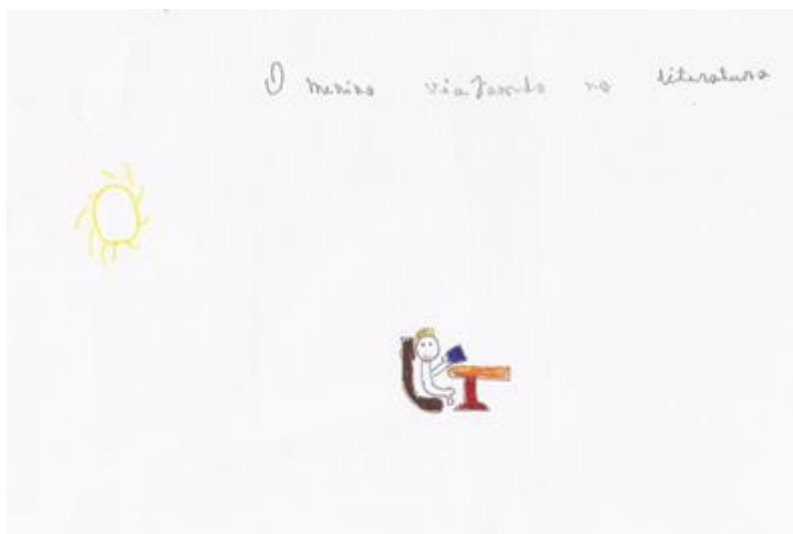
Roberto: “*Ler pro Roberto é como se ele ler aí ele tipo viaja na imaginação, mas ele só ler pra ler mesmo que nada só escolheu o livro, leu e pronto, ele ler e viaja no mundo da literatura*”.

Pesquisadora: Por que ela (A criança que você desenhou) está lendo?

Priscila: “*Por causa que ela queria ler pra ficar mais inteligente*”.

O desenho feito pelo menino Roberto também destaca essa mesma concepção de leitura.

Imagem 9 : O menino viajando na literatura.



Fonte: Dados da pesquisa.

Fernando por meio do seu desenho também explicita a referida concepção de leitura:

Imagem 10: O menino que aprendeu a ler.



Fonte : Dados da pesquisa.

De acordo com as falas das crianças a leitura pode ser compreendida como estímulo a imaginação, pois o ato de imaginar pode ser considerado como um princípio básico que desperta o interesse da criança para a leitura.

É por meio do contato inicial da criança com a capa e o título de um livro, que ela passa a se questionar sobre o que trata determinada história. Ela usa a imaginação para dar sentido aquele título, sendo assim, ela busca atribuir significado para a presença ou ausência das cores, o formato das palavras, o uso de determinadas palavras em detrimento de outras, bem como os personagens e as imagens presentes na capa do livro.

Desse modo, a imaginação, também, pode sustentar o desenvolvimento da leitura ao desencadear na criança a possibilidade de ampliar o seu poder de atuação sobre a história e para além dela. Isto é, viajar na leitura, “entrar” no livro para ver a história acontecer, estabelecer relações com os personagens, criar diálogos entre o que está escrito e com a imaginação da própria criança, e construir novas possibilidades para a história. De acordo com Torres e Tettamanzy (2008), “essa é a grande magia das histórias, viajarmos para qualquer lugar, sem sair do lugar”(p.5).

A referida assertiva concebe a prática da leitura como uma atividade que oportuniza experiências enriquecedoras para as crianças, á medida que essa atividade permite ir além do que está posto nas palavras retidas no interior dos livros. Isto é, ao ler é possível criar e recriar o tempo, o espaço, o contexto e os personagens de uma história, tudo isso é possível mediante a imaginação. Logo, a leitura se insere como uma atividade criadora de outras histórias, ao partir das experiências prévias das crianças, estimulando assim a sua imaginação.

O desenho de Isabela também ilustra a referida concepção de leitura como estímulo à imaginação e como possibilidade de aquisição e prática de um novo conhecimento, no que trata em específico da aquisição de conhecimento.

Imagem 11: A menina estudiosa.



Fonte: Dados da pesquisa.

O desenho de Isabela evidencia a possibilidade de aquisição de conhecimentos mediante a prática da leitura. No desenho, percebe-se a compreensão de leitura como possibilidade de construção de novos conhecimentos. Essa construção se dá em uma perspectiva de valorização dessa atividade como uma possibilidade de ascender cognitivamente, sempre em busca de algo novo, um conhecimento a ser construído ou consolidado.

A leitura por si só não fomenta a construção do conhecimento pela criança, isso decorre da maneira como a criança interpreta e constrói significado diante do texto. Isto é, existe apropriação de conhecimento por meio da leitura mediante o papel ativo da criança. Nesse papel ativo, a criança lê para satisfazer uma necessidade em conhecer mais sobre algo e assim, desenvolver diferentes aprendizagens, conforme os diferentes tipos de texto, lê e assim expandir seu poder de atuação sobre a sua realidade.

Para Silva (1991, p.50):

[...] ao ler, o sujeito-leitor cria, recria, reescreve ou produz um “outro” texto, resultante de sua história, das suas experiências, do seu potencial linguístico etc.” Esse movimento de produção de outro texto permite a criança construir conhecimentos e aplicá-los no seu entorno social.

Essa construção de conhecimento acontece quando a criança interpreta o texto com base nos seus conhecimentos previamente consolidados, ou seja, seus conhecimentos prévios na leitura. De acordo com Coscarelli (2016), o conhecimento prévio na leitura:

São as informações que se pressupõe que o leitor precisa ter para ler um texto sem muita dificuldade para compreendê-lo. Elas são extremamente importantes para a geração de inferências, isto é, para a construção de informações que não são explicitamente apresentadas no texto e para o leitor conectar partes do texto construindo a coerência dele.

Nessa interpretação, a criança assimila novas informações, expande seu vocabulário, compara novos conhecimentos com outros já consolidados, emite opiniões sobre o conteúdo do texto, discorda da linha de pensamento do autor, elabora hipóteses, elege informações importantes em detrimento de outras etc. Enfim, ela aprende por meio da leitura e aplica os conhecimentos aprendidos em outras leituras.

As crianças elegem a leitura como uma atividade, que oportuniza a construção de outros conhecimentos dentre eles, pode-se citar o próprio domínio da língua escrita. Uma vez, que o uso da leitura e seu contato mediante textos escritos permitem que as crianças se familiarizem com a estrutura do sistema de escrita alfabética, a forma como o texto se organiza no papel, e a finalidade de cada tipo de texto. Tudo isso implica na compreensão de que todo texto tem uma função comunicativa e alguns deles podem ter como foco um público específico, bem como aspectos relacionados à ortografia.

A concepção aqui analisada evidencia a importância da leitura como fonte de aquisição de outros conhecimentos e como prática dos conhecimentos adquiridos como, por exemplo, escrever um texto e ler para os amigos da sala de aula. Ademais, a leitura se apresenta para essas crianças como uma fonte de estímulo a imaginação, oferecendo a elas a chance de recriar as histórias de forma fantasiosa e lúdica. Essa concepção de leitura dá a chance delas vivenciarem aspectos da realidade ou dos contos, de fábulas e/ou de outras histórias que elas têm a oportunidade de ler.

5.2.3 Concepção de leitura como possibilidade de concentração, entretenimento e envolvimento com a história (5)

A compreensão de leitura como possibilidade de concentração, entretenimento e envolvimento com a história evidencia que a leitura é um conhecimento amplo e multifacetado. Ela envolve diferentes objetivos por parte dos leitores e mobiliza diferentes saberes para que seja possível efetivá-la com significação social. Isto é, para satisfazer os objetivos de leitura coerentes com as necessidades dos leitores sejam estas crianças ou não.

A constatação de que a leitura mobiliza diferentes saberes traz como premissa essencial que para ler é necessário antes de tudo saber o porquê de ler, para quem ler e como desenvolver essa leitura. Pois, a leitura embora seja um conhecimento de natureza social, também envolve habilidades de ordem técnica, tais como: compreender as relações entre fonemas e grafemas, o significado da disposição de diferentes tipos de letras no decorrer do texto, a importância das imagens que podem compor um texto, que se lê da direita para esquerda e de cima para baixo etc. Além disso, é fundamental compreender que o desenvolvimento de uma boa leitura que tenha como desígnio a compreensão do texto requer concentração por parte do leitor.

A construção da compreensão da leitura exige que o leitor fique atento ao que está sendo lido, isto é, que ele faça uso da concentração para se apropriar com totalidade do texto, para que possa identificar as informações mais importantes e as irrelevantes para a interpretação do texto. Sendo assim, o leitor deve ser capaz de selecionar as informações que realmente são essenciais para compreender e interagir com o texto.

Em relação à importância dessa concentração para o desenvolvimento da leitura está a ideia de que o texto deve ser interessante para motivar o leitor a continuar lendo, bem como despertar a sua atenção. Desse modo, essa leitura implica no envolvimento do leitor com o texto, o que reflete na qualidade do material lido, bem como nos objetivos de leitura, como, por exemplo, ler por entretenimento.

Salienta-se que a leitura que tem como finalidade entreter o leitor corrobora para o desenvolvimento da concentração e o envolvimento com o material de leitura, pois ela acontece diante da necessidade de ler por prazer, para se divertir e assim mobiliza de forma espontânea a atenção do leitor. Ademais, a autonomia do leitor é

fortalecida, porque é o leitor que escolhe o que vai ler para se entreter, não delegando essas funções para outras pessoas.

No que se refere a concepção de leitura como possibilidade de concentração, entretenimento e envolvimento com a história, cinco crianças: Vivi, Manuela, Flecha, Gabriel e Roberto apontam a mencionada concepção. Verificou-se também outras diferentes concepções dessas crianças. As crianças Vivi e Flecha apresentam mais quatro outras concepções de leitura (*3. estímulo a imaginação e como possibilidade de aquisição de conhecimentos, 4. atividade prazerosa e interessante, 8. prática que acontece tanto na escola como em outros ambientes cotidianos e 9. como forma de interação com a família, com a professora e com os amigos*). O menino Gabriel apresenta mais três diferentes concepções e difere dos colegas Vivi e Flecha por não apresenta a concepção 3. Assim como Vivi e Flecha, Manuela apresenta mais quatro concepções de leitura, essas concepções são semelhantes as dos seus colegas, entretanto, ela é a única criança que apresenta a concepção (*1. domínio de uma técnica para a prática da leitura fluente*) e se distancia dos seus colegas por não ter como concepção de leitura a de número 3. Por fim, Roberto apresenta o mesmo quantitativo de diferentes concepções de Manuela, entretanto, o menino difere um pouco da colega em razão da concepção (*6. possibilidade de acesso e valorização da cultura*), as outras concepções apresentadas por Roberto são as seguintes: 3, 8 e 9. Dessas concepções apresentadas a de número 3 já foi discutida no subitem (5.2.2), a de número 8 será discutida no subitem (5.4.1), por fim a de número 9 será discutida no subitem (5.3.2).

Para ilustrar a concepção de leitura *como possibilidade de concentração, entretenimento e envolvimento com a história*, seguem abaixo alguns diálogos decorrentes da entrevista com as crianças: Flecha, Manuela e Vivi. Diante do seguinte questionamento **Pesquisadora:** Como ela (a criança que você desenhou) está se sentindo? Por quê?

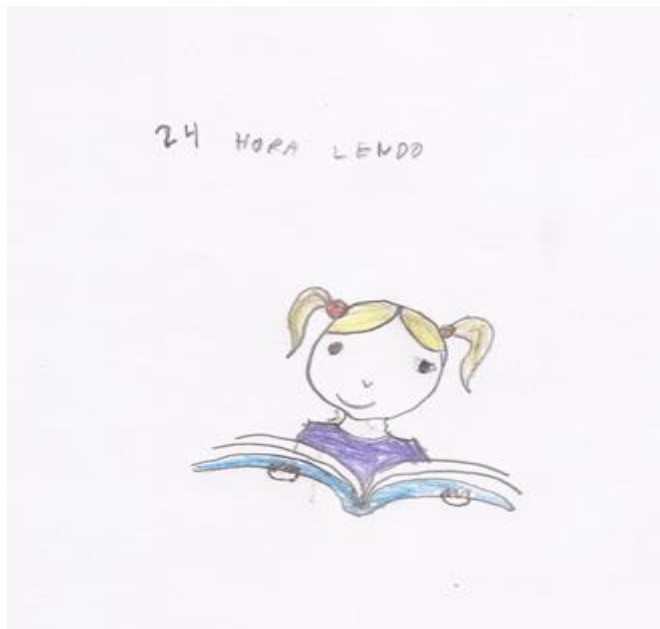
Flecha: “*Bem. Por causa que é um livro bem legal, e também tem lá na minha casa e eu acho bem legal ele*”.

Manuela: “*É bom porque a gente se “enterte” com o livro, a gente quando a gente tá sozinha aí a gente pega um livro e lê*”.

Vivi: “*Ela tá concentrada. Por causa que ela quer prestar muita atenção na história e não quer se esquecer de nada*”.

O desenho realizado pela criança Violeta também ilustra essa concepção de leitura.

Imagem 12: 24 hora lendo.



Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com os extratos das falas de Flecha, Manuela e Vivi e o desenho de Violeta, a leitura pode ser compreendida por essas crianças como possibilidade de concentração, entretenimento e envolvimento com a estória. Para essas crianças durante a prática da leitura é preciso concentração e envolvimento com a história. Elas demonstram se importar com a qualidade do material a ser lido. Desse modo, infere-se que o acesso aos diferentes gêneros textuais contribui para uma compreensão positiva do ato de ler.

No mundo letrado em que vivemos existe uma grande variedade de textos, que circulam em diferentes contextos, configurando-se como artefatos sociais, sendo assim, pode-se dizer, que esses textos são instrumentos de natureza social, cognitiva e afetiva, logo são capazes de despertar nas crianças inúmeros sentimentos e sensações de medo, euforia, entusiasmo e outros.

De forma análoga aos instrumentos descritos por Vigotski, os textos podem ser compreendidos, enquanto instrumentos á medida, que eles também podem mediar a relação dos sujeitos sociais com a sua realidade. Visto que os textos trazem em seu interior a possibilidade dos sujeitos modificarem o seu contexto social e transformarem

a si mesmos, mediante o acesso a diferentes informações culturais por meio de histórias, contos, crônicas, poemas, biografias etc, que consolidam a aquisição e propagação de conhecimentos. Para Ferreira e Dias (2005): “[...] o texto é tomado como um sistema de significado aberto, que dá margem a uma multiplicidade de sentidos. Sentidos construídos no momento da interação texto/leitor” (p.325).

A criança, enquanto leitora, interage com o texto e tem uma história de vida permeada por experiências variadas. A criança no decorrer de sua prática da leitura deve ser guiada pelos seus objetivos de leitura e pelas relações estabelecidas com esse conhecimento no contexto da escola como também fora dela.

Desse modo, as vivências da criança permitem a construção do sentido do texto, em um movimento constante de interpretação, que elabora e reelabora o significado do texto á medida, que mobiliza os conhecimentos que ela possui sobre outros textos.

Sabe-se que as experiências de interação com outros textos permitem as crianças o desenvolvimento da capacidade metatextual. essas experiências tornam as crianças aptas a refletirem sobre o texto, enquanto objeto de conhecimento. Visto que essas experiências permitem que as crianças identifiquem as características dos textos, além da possibilidade de definir cada gênero textual e diferenciá-los (ferreira e dias, 2005).

Os gêneros textuais são os padrões estáveis com o intuito de promover a interação entre leitor e os textos. Esses padrões compõem a estrutura de um texto dentro de uma situação comunicativa, levando em consideração o tipo de mensagem presente, a forma como essa mensagem está estruturada, qual a finalidade da mensagem propagada e a quem se deseja atingir com essa mensagem.

Os diferentes gêneros textuais tais como; carta, email, anúncio, blog, piada, tirinha, conto, receita culinária, lista de compras e outros tantos outros, possuem características bem específicas e delimitadas, logo cada um deles fomenta um objetivo diferente de leitura.

Dessa forma, diferentes tipos de textos geram expectativas e motivações diferentes nas crianças e, sobretudo, diferentes tipos de leitura, pois não se lê do mesmo modo textos diferentes.

Em adendo a esse contexto, as crianças devem ter a oportunidade de ter acesso aos diferentes gêneros textuais para que ampliem as suas possibilidades de leitura. É sobre esse viés que a qualidade do material para leitura oferecido para as crianças vai ajudá-las a se tornarem leitoras fluentes e autônomas. Compreende-se que a diversidade de gêneros textuais permite que as crianças criem hábitos de leitura e desenvolvam preferências por alguns gêneros em detrimento a outros, o que não vai acontecer se as crianças tiverem contato apenas com livros didáticos.

De acordo com Zilberman (2008):

A leitura acontece quando a imaginação é convocada a trabalhar junto com o intelecto, responsável pelas operações de decodificação e entendimento de um texto ficcional. O resultado é a fruição da obra, sentimento de prazer motivado não apenas pelo arranjo convincente do mundo fictício proposto pelo escritor, mas também pelo estímulo dado ao imaginário do leitor, que assim navega em outras águas, diversas das familiares a que está habituado (p.18).

Diante do exposto, a prática de leitura e a qualidade do material de leitura também se relacionam aos textos bem escritos, com ideias interessantes, e que despertem o desejo das crianças em praticar a leitura. Todos esses atributos dos textos podem desencadear concentração e uma maior disposição para a leitura.

Compreende-se, que as falas das crianças ressaltam a importância da leitura como um conhecimento, que permite a possibilidade de concentração, entretenimento e envolvimento com a história. Essa concepção de leitura implica na importância do acesso das crianças a um acervo de livros e textos com qualidade. O acesso a uma leitura de qualidade permite um maior envolvimento das crianças com as histórias, levando-as a se concentrarem melhor nas leituras, nos conhecimentos trazidos pelos livros, e, sobretudo, possibilitam que elas compreendam como pode ser rica e interessante o desenvolvimento da leitura. Assim a leitura pode ser uma forma de diversão e entretenimento, conseqüentemente, elas percebem as inúmeras possibilidades desse conhecimento, que pode ser usado de forma significativa e muito prazerosa.

5.3 As concepções de leitura das crianças: o que dizem suas entrevistas e suas estórias

Analisa-se as concepções identificadas apenas na adoção do procedimento/instrumento entrevista e estória. No presente item discute-se as concepções 7: *Possibilidade de melhorar de vida e adquirir novos conhecimentos*, identificada apenas em um único sujeito e 9: *Como forma de interação com a família, com professores e com amigos*.

5.3.1 Concepção de leitura como possibilidade de melhorar de vida e adquirir novos conhecimentos (7)

A compreensão de leitura que se insere nesta perspectiva pode ser interpretada pelo caráter transformador que a aquisição desse conhecimento promove na vida dos indivíduos, que passam a usá-la diariamente. Uma vez que a leitura é um conhecimento que traz em seu interior aspectos de ordem social, política, cultural, econômica, que são transmitidos e consolidados historicamente em modelos sociais, conforme as demandas da sociedade vigente.

Diante do exposto, a aquisição desse conhecimento pelos indivíduos ressignifica o papel desempenhado por eles dentro da sociedade, porque eles passam a compreender que esse papel exerce uma função transformadora em seus contextos de origem. A leitura como possibilidade de adquirir novos conhecimentos provoca impactos sociais, e contribui para que as crianças assumam uma postura mais crítica e mais consciente frente aos desafios enfrentados.

A conscientização do papel transformador da leitura evidencia que esse conhecimento não se limita a uma única via de acesso, pré-determinada por um contexto exclusivo. Desse modo, o desenvolvimento da leitura não acontece unicamente na escola e logo não se ler apenas para a escola. Visto que, a leitura é um conhecimento construído historicamente.

Desse modo, o desenvolvimento da leitura envolve uma dimensão social, que oferece aos leitores muito mais do que a aquisição de conhecimentos. A leitura oportuniza condições para a construção de melhorias significativa na vida dos sujeitos, pois, existe a possibilidade de fazer uso desses conhecimentos para conseguir outros, e ascender cognitivamente.

Identifica-se a concepção de leitura *como possibilidade de melhorar de vida e adquirir novos conhecimentos* em apenas uma criança. A criança Ana apresenta essa concepção por meio da aplicação das entrevistas e do desenvolvimento da estória. Ressalta-se que Ana também apresentou outras três concepções (3. *estímulo a imaginação e como possibilidade de aquisição de conhecimentos*, 8. *prática que acontece tanto na escola como em outros ambientes cotidianos* e 9. *como forma de interação com a família, com a professora e com os amigos*). A concepção 3 já foi discutida anteriormente, no item 5.2, enquanto a concepção 8 será analisada teoricamente nos item 5.4.

Para exemplificar essa concepção de leitura, destaca-se o diálogo que se segue, que faz menção a resposta de Ana diante do questionamento da pesquisadora com base no seu desenho.

Pesquisadora: Por que ela está lendo? (a criança que você desenhou).

Ana: “*Pra ter uma vida boa, aprender mais.*”

A estória criada por Ana sobre o desenho também exemplifica a referida concepção:

Era uma vez uma menina que tava segurando um livro ela tava lendo no colégio. Ela tava lendo... tava lendo pra estudar. Pra ter uma vida boa. Pra ela quando crescer ter um emprego bom e pra ela conseguir alimentar a família dela.

Com base na fala e na estória da criança, ela associa o motivo da leitura a possibilidade de usar esse conhecimento para ascender socialmente e melhorar de vida, para ter uma vida boa como está explícito em sua estória. Essa premissa que trata a leitura como possibilidade de melhorar de vida, traz de forma intrínseca a busca por condições para lutar pela igualdade entre as pessoas e superar desigualdades entre elas.

Compreende-se com base em Silva (1991) que:

[...] Todos nós desejamos formar leitores questionadores , capazes de se situar conscientemente no contexto social e, ao mesmo tempo , de acionar processos de leitura (praticados e aprendidos na escola), no sentido de participar da conquista de uma convivência mais feliz e menos injusta para todos. Ou seja queremos educar e promover um tipo de leitor que não se adapte ou se ajuste inocentemente à realidade que está aí mas que, pelas práticas de leitura, participe ativamente da transformação social (p.47).

Essa formação de leitores descrita por Silva (1991) traz em sua essência a prática da leitura, enquanto possibilidade de dotar as crianças de condições para questionar a realidade circundante. E ao dotar as crianças dessas condições desencadeadas pela prática da leitura, elas poderão desenvolver um olhar crítico. Em meio a elaboração desse olhar crítico, as crianças adquirem informações e podem transformá-las em conhecimentos sobre o mundo, efetivando uma leitura do mundo. De acordo com Freire (1997):

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (p. 11).

Ao compreender a relação entre o texto e o contexto as crianças podem usar a leitura no sentido de criar para elas uma realidade mais justa e igualitária, com o intuito de superar as diferenças de ordem econômica e social.

É nesse contexto que se percebe, que a leitura possui uma dimensão política, sendo assim, a sua aquisição e prática permite as crianças pensarem e refletirem sobre o poder transformador desse conhecimento. Visto que a ausência da leitura e a inabilidade em saber usá-la podem resultar em marginalização e exclusão social.

Sem o domínio da leitura, as crianças podem crescer como indivíduos alienados à mercê de enganos e equívocos, logo, não sabem lutar pelos seus direitos, expressarem suas opiniões, tomarem decisões, refletirem sobre as suas ações e os impactos dessas. Na ausência da leitura, elas podem se tornar um “objeto”, que não demonstra reação e é facilmente influenciada pelos outros.

Não há dúvida de que a prática da leitura possui um papel transformador, ela é uma prática social e, portanto não é neutra. A leitura poder ser usada para privilegiar a perpetuação de algumas ideias, valores, ações e inculcar nas pessoas, sejam estas crianças ou adultos, a necessidade de mudança, de luta social como, também, subjugar toda a história e luta social de um povo.

Diante disso, as crianças devem praticar a leitura com diferentes propósitos em articulação com uma grande diversidade de material textual, para que elas possam ter acesso a diferentes tipos de conhecimentos. Desse modo, elas podem compreender a

função social da leitura e o seu poder transformador da realidade vigente, para lutar pela igualdade e por melhores condições de vida.

É nesse contexto que uma ressalva é necessária. Sabe-se que a leitura possui um papel transformador, mas, ela por si não garante a transformação social em toda a plenitude da vida dos indivíduos no que se refere ao acesso a moradia, a educação de qualidade, saúde pública e outras questões. Desse modo, não se pode conceber a aquisição da leitura como um instrumento capaz de resolver todas as mazelas sociais, ela pode atuar nesse sentido, mas “apenas” o seu domínio não resolve todos os problemas sociais.

Compreende-se, que a razão da criança conceber a leitura como uma possibilidade de melhorar de vida pode está relacionada com o fato de esse conhecimento ser tratado pelas pessoas como algo essencial para o desenvolvimento integral do ser humano. Tendo em vista que a leitura e a escrita são concebidas como os conhecimentos mais importantes a serem adquiridos na escola. Isto posto, a criança de posse da leitura e da escrita pode ter mais possibilidades de vencer na vida, conseguir um trabalho e melhorar de vida. Todos esses aspectos foram mencionados na fala da criança.

5.3.2 A concepção de leitura como forma de interação com a família, com a professora e com os amigos (9)

Esta concepção de leitura reflete na importância da interação social para fomentar a prática da leitura pelas crianças. Ela define essa prática em razão das interações desencadeadas durante o desenvolvimento da leitura. Nesse sentido, a leitura é, sobretudo, um diálogo que pode ir muito além da conversa estabelecida com o leitor e o texto. A leitura também pode ser expandida para uma conversa entre uma mãe e um filho sobre o desfecho de uma história, ou até mesmo, por meio da indicação da leitura de um livro muito bom, que foi lido por um menino, que indica o livro para um colega.

A mencionada concepção denota que a leitura não se centra exclusivamente no texto, mas pelo contrário ela tem o texto como um elemento importante e inicial, mas é o leitor que vai construir essa leitura e o significado do texto. E muitos desses significados são oriundos das experiências, que o leitor adquiriu nas relações que têm

ou manteve com outros leitores, sejam estes seus familiares, amigos ou professores da escola.

Ainda em relação ao papel dessa interação social, ela vai corroborar para a quebra do paradigma de que a leitura é algo chato, desinteressante ou que acontece com a finalidade de adquirir informações para resolver uma avaliação na escola. Desse modo, a leitura deverá ser compreendida como uma prática que envolve outros atores sociais. Essa compreensão contribui para que o leitor construa a compreensão de que esse conhecimento também gera deleite, satisfação, prazer, e que se efetiva em meio a relações afetuosas de amor e de amizade. Ademais, essas relações também estimulam os leitores a conhecerem outros materiais de leitura para que percebam que existem diferentes modos de leitura.

Identificou-se a concepção de leitura *como forma de interação com a família, com a professora e com os amigos* em todas as crianças participantes da pesquisa. Essa concepção aparece em meio à aplicação da entrevista. Entretanto, um dos participantes: Nicole, também apresenta na estória com base no desenho. Ressalta-se que Nicole também apresenta outras três diferentes concepções de leitura (*3. estímulo a imaginação e como possibilidade de aquisição de conhecimentos, 4. atividade prazerosa e interessante e 8. prática que acontece tanto na escola como em outros ambientes cotidianos*). Salienta-se que das concepções apresentadas por Nicole a 3 e a 4 já foram analisadas anteriormente no item 5.2, enquanto a 8 será contemplada no item 5.4.

Para exemplificar essa concepção de leitura, destaca-se o diálogo que se segue, que faz menção a resposta de Nicole diante do seguinte questionamento da pesquisadora:

Pesquisadora: Com quem ela (a criança que você desenhou) pode ler ?

Nicole : “*Com a sua mãe, com a titia, com o titio, com a sua avó, com seu vô, até com seus colegas também*”. (*colegas da escola e outros colegas*).

Para ilustrar essa concepção de leitura segue a estória criada por Nicole sobre o seu desenho:

Uma menina que gostava muito de ler, um dia, ela queria ler para todos os colegas da escola, e pediu para a sua professora deixá-la ler o seu lindo texto que ela fez na frente de todos os seus colegas, ela foi e leu muito bonito e todos aplaudiram, ela

voltou, ficou muito contente, todos agradeceram pela leitura dela, que ela leu muito bonito.

Nos trechos destacados, percebe-se que Nicole apresenta referência a leitura enquanto prática social, que não fica restrita ao cotidiano escolar. Em suas respostas, ela aborda a leitura como um conhecimento, que pode ser praticado por vários atores sociais, e traz inclusive a ideia de afetividade por meio da leitura, que pode ser realizada com amigos e com familiares. Além disso, sua estória ressalta a importância de compartilhar a leitura com os colegas da escola, o que destaca mais uma vez, a finalidade da leitura como interação entre pares e compartilhamento de aprendizagens.

A leitura é um conhecimento social compartilhado, que é desenvolvido em meio a uma situação real, que demanda o seu uso com base em objetivos bem delimitados, pois, cada leitura deve ser conduzida por um leitor ativo, que segue um objetivo.

O desenvolvimento da aprendizagem da leitura deve dar condições para que as crianças usem a leitura de forma fluente e criem o gosto em praticá-la por meio de verdadeiros hábitos de leitura. “Mas esses gostos e hábitos adquiridos estão associados à possibilidade de ter contato com materiais e pessoas, que introduzam as crianças no mundo da escrita, em outras palavras, estão relacionadas com as condições sociais e materiais de vida das pessoas” (CARVALHO, 2009, p.75).

Com base em Carvalho (2009) pode-se perceber a importância do outro na constituição de crianças leitoras á medida, que o outro pode significar um importante referencial de leitor, e assim, influenciar as crianças positivamente em fazer uso da leitura.

Além de oferecer um modelo de leitor para as crianças, os adultos que fazem parte das suas vidas, sejam estes seus pais, suas mães, seus irmãos, seus professores, todos eles têm importantes contribuições a oferecer no que se refere a criar um ambiente propício para a prática da leitura. Esse ambiente vai fomentar a prática da leitura á medida, que instiga as crianças a compreenderem como a leitura é um conhecimento importante para se conhecer e conhecer o outro, seja por meio das histórias presentes nos livros ou advinda de uma reflexão associada aos fatos do cotidiano, ou por meio da interação entre crianças e adultos.

Consoante Vigotski (1998), a interação se apresenta como um elemento preponderante para o desenvolvimento dos conhecimentos dos sujeitos. É a interação entre os sujeitos sociais, que vai permitir a troca de conhecimentos e ampliação das suas capacidades cognitivas, a propagação da cultura e a transformação da realidade.

Em adendo a importância da interação para o desenvolvimento do indivíduo, essa interação do homem com o mundo ou com os seus pares não acontece de forma direta, ela é mediada por instrumentos e signos. Os primeiros permitem as pessoas modificarem o seu entorno social, expandido o poder de atuação do homem sobre o seu contexto. Enquanto os signos permitem planejar e organizar os pensamentos e elaborar ações futuras e evocar ações do passado, atuando em uma perspectiva psicológica.

Destarte, no movimento de interação propiciado pela leitura, os adultos ditos como leitores mais experientes podem mediar a relação das crianças com os livros e com a prática da leitura.

Compreende-se, que a mediação da leitura das crianças pelos adultos pode favorecer o contato com diferentes contextos de uso da linguagem escrita para que as crianças possam aprender como utilizá-la nas diferentes práticas de leitura presentes no cotidiano. Além disso, a mediação dos adultos ajuda na construção de crianças leitoras, isso acontece, pois, durante a leitura o adulto pode fazer questionamentos, sugestões, estabelecer previsões, criar inferências, dar informações ausentes no texto, elaborar hipóteses, tudo isso relacionado ao texto lido, com as crianças ou para as crianças.

Outra questão importante é que essa interação permite compartilhar gostos e preferências de leitura, sendo assim, adultos, que conhecem uma grande diversidade de gêneros textuais compartilham suas experiências de leitura com as crianças, que passam a perceber a multiplicidade de possibilidades em praticar a leitura, o que resulta em uma ação com significação social.

A principal implicação que se pode tirar da premissa de que a leitura é uma prática social, e que pode ser realizada por meio da interação entre crianças, familiares, professores e colegas é de que a leitura não é uma ação mecânica de caráter exclusivamente individual, mas pelo contrário ela pode ser uma ação compartilhada, colaborativa e afetuosa.

Neste subitem, verifica-se que as falas das crianças corroboram com a possibilidade de realizar a leitura em momentos de interação com diferentes sujeitos: familiares, amigos e professores. Tal assertiva destaca o papel da leitura como um conhecimento interativo, pois a troca de experiências entre as crianças e outros sujeitos durante a prática da leitura corrobora para a assertiva de que ler é, sobretudo, uma atividade prazerosa, que pode ser realizada como um momento de encontro com os seus amigos e entes queridos, estejam estes na escola ou fora da escola. Desse modo, a leitura é uma prática significativa, que fortalece os vínculos afetivos e as amizades.

5.4 As concepções de leitura das crianças: o que dizem suas entrevistas

No presente item discutem-se os dados relativos às concepções: *1-Domínio de uma técnica para a prática da leitura fluente; 2- Compreensão do que se lê; 6. Possibilidade de acesso e valorização da cultura; 8. Prática que acontece tanto na escola como em outros ambientes cotidianos*. Todas essas concepções identificam-se a partir da aplicação da entrevista. Dentre essas quatro concepções de leitura, a de número 8 apresenta-se em todos os participantes. Enquanto as concepções 1, 2 e 6 aparecem cada uma, apenas uma vez, em uma das crianças.

Efetua-se a discussão dos dados a partir da maior para menor ocorrência, considerando os participantes. Com base neste critério para a organização das concepções, salienta-se que as concepções 1, 2 e 6 em razão de sua identificação em um mesmo quantitativo de participantes, agrupam-se essas três de modo aleatório. Enquanto a de número 8 discute-se inicialmente, visto que ela aparece em todos os participantes.

5.4.1 A concepção de leitura como prática que acontece tanto na escola como em outros ambientes cotidianos (8)

A concepção de leitura *como prática que acontece tanto na escola como em outros ambientes cotidianos* relaciona-se a leitura com um conhecimento socialmente constituído, e que perpassa muitos contextos sociais.

Depreende-se que essa leitura é requerida atualmente em nossa sociedade, visto que, ela é extremamente necessária para que os sujeitos interajam com esse conhecimento no cotidiano. É imprescindível formar pessoas leitoras, visto que o

progresso social está cada vez mais atrelado ao desenvolvimento das tecnologias, que demandam o conhecimento de leitura, e a exigência de competências, que habilitem para o uso dessas tecnologias.

A formação do leitor com habilidades para o uso das tecnologias envolve uma gama de diferentes saberes, que se concretizam se os sujeitos tiverem acesso de forma ativa a prática da leitura. A leitura é um conhecimento, que capacita o indivíduo a adquirir vários outros conhecimentos, e quando consolidada passa a ser a extensão da escola na vida das pessoas. Sabe-se que o conhecimento da leitura acompanha as pessoas em seu desenvolvimento nos contextos sociais diversificados.

Diante disso, é salutar ofertar meios instrumentais e estruturais para que as pessoas independentemente de sua idade, de sua classe econômica e social tenham acesso a uma grande variedade de livros e aos seus contextos de origem, uma vez que isso confere a leitura um papel significativo.

Posto isso, as pessoas passarão a entender o valor social da leitura para além do contexto escolar, além de perceberem como esse conhecimento se estrutura em nossa sociedade. Elas compreenderão também, que a leitura pode ser utilizada em diferentes lugares, para atingir diferentes finalidades e em interação com diferentes atores sociais.

Nesta pesquisa, identifica-se nas doze crianças (Vivi, Fernando, Manuela, Priscila, Flecha, Gabriel, Larissa, Nicole, Isabela, Roberto, Violeta e Ana) essa concepção de leitura. Ressalta-se que essa concepção surge apenas mediante a aplicação da entrevista com as crianças. Essas crianças também apresentam outras diferentes concepções de leitura: *1- Domínio de uma técnica para a prática da leitura fluente; 2- Compreensão do que se lê; 3- Estímulo à imaginação e como possibilidade de aquisição de conhecimentos; 4- Atividade prazerosa e interessante; 5- Possibilidade de concentração, entretenimento e envolvimento com a história; 6- Possibilidade de acesso e valorização da cultura; 7- Possibilidade de melhorar de vida e adquirir novos conhecimentos e 9- Como forma de interação com a família, com a professora e com os amigos.* Como é melhor detalhado seguidamente:

Vivi (3, 4, 5 e 9), Fernando (3, 4 e 9), Manuela (1, 4, 5, e 9), Priscila (2, 3, 4 e 9), Flecha (3, 4, 5 e 9), Gabriel (4, 5 e 9), Larissa (3, 4 e 9), Nicole (3, 4 e 9), Isabela (3, 4 e 9), Roberto (3, 5, 6 e 9), Violeta (3 e 9) e Ana (3, 7 e 9) algumas dessas concepções já foram evidenciadas nos itens anteriores 5.2 (3, 4 e 5) e 5.3 (7 e 9).

De modo ilustrativo para exemplificar a concepção de leitura *como prática que acontece tanto na escola como em outros ambientes cotidianos*, destacam-se as falas das crianças Roberto, Manuela, Larissa, Isabela, Violeta, Gabriel e Fernando. Essas falas surgem no contexto da entrevista com base no desenho mediante a solicitação da pesquisadora.

Pesquisadora: Onde ela pode ler? (a criança que você desenhou).

Roberto: *“Na biblioteca... Na sala de aula se tiver o livro ou também ele pode procurar de um amigo, se o amigo tiver o livro. Pode ser da escola, pode ser biblioteca mesmo, sabe que tem nas ruas?”*

Manuela : *“Em casa, na casa, na praia, na sorveteria, nas biblioteca e no colégio”.*

Larissa: *“Em qualquer lugar, em casa, no quarto”.*

Isabela : *“Ela pode ler tipo no shopping, que têm aquelas coisas, nos ônibus pra poder ir pra viagem, deixa eu ver o que mais...nos cantos que ela vê assim no centro que tem é muita coisa pra ler...por isso que é interessante ler... se soubesse ler, como é que ia coisar aquela coisa, tipo, vou comprar essa, tem um nome aqui se passando, vou comprar essa casa um "poxa! vou comprar essa..."... uma casa, qualquer coisa assim, como é que ela vai saber? Ela não vai saber ler”.*

Violeta : *“Casa, escola, a praça, uma praça, ou até mesmo na cozinha, na sala, da casa. Bem, um lugar, na casa da vó dela”.*

Gabriel : *“Na sala de aula, em casa, no quarto”.*

Fernando: *“Na biblioteca da escola”.*

Os extratos das respostas das crianças enfatizam aspectos que remetem a prática de leitura enquanto um conhecimento social, que perpassa diferentes contextos. Trata-se de uma compreensão de leitura como uma atividade que pode ser realizada em lugares diversificados. Em suas respostas, as crianças sugerem uma relação da leitura com o conceito de letramento.

O letramento envolve o pleno domínio das habilidades de leitura e de escrita, enquanto conhecimentos sociais. Esses conhecimentos vão permitir o uso dessas habilidades de forma consciente e autônoma em situações de caráter variado, sejam elas

de natureza social, profissional ou escolar. Essas situações demandam das pessoas a necessidade de ler e de escrever, por meio de diferentes gêneros textuais e seus mais diversificados suportes, com o intuito de atingir objetivos em situações de interação entre seus pares.

A mencionada conceituação para o termo letramento traz algumas implicações muito importantes, para que se compreenda a natureza social e multifacetada desse fenômeno, que envolve a leitura e a escrita em contextos de interação. Essas implicações se referem a existência de práticas e eventos de letramento em diferentes contextos, que são fomentados por meio de situações comunicativas de interação entre os sujeitos, que assumem papéis bem determinados para que possam atingir seus objetivos.

As práticas e os eventos de letramento concretizam a possibilidade de fazer uso da leitura e da escrita na realidade social como um todo. Compreende-se que esses conhecimentos não são de domínio exclusivamente escolar. As práticas de letramento são os usos específicos, que se faz da leitura e da escrita, como, por exemplo: ler a sinopse de um filme que se pretende assistir, ler um livro para estudar para a prova, fazer o resumo de um texto lido e outras várias possibilidades. Enquanto, os eventos de letramento são as situações sociais, que requerem essas práticas de leitura e de escrita, para que os eventos possam acontecer.

As transformações sociais exercem grande influência no desenvolvimento dos eventos e das práticas de letramento e, conseqüentemente, interferem nas formas como as crianças e os adultos se relacionam com o mundo da escrita.

O mundo da escrita passa constantemente por transformações de ordem social. Se em um determinado momento histórico era necessário saber usar a leitura e a escrita na cultura do manuscrito e do impresso, atualmente com o advento de novas tecnologias e suas mudanças diárias, é necessário ler e escrever nas telas do computador, nos *tablets* e nos telefones celulares.

Diante disso, a propagação de textos e informações via tecnologias conectadas a internet passa a incorporar nossas ações cotidianas a possibilidade de ler e de escrever a todo o momento e em qualquer lugar.

De acordo com Mendonça e Bunzen (2015):

Se as práticas, os eventos, os textos e os gêneros (bem como as formas de acesso e os usos) são heterogêneos, cada sujeito – ao longo de sua história de práticas sociais – entra em contato com uma multiplicidade de situações que demandam as atividades de “ouvir”, “ler”, “escrever”, “assistir”, “digitar”, “teclar”, “desenhar” textos no intuito de interagir com as mais diversas pessoas (p.27).

Essa multiplicidade de situações descritas por Mendonça e Bunzen (2015) se articula de forma explícita com as possibilidades de oferta de usos da leitura e da escrita no meio social e escolar, que as crianças estão imersas e podem se beneficiar dessas experiências com a linguagem escrita.

Desse modo, quanto mais oferta de situações, que demandem o uso da leitura e da escrita, enquanto, conhecimento social, mais chances as crianças terão para diversificar o seu repertório de práticas de letramento em eventos de letramento, e assim, consolidar esses conhecimentos como aquisições de ordem social, cultural e histórica.

A compreensão desses conhecimentos como produtos humanos, que se desenvolvem e se ampliam mediante a ação social do homem, permite, que as crianças assimilem a sua prática aos mais diferentes ambientes sociais. Esses conhecimentos não podem ser apreendidos exclusivamente como escolares, ou como conhecimentos que auxiliam apenas a resolução de atividades didáticas da escola.

Salienta-se a importância da escola para dotar as crianças de conhecimentos referentes ao pleno domínio da leitura e da escrita, com a finalidade de dar continuidade a sua inserção no mundo letrado. A inserção nesse mundo ocorre por meio da apresentação dos diferentes usos da leitura e da escrita na sociedade, o que rompe com a ideia de que a escola deve tratar a leitura e a escrita como habilidades escolares.

Constata-se que as respostas das crianças demonstram, que elas já sabem que a leitura é um conhecimento de natureza explicitamente social, e que pode ser usado em diferentes lugares. Para esses participantes, os objetivos da leitura podem se efetivar em situações de interação entre os indivíduos. Eles também compreendem que a leitura pode ocorrer de modo individual, quando a pessoa ler pelo prazer da leitura, sem ter a intenção de ler para alguém ou para saber algo sobre alguém. Enfim, a leitura para essas crianças é um conhecimento social, feito por elas e para elas em contextos comunicacionais diversificados.

5.4.2 A concepção de leitura como domínio de uma técnica para a prática da leitura fluente (1)

A leitura compreendida como o domínio de uma técnica, reflete uma concepção errônea e superficial da prática dessa atividade. Essa concepção compreende a leitura como o uso mecânico da habilidade de decodificação. Nesse contexto, o essencial é decodificar, sem a necessidade de refletir sobre o sentido das palavras, para que se alcance a compreensão do texto. Para Coscarelli (2016) :

A decodificação é o processo no qual o leitor transforma as retas e curvas que compõem as letras em sons oralizados ou numa imagem mental do som. Essa operação seria simples se cada letra fosse pronunciada sempre da mesma forma. No entanto, essa relação não biunívoca entre sons e letras torna a decodificação um processo complexo, no qual B + A, por exemplo, nem sempre é BA, pode ser BÃ.

Durante muito tempo, a leitura foi assimilada de forma passiva pelas crianças, visto que elas eram submetidas a um processo descontextualizado de ensino. Essa descontextualização acontecia diante de um ensino, que privilegiava de forma excessiva a prática da leitura com o foco na apropriação do código escrito. Desse modo, a ênfase recaía na memorização de palavras soltas e na pronúncia correta dessas palavras, mediante o treino da leitura a partir de pseudotextos formulados com base em frases do tipo: “Eva viu a uva”, como diria Paulo Freire.

Nesse contexto, a aprendizagem da leitura como a apropriação de um código escrito se refere à memorização de símbolos de um sistema notacional, que devem ser substituídos por outros, conforme esse código é ampliado. Defende-se nessa concepção de leitura a memorização do código como forma de consolidar e possibilitar o “desenvolvimento da leitura”. Para Koch e Elias (2015, p. 10):

Nessa concepção de língua como código - portanto, como mero instrumento de comunicação - e de sujeito como (pré) determinado pelo sistema, o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código utilizado.

Identifica-se dentre os 12 participantes, que apenas Manuela apresenta a concepção de leitura como domínio de uma técnica. No entanto, verifica-se também que ela apresenta outras quatro diferentes concepções de leitura (*4.atividade prazerosa e interessante, 5.possibilidade de concentração, entretenimento e envolvimento com a história, 8.prática que acontece tanto na escola como em outros ambientes cotidianos e*

9.como forma de interação com a família, com a professora e com os amigos). As concepções 4 e 5 já foram analisadas no item 5.2, enquanto a 9 no item 5.3.

Como exemplo da concepção: *domínio de uma técnica para a prática da leitura fluente* destaca-se o diálogo a seguir, que ilustra as respostas de Manuela diante de algumas questões da pesquisadora, após a realização de seu desenho:

Pesquisadora: Essa criança sabe o que é ler?

Manuela: “*Sabe.*”

Pesquisadora: E o que é ler para essa criança?

Manuela: *É... ler direito, é... até ela ler muito bem, e... ensinar a todos como é ler”.*

De acordo com a resposta da Manuela, a leitura relaciona-se com o saber ler correto. Para essa criança, para saber ler tem que fazer uso desse conhecimento sem cometer erros. Essa preocupação se articula com o domínio da técnica da decodificação, o que não implica na preocupação com a construção do sentido das ideias de um determinado texto ou palavra.

Provavelmente essa compreensão de leitura como domínio de uma técnica, pode resultar de um ensino que privilegia a fragmentação de textos em frases soltas, para que se separe as palavras do seu contexto de origem e assim trabalhe, de forma isolada, as sílabas, que compõem essas palavras. Trata-se, portanto, de um exercício repetitivo de memorização de famílias silábicas. Todo esse procedimento deve atentar para a correção da leitura, em detrimento de sua compreensão. Dessa forma, a criança não se apropria do sentido das palavras, ela passa a viver em um mundo de sílabas soltas, que devem ser decoradas e depois reagrupadas novamente, para que então, a criança possa ter acesso ao significado das palavras, e, por fim, ter a acesso a compreensão dos textos.

De acordo com Lopes e Carvalho (2012): “[...] para adquirir conhecimento através da leitura, é necessário que o leitor interprete o texto escrito, o que muitas vezes, não acontece em virtude de a leitura se restringir ao ato de decodificação” (p.113).

De modo oposto a essa concepção, a concepção interativa de leitura defende que para que a criança construa uma leitura significativa, ela necessita ter acesso e se

apropriar da escrita enquanto um sistema de escrita alfabética. Nessa concepção, trata-se, portanto, de um sistema de representação social, que evolui historicamente, e é considerado como objeto cultural.

Desta forma, a leitura como um processo construtivo é baseada na compreensão de um sistema de escrita alfabética, que permite a criança compreender o poder de representação da escrita. Sendo assim, a escrita não se apresenta como algo fixo e estático, mas pelo contrário, a escrita é viva, é dinâmica e se modifica conforme as demandas sociais de uso do saber ler e do saber escrever.

É imprescindível confrontar e discutir sobre a prática de leitura, enquanto memorização de um código. Entretanto, o domínio das convenções da articulação entre grafemas e fonemas é muito importante para o exercício de uma leitura fluente, pois, sem esse conhecimento não é possível o desenvolvimento da leitura.

Como defende Morais (2016):

Hoje sabemos que o ensino sistemático das correspondências som-grafia é fundamental para que o aprendiz adquira cedo autonomia na leitura e na produção de textos. Afinal, a maioria dos educadores já defende que os indivíduos se apropriem do SEA (sistema de escrita alfabética) ao mesmo tempo em que participam de práticas letradas com os gêneros textuais que circulam na sociedade.

A leitura é uma atividade complexa, que requer um papel ativo do leitor frente a um sistema de representação histórico e cultural. A escrita só pode ser colocada em prática por meio da reflexão sobre como se estrutura esse conhecimento, tanto no nível social como também em uma dimensão técnica.

Corroborar-se com a ideia de que a leitura é um processo complexo, que não se limita a junção de letras e fonemas. O desenvolvimento da leitura requer uma atuação ativa do leitor, seja ele criança ou não. Na visão ativa, o leitor mobiliza seus conhecimentos de mundo e articula-os a outros conhecimentos sobre a estruturação da língua escrita: consciência fonológica, consciência fonêmica, conhecimentos do princípio alfabético, a decodificação e outros. Além da familiaridade com textos impressos de diferentes gêneros.

Diante do exposto, na fala da criança aqui exemplificada há evidências de uma concepção equivocada da prática da leitura. Tal constatação traz como cerne a

necessidade de superar um ensino fragmentado da leitura. A superação desse modelo de ensino implica em uma prática de leitura com base no modelo interativo. O modelo interativo concede a criança o acesso a uma leitura com significação social, por meio do papel ativo desempenhado pela criança. Nesse papel, a criança atua como leitor por meio de seus conhecimentos de mundo e suas experiências prévias para se apropriar desse conhecimento com totalidade. Desse modo, ela constituirá uma compreensão de leitura como um conhecimento essencial para a vida e não apenas para o ensino de normas ortográficas diante da gramaticalização do material de leitura.

5.4.3 A concepção de leitura como compreensão do que se lê (2)

A leitura como possibilidade de compreensão do que se lê, rompe com o paradigma de leitura, enquanto prática descontextualizada e fixa ao texto. Na leitura como prática descontextualizada, a interpretação dialoga única e exclusivamente com a mensagem, que o autor quer passar, não há espaço para a interação e reflexão do leitor com o texto, sobre o que está escrito. Essa concepção difere da concepção que reitera que ler é compreender.

A concepção de leitura como compreensão estabelece como foco de sua execução o caráter dialético entre um leitor e o texto para a construção de sentido. Esse caráter dialético evidencia o papel do leitor, enquanto sujeito ativo na construção do sentido do texto. Essa construção de sentido é um movimento interativo reflexivo, que articula os conhecimentos do leitor e a mensagem do texto. Desse modo, o leitor por meio desse processo se apropria do texto conforme os seus objetivos de leitura, os seus conhecimentos prévios e a mensagem do texto.

Diante dos resultados desta pesquisa verifica-se que apenas a Priscila apresenta essa concepção de leitura relacionada à compreensão. Essa concepção surge quando se indaga a criança sobre seu desenho. No entanto, verifica-se que ainda na aplicação do desenho-estória e entrevista, Priscila revela outras quatro concepções de leitura (3, *estímulo a imaginação e como possibilidade de aquisição de conhecimentos* 4, *atividade prazerosa e interessante*, 8, *prática que acontece tanto na escola como em outros ambientes cotidianos* e 9 *como forma de interação com a família, com a professora e com os amigos*), as concepções 3 e 4 já foram contempladas no item 4.1 e a 9 no item 4.2.

Das concepções identificadas durante a aplicação dos instrumentos e procedimentos metodológicos, a concepção de leitura como *estímulo a imaginação e como possibilidade de aquisição de conhecimentos* aparece simultaneamente tanto no desenho como também na estória criada por Priscila. As outras concepções já elencadas foram identificadas por meio das respostas da criança a entrevista com base no desenho. Para ilustrar a ocorrência da concepção de leitura *como compreensão do que se lê*, destaca-se o diálogo entre a pesquisadora e Priscila:

Pesquisadora: Essa criança sabe o que é ler ?

Priscila: “*Sim.*”

Pesquisadora: E o que é ler para essa criança?

Priscila: “*É entender a história.*”

Com base na fala da criança, a prática da leitura relaciona-se a compreender a estória, isto é compreender o que se ler. Essa concepção de leitura evidencia sua real finalidade, que é a de fazer uso de um conhecimento social para se apropriar do sentido do que é lido. Trata-se de uma leitura que envolve a construção de significado, é uma clara alusão ao modelo interativo de leitura.

Para Colomer e Camps (2002, p. 31) no modelo interativo de leitura:

O leitor é considerado como sujeito ativo que utiliza conhecimentos do tipo muito variado para obter informação do escrito e que reconstrói o significado do texto ao interpretá-lo de acordo com seus próprios esquemas conceituais e a partir de seu conhecimento de mundo.

De acordo com a mencionada concepção, destaca-se a importância do uso do texto, enquanto prática interativa que gera compreensão. Desse modo, a compreensão de um texto não é um aspecto secundário, sobre o qual o leitor reina sem dar valor à mensagem que o autor quis passar. Sabe-se que a compreensão acontece mediante o papel ativo do leitor, no entanto, a interpretação efetivada pelo leitor precisa estar coerente com o que o texto expressa de fato. Solé (1998, p. 22) afirma que:

Isto não quer dizer que o texto em si mesmo não tenha sentido ou significado; felizmente para os leitores, essa condição costuma ser respeitada. Estou tentando explicar que o significado que um escrito tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos.

No que diz respeito à construção do sentido para a leitura, ela acontece mediante a três propósitos fundamentais, como bem salienta Silva (2011): compreender a mensagem, compreender-se na mensagem e compreender-se pela mensagem. Os propósitos elencados por Silva (2011) enfatizam a complexidade do desenvolvimento da prática de leitura, indo para além do uso descontextualizado e mecanicista deste conhecimento. Consoante às ideias do autor mencionado, a leitura dá a possibilidade de construir conhecimentos, ter acesso à história social do homem, e, por fim, ser capaz de compreender a si mesmo por meio da apreensão dos escritos trazidos pelos livros.

A leitura como compreensão é um processo dinâmico e interativo, que valoriza o leitor e o texto em um movimento de constante construção, reflexão e transformação do sentido do texto. É um processo que se guia pelos objetivos da leitura em estreita relação com a história de vida e as experiências do leitor, o que corrobora com a concepção de leitura apontada por uma das crianças participante da pesquisa.

Provavelmente essa concepção apresentada por Priscila, resulte do uso da leitura com um objetivo social, uma finalidade real, que satisfaça seus interesses e desejos. Para essa criança, ler é uma atividade significativa, na qual ela mesma conversa com o texto para entendê-lo e assim ampliar seu repertório de conhecimentos.

5.4.4 A concepção de leitura como possibilidade de acesso e valorização da cultura (6)

A leitura compreendida como possibilidade de acesso e valorização da cultura é definida em razão da leitura oportunizar aos leitores o acesso aos mais variados tipos de conhecimentos históricos, sociais e culturais. E de posse desses conhecimentos, os leitores passam a ser dotados de uma visão crítica sobre a realidade e compreendam todas as nuances, que envolvem os problemas sociais, econômicos e políticos.

O acesso a cultura por meio da leitura é, principalmente, a aquisição dos valores sociais de um povo, de suas manifestações culturais, das suas formas de interagir, de se comunicar, e de se deparar com seus conflitos. Esse acesso a cultura de um povo permite perceber como se concretiza a consolidação dessa cultura, isto é, como se delineiam as transmissões sociais dos costumes de um povo para outro, de uma geração para outra.

A leitura guiada nesta perspectiva de acesso a cultura vai fomentar nos leitores a valorização da cultura ou até mesmo a recusa dessa cultura, ou de alguns de seus elementos constituintes. Tendo em vista que os conhecimentos inerentes aos mais diversificados textos, que circulam na sociedade abordam diferentes aspectos culturais de um povo. Desse modo, esses conhecimentos contribuem para que os leitores optem por enaltecer ou desvalidar uma cultura, bem como reconhecerem a importância da leitura para resguardar a história de um povo e para promoção de mudanças sociais com a intenção de melhorar a vida de um povo e resolver possíveis desigualdades sociais.

Das doze crianças participantes da pesquisa, apenas uma delas: Roberto apresenta a concepção de leitura como possibilidade de acesso e valorização da cultura. No entanto, Roberto também apresenta outras quatro diferentes concepções de leitura (*3. estímulo a imaginação e como possibilidade de aquisição de conhecimentos, 5. possibilidade de concentração, entretenimento e envolvimento com a história, 8. prática que acontece tanto na escola como em outros ambientes cotidianos e 9. como forma de interação com a família, com a professora e com os amigos*). Dessas concepções a 3 e a 5 já foram discutidas nos item 5.2 e a 9 no item 5.3.

Como exemplo da concepção: como possibilidade de acesso e valorização da cultura destaca-se o diálogo a seguir, que ilustra a resposta de Roberto diante do questionamento da pesquisadora com base no desenho.

Pequisadora: Por que ela está lendo? (A criança que você desenhou)

Roberto: *“Quando ele leu a história ele viu que a história é muito cheia de amor e cultura, de coisa do sertão que existe mesmo, no sertão, boi, existe as vacas é”.*

Diante da resposta da criança, se percebe, que a leitura além dos inúmeros conhecimentos que ela pode ofertar para as crianças, ela também contribui para o acesso a história de um povo, e a consequente valorização dessa história. Isto é, a leitura oportuniza conhecer a cultura por meio das histórias presentes nos livros, que fazem referência a aspectos culturais, tais como: personagens históricos, as formas de se vestir em outras épocas, dialetos antigos, tecnologias usadas em outros momentos históricos e outros.

Dessa forma, a leitura é um conhecimento muito importante para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças, visto que o seu uso vai perpassar todas

as fases escolares da vida das crianças e a sua aquisição é um fator que vai influenciar na continuidade da consolidação dessas aprendizagens e no desenvolvimento da valorização cultural.

Destarte, a aprendizagem da leitura deve ser trabalhada na escola em meio as suas diferentes possibilidades: leitura oral, leitura coletiva, leitura silenciosa e leitura compartilhada. A prática dos diferentes tipos de leitura deve está associada com o acesso a diversidade de livros, tais como: livros de contos, livros de poesias, livros sobre fábulas, livros de aventura e vários outros.

A necessidade do trabalho na escola com diferentes tipos de livros é imprescindível, pois “o patrimônio histórico, cultural e científico da humanidade se encontra fixado em diferentes livros” (SILVA, 2011, p.36). Em consonância as premissas aludidas é possível compreender, que o livro permite ter acesso a cultura de um povo e assim aprender a valorizá-la.

Sendo assim, as crianças podem por meio da leitura dos livros conhecer a história do seu povo, os conflitos vivenciados, as conquistas realizadas além de expandirem a sua compreensão sobre a realidade social, política e cultural em que elas estão imersas.

Em razão dessa citada compreensão sobre a realidade, as crianças aprendem a colocar em prática uma visão crítica sobre o contexto social em que estão inseridas, ao desenvolverem uma leitura sobre o mundo. Essa leitura crítica sobre o mundo permite a elas conhecer a sua história de vida ao mesmo tempo, que têm condições de questionar essa história no sentido de tirar delas elementos essenciais para a constituição de sua identidade.

Essa identidade dar as crianças o sentimento de pertencimento a um povo enquanto se percebem como sujeitos com história dentro de um contexto social. Desse modo, eles podem propagar seus valores e bens culturais, para resguardar a sua história, tudo isso em razão da prática constante do uso da leitura.

Infere-se, que a razão da criança ter relacionado o porquê da prática da leitura com aspectos diretamente relacionados a cultura pode ser explicado, visto que a leitura implica, sobretudo, na possibilidade de desenvolver um olhar crítico frente a história a sociedade. A leitura contribui também para o reconhecimento da história social,

enquanto construção humana, que perpassa diferentes períodos históricos e suas consequentes transformações sociais. Essas transformações envolvem o reconhecimento da importância da cultura para a compreensão da história da própria criança e para transmissão dos valores sociais e culturais de um indivíduo para outro indivíduo.

Algumas Considerações

Em síntese, verificou-se que as crianças demonstram diversificadas compreensões sobre a leitura, visto a identificação de nove concepções de leitura, que surgiram mediante a aplicação dos procedimentos/instrumentos desenho, história e entrevista semiestruturada.

Constata-se no estudo que das nove concepções, identifica-se duas delas (8 e 9) em todas as crianças participantes. Tal constatação sugere que as crianças compreendem a leitura como um conhecimento social, que perpassa muitos contextos sociais e pode ser efetivada em meio as relações sociais com seus pares, rompendo assim com a ideia de que esse conhecimento é de domínio escolar.

Com base nas concepções de leitura das crianças, constata-se que de modo geral elas compreendem a leitura como um conhecimento múltiplo, que oportuniza a aquisição de outros conhecimentos, que estimula a imaginação, que desperta o interesse e o prazer em praticar a leitura. Para essas crianças, o conhecimento da leitura denota colaboração e relações de afeto em situações de interação mediada com seus pares, em diversos contextos. Além dessas concepções, uma participante faz referência a decodificação como entendimento da prática da leitura, o que reflete ainda no uso equivocado desse conhecimento. Entretanto, em outra perspectiva de análise se reconhece a importância da decodificação para que se estabeleça a compreensão da leitura, uma concepção que também foi indicada por uma das crianças da pesquisa.

A seguir, será apresentado o capítulo 6: As práticas de leitura na vida cotidiana das crianças.

6. AS PRÁTICAS DE LEITURA NA VIDA COTIDIANA DAS CRIANÇAS

Neste capítulo se analisa os usos sociais da leitura na vida cotidiana e escolar das crianças com base no instrumento *escala de práticas de leitura na vida cotidiana das crianças*. Ressalta-se que as crianças participantes da investigação preencheram este instrumento, de forma autônoma, a partir da orientação e solicitação da pesquisadora. Organizam-se os dados resultantes da aplicação da escala em seis categorias: 1- ler para aprender a orientar-se no mundo; 2- ler para aprender a comprar e identificar informações importantes; 3- ler para aprender a interagir; 4- ler para aprender a fazer e prevenir-se; 5- ler para aprender a aprender e divertir-se; 6- ler para aprender a conhecer e informar-se.

Ressalta-se que cada categoria mencionada é composta por subcategorias. A de número 1 compreende a quatro subcategorias (1.1 consultar a lista telefônica para localizar números de telefone, 1.2 consultar mapas para localizar endereços, 1.3 consultar calendários, 1.4 ler as placas com os nomes das ruas para localizar-se). Enquanto a categoria 2 se organiza em três subcategorias (2.1 verificar as datas de vencimento dos produtos que compra, 2.2 comparar preços de produtos antes de comprar, 2.3 ler ofertas em folhetos ou jornais). Já a de número 3 se distribui em cinco subcategorias (3.1 ler bilhetes, 3.2 ler convites, 3.3 ler cartas de amigos ou familiares, 3.4 ler correspondência impressa que chega em sua casa, 3.5 ler e-mails). A categoria 4 possui a quantidade de três subcategorias (4.1 ler manuais para a instalação de aparelhos domésticos ou outros tipos de aparelhos, 4.2 ler bulas de remédio, 4.3 ler receitas culinárias). A categoria 5 compreende onze subcategorias (5.1 ler letras de músicas., 5.2 ler poesias, 5.3 ler poemas, 5.4 ler romances, 5.5 ler biografias, 5.6 ler contos de fada., 5.7 ler fábulas, 5.8 ler histórias em quadrinhos, 5.9 ler a bíblia ou livros religiosos, 5.10 ler os livros de atividades da escola, 5.11 ler textos em sites da internet). E, por fim a categoria 6 que se organiza em três subcategorias (6.1 ler jornais, 6.2 ler revistas, 6.3 ler cartazes de propaganda nas ruas (outdoors), 6.4 consultar dicionários).

Organiza-se o presente capítulo em três subtópicos. No primeiro apresentam-se os dados gerais de todos os participantes, que ilustram a ocorrência das categorias e sua relação com as intensidades: frequente, às vezes, nunca. Destacam-se ainda os dados relativos ao tipo de atividade: cotidiano, escolar, cotidiano/escolar. Já no segundo, os resultados são apresentados com base nas categorias e subcategorias de maior e menor frequência quanto as práticas de leitura, considerando a participação particular das

crianças. E, por fim no terceiro subtópico, se discute qualitativamente os resultados, confrontando com o referencial teórico adotado neste trabalho.

6.1 O grupo de crianças: o que ele indica sobre as práticas de leitura segundo a intensidade e o tipo de atividade

No presente subtópico discute-se a emergência de todas as categorias que indicam a intensidade das práticas de leitura apontadas por todos os participantes deste estudo, além do tipo de atividade segundo os contextos; escolar, cotidiano, escolar e cotidiano.

Para referenciar a discussão dos dados, utiliza-se o quadro 5, que apresenta a totalização geral das categorias. Neste quadro incluem-se a totalização das subcategorias, e considera-se a intensidade de sua ocorrência a partir das palavras: frequente, às vezes, nunca.

Quadro 5: Categorias x Frequência x Intensidade²⁴

Categorias/Intensidade	1	2	3	4	5	6	Total
Frequente	9	16	22	5	52	13	117
Às vezes	18	14	28	15	45	22	142
Nunca	19	6	10	16	35	13	99
Total	46	36	60	36	132	48	358

Fonte: Dados da pesquisa.

Com base no quadro 5 ao analisar, de forma geral, a ocorrência das práticas de leitura, verifica-se que o somatório de todas elas perfaz uma ocorrência de 358 vezes em que as seis categorias e as respectivas subcategorias são assinaladas pelas crianças. Das 358 ocorrências, o total de 117 delas ocorre de modo frequente, 142 aparecem às vezes e um total de 99 vezes nunca é indicado pelas crianças. Desse modo, verifica-se que há uma maior concentração de categorias e subcategorias que às vezes são apontadas pelos participantes, ao se comparar em relação às de intensidade frequente ou nunca ocorre.

²⁴ A numeração ordinal no interior do quadro refere-se às categorias nominadas no presente estudo. A de número 1 – Ler para aprender a orientar-se no mundo, 2 – Ler para aprender a comprar e identificar informações importantes, 3 – Ler para aprender a interagir, 4 – Ler para aprender a fazer e prevenir-se, 5 – Ler para aprender e divertir-se, 6 – Ler para aprender a conhecer e informar-se.

Verificam-se diferentes resultados, ao se comparar a intensidade de sua ocorrência no interior de cada uma das categorias. Na categoria 1 do total de 46 vezes em que os participantes assinalam as opções de diferentes intensidades das práticas de leitura, prevalece as de intensidade nunca (19), seguida por aquelas que eles assinalam como às vezes (18) e, por fim, de modo frequente (9). Na categoria 2 do total de 36 práticas de leitura assinaladas pelas crianças, a maioria delas (16) escolhe a opção frequente, seguida por 14 vezes em que elas apontam como às vezes e 6 vezes como nunca. Em relação à categoria 3 de uma frequência de 60 vezes, a opção de intensidade às vezes (28) concentra a indicação das práticas de leitura apontadas pelas crianças, seguida por práticas do tipo frequente (22) e nunca (10). Na categoria 4 verifica-se o total de 36 práticas de leitura de diferentes intensidades, e nelas se concentram as de intensidade nunca (16), seguida as de frequência às vezes (15), e, por fim, a de menor ocorrência, indicadas 6 vezes como frequente. Quanto a categoria 5 verifica-se a ocorrência de 132 práticas assinaladas pelas crianças, sendo as de intensidade frequente indicada na maior parte das vezes (52), seguida pela frequência apontada como às vezes (45) e as que nunca ocorrem (35). Por fim, na categoria 6, as crianças assinalam 48 vezes, prevalecem as práticas de ocorrência às vezes (22), seguida por aquelas que nunca ou ocorre de modo frequente, estas são indicadas 13 vezes em cada uma delas.

Ressalta-se que, considerando o volume de dados obtidos nesta investigação, faz-se a opção de analisar qualitativamente a ocorrência desses resultados em um subtópico subsequente deste capítulo, e seleciona-se a de maior e menor frequência. Decide-se por essa organização, com o intuito de auxiliar o leitor a visualizar os dados de uma forma mais didática.

Procede-se a seguir a análise da frequência das subcategorias no interior de cada categoria. Discutem-se também os tipos de atividades com base nos contextos cotidiano, escolar e cotidiano/escolar. Para isso, utiliza-se os dados do quadro 6 que ilustram esses resultados.

Quadro 6: Frequência total por subcategorias e tipo de atividade

Práticas de leitura na vida cotidiana das crianças						
1. Ler para aprender a orientar-se no mundo				Tipo de atividade		
Subcategorias	Frequentemente	Às vezes	Nunca	Escolar	Cotidiana	Escolar e cotidiana
1.1	0	3	9	0	3	0
1.2	0	5	7	1	3	1
1.3	5	5	0	2	6	2
1.4	4	5	3	0	8	1
Total	9	18	19	3	20	4
2. Ler para aprender a comprar e identificar informações import.				Tipo de atividade		
Subcategorias	Frequentemente	Às vezes	Nunca	Escolar	Cotidiana	Escolar e cotidiana
2.1	8	3	1	0	10	1
2.2	5	5	2	0	10	0
2.3	3	6	3	0	9	0
Total	16	14	6	0	29	1
3. Ler para aprender a interagir				Tipo de atividade		
Subcategorias	Frequentemente	Às vezes	Nunca	Escolar	Cotidiana	Escolar e cotidiana
3.1	4	7	1	5	3	3
3.2	5	7	0	0	10	2
3.3	6	4	2	0	9	1
3.4	4	5	3	0	9	0
3.5	3	5	4	0	8	0
Total	22	28	10	5	39	6
4. Ler para aprender a fazer e prevenir-se				Tipo de atividade		
Subcategorias	Frequentemente	Às vezes	Nunca	Escolar	Cotidiana	Escolar e cotidiana
4.1	0	7	5	0	7	0
4.2	1	4	7	0	5	0
4.3	4	4	4	0	8	0
Total	5	15	16	0	20	0
5. Ler para aprender a aprender e divertir-se				Tipo de atividade		
Subcategorias	Frequentemente	Às vezes	Nunca	Escolar	Cotidiana	Escolar e cotidiana
5.1	5	5	2	0	8	2
5.2	2	5	5	3	2	2
5.3	2	1	9	0	1	2
5.4	0	2	10	0	2	0
5.5	4	7	1	7	1	3
5.6	6	4	2	3	1	6
5.7	5	5	2	7	0	3
5.8	6	6	0	6	5	1
5.9	8	4	0	0	1	11
5.10	10	2	0	9	2	1
5.11	4	4	4	0	8	0
Total	52	45	35	35	31	31
6. Ler para aprender a conhecer e informar-se				Tipo de atividade		
Subcategorias	Frequentemente	Às vezes	Nunca	Escolar	Cotidiana	Escolar e cotidiana
6.1	0	5	7	0	5	0
6.2	5	6	1	0	10	1
6.3	7	5	0	0	12	0
6.4	1	6	5	3	3	1
Total	13	22	13	3	30	2

Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com os dados constantes do quadro 6, do total de 256 tipos de atividades em que aparecem os contextos do cotidiano, escolar, cotidiano e escolar, verifica-se que as crianças indicam o cotidiano (169) como um tipo de atividade de maior incidência. Em seguida aparece 46 vezes o escolar e, por fim, o cotidiano e escolar (44).

Ao analisar a frequência do tipo de atividade no interior das categorias, constata-se que na categoria 1 (Ler para aprender e orientar-se no mundo), a atividade cotidiana ocorre com maior frequência (20). Desse total, na frequência de 8 vezes as crianças indicam a subcategoria 1.4 (Ler as placas com os nomes das ruas para localizar-se), seguida pela subcategoria 1.3 (Consultar calendário), que é apontada 6 vezes. Enquanto as subcategorias 1.1 (Consultar a lista telefônica para localizar números de telefone) e 1.2 (Consultar mapas para localizar endereços) aparecem igualmente 3 vezes. Em ordem decrescente de frequência, o tipo de atividade escolar e cotidiana são indicadas 4 vezes pelas crianças. Ao analisar internamente esse tipo de atividade nessa categoria, verifica-se que ela aparece 2 vezes na subcategoria 1.3, seguida pelas subcategorias 1.1 e 1.4. Ressalta-se que a subcategoria 1.2 não é marcada pelas crianças. Por fim, o tipo de atividade escolar, esta aparece 3 vezes. Desse total a subcategoria 1.3 é escolhida 2 vezes, e a 1.2 uma vez. As demais (1.1 e 1.4) não são selecionadas pelas crianças.

Prossegue-se a análise interna do tipo de atividade e destaca-se a categoria 2 (Ler para aprender a comprar e identificar informações importantes). Nesta categoria, a atividade cotidiana também prevalece, sendo que as subcategorias 2.1 (Verificar as datas de vencimento dos produtos de compra) e 2.2 (Comparar preços de produtos antes de comprar) são as de maior incidência, ao ser escolhidas cada uma por 10 vezes. Enquanto a subcategoria 2.3 (Ler ofertas em folhetos ou jornais) é marcada 9 vezes. Seguindo a frequência de maior para menor ocorrência, verifica-se que o tipo de atividade escolar e cotidiana aparece uma vez na subcategoria 2.1. Já as do tipo escolar não são sequer assinaladas pelas crianças.

Na categoria 3, assim como as demais anteriores, as atividades do tipo cotidiano prevalecem 39 vezes. Verifica-se que as crianças manifestam essa opção em maior quantidade de vezes na subcategoria 3.2 (Ler convites), seguida pelas subcategorias 3.3 (Ler cartas de amigos ou familiares e 3.4 (Ler correspondência impressa que chega em sua casa), ambas são marcadas 9 vezes. As subcategorias 3.5 (Ler e-mails) e 3.1 (Ler

bilhetes), são as de menor ocorrência, e são marcadas, respectivamente, 8 e 3 vezes. Em seguida, identifica-se as atividades escolares e cotidianas, e as escolares que são apontadas, respectivamente 6 e 4 vezes. Na primeira a subcategoria 3.1 é a de maior frequência (3), após a 3.2 (2) e a 3.3 (1). Já a segunda, as atividades escolares, apenas a subcategoria 3.1 é selecionada pelas crianças.

Quanto a categoria 4, identifica-se apenas a ocorrência de atividades cotidianas. No interior dessa categoria, a subcategoria 4.3 (Ler receitas culinárias) é a mais escolhida, por 8 vezes, seguida pelas subcategorias 4.1 (Ler manuais para instalação de aparelhos domésticos ou outros tipos de aparelhos) e 4.2 (Ler bulas de remédio), que são assinaladas, respectivamente 7 e 5 vezes.

Em relação à categoria 5, as atividades escolares (35) prevalecem sobre as cotidianas e ainda em relação as escolares e cotidianas. As duas últimas aparecem na mesma quantidade de vezes (31). No que se refere às atividades escolares, a subcategoria 5.10 (Ler os livros de atividades da escola) é a de maior ocorrência (9), seguida pelas subcategorias 5.5 (Ler contos de fadas) e 5.7 (Ler fábulas), que são assinaladas 7 vezes. A subcategoria 5.8 (Ler histórias em quadrinhos) é marcada 6 vezes. Enquanto as 5.2 (Ler poesias) e 5.6 (Ler contos de fadas) três vezes. Ressalta-se que as subcategorias 5.1 (Ler letras de músicas), 5.3 (Ler poemas), 5.4 (Ler romances), 5.9 (Ler a bíblia ou livros religiosos), 5.11 (Ler textos em sites da internet) não são selecionadas pelas crianças. Ao examinar as atividades cotidianas, constata-se que a subcategoria 5.1 e 5.11 são a de maior incidência (8), seguida pelas subcategorias 5.8 (5), 5.2, 5.4, 5.10, que surgem 2 vezes. Já as subcategorias 5.3, 5.5, 5.6 e 5.9 (1). Por fim, a subcategoria 5.7 que as crianças não assinalam. Nas atividades cotidianas e escolares, a subcategoria 5.9 (11) é a de maior ocorrência, seguida pelas 5.6 (6), 5.5 e 5.7, ambas 3 vezes, 5.1, 5.2 e 5.3, duas vezes, 5.8 e 5.10, que aparecem uma vez. Por fim, as subcategorias 5.4 e 5.11 que não são escolhidas pelas crianças.

Por fim, a categoria 6, na qual se verifica a maior incidência de atividades cotidianas (30), seguida pelas escolares (3) e escolares e cotidianas (2). Nas atividades cotidianas, indica-se a subcategoria 6.3 (Ler cartazes de propaganda nas ruas (outdoors)), como a de maior frequência (12), após a subcategoria 6.2 (Ler revistas) que aparece 10 vezes, as subcategorias 6.1 (Ler jornais) e 6.4 (Consultar dicionários), escolhidas, respectivamente, 5 e 3 vezes. Quanto às atividades escolares, apenas a

subcategoria 6.4 é marcada (3). Já as atividades escolares e cotidianas, as crianças indicam uma vez as subcategorias 6.2 e 6.4.

Diante do exposto, verifica-se, por meio dos dados quantitativos, que as atividades cotidianas ocorrem de modo mais frequente, segundo a opinião das crianças participantes desta pesquisa. A incidência maior de leitura nesse contexto sugere que as crianças utilizam esse conhecimento como prática social em suas vidas. Tal ocorrência vincula a concepção de leitura com o conceito de letramento, visto que as crianças reconhecem a leitura como uma prática de uso social.

No subtópico a seguir, destacam-se os dados particulares das crianças, de acordo com a maior e menor frequência de suas práticas de leitura.

6.2 As crianças e suas práticas de leitura: uma análise sobre a maior e menor frequência

Para discutir a frequência das subcategorias que cada participante apresenta, selecionam-se os dados obtidos que sinalizam para uma maior e menor frequência no interior de cada uma das seis categorias. Desse modo, selecionam-se as subcategorias que ocorrem de modo frequente e aquelas que nunca são assinaladas pelas crianças, para a apresentação dos resultados quantitativos. Nestes resultados, destacam-se as opções marcadas por cada criança, no intuito de ilustrar de forma quantitativa a frequência de suas práticas de leitura.

Na categoria 1, sete crianças (Vivi, Violeta, Roberto, Larissa, Flecha, Gabriel e Priscila) assinalam a subcategoria 1.3 (consultar calendários) como sendo a de intensidade frequente em suas práticas de leitura. O total de nove delas (Vivi, Isabela, Violeta, Roberto, Larissa, Gabriel, Fernando, Manuela, Nicole e Priscila) indica que nunca consultam a lista telefônica para localizar números de telefone (1.1).

Em relação à categoria 2, oito crianças (Vivi, Isabela, Larissa, Ana, Flecha, Manuela, Nicole e Priscila) apontam de modo frequente a subcategoria 2.1 (verificar as datas de vencimento dos produtos que compra). Enquanto a subcategoria 2.3 (ler ofertas em folhetos ou jornais) é assinalada por três crianças (Roberto, Gabriel, Priscila) como sendo aquela que elas nunca praticam.

No que diz respeito à categoria 3, seis crianças (Vivi, Isabela, Violeta, Ana, Gabriel e Fernando) assinalam a subcategoria 3.3 (ler cartas de amigos ou familiares) e a indicam como uma prática frequente de leitura. Quanto à subcategoria 3.5 (ler e-mails), quatro crianças (Violeta, Larissa, Flecha, Priscila) indicam que nunca usam essa prática.

Na categoria 4 verifica-se que a subcategoria 4.3 (ler receitas culinárias) é indicada como frequente por cinco crianças (Vivi, Isabela, Larissa, Flecha, Manuela). Já sete crianças (Violeta, Roberto, Larissa, Fernando, Manuela, Nicole, Priscila) nunca leem bulas de remédios (4.2).

A categoria 5 indica que dez crianças (Vivi, Isabela, Violeta, Roberto, Larissa, Ana, Gabriel, Fernando, Manuela, Nicole) frequentemente leem os livros de atividades da escola (5.10). Enquanto a mesma quantidade de crianças (Vivi, Violeta, Roberto, Larissa, Ana, Gabriel, Fernando, Manuela, Nicole, Priscila) assinalam que nunca leem romances (5.4).

Por fim, a categoria 6, na qual seis crianças apontam de forma frequente a subcategoria 6.2 (ler revistas) e 6 (Violeta, Roberto, Gabriel, Manuela, Nicole, Priscila) nunca selecionam a opção leem jornais (6.1) e a mesma quantidade de crianças (Violeta, Larissa, Ana, Manuela, Nicole, Priscila) também não consultam dicionários (6.4).

Com base nos resultados, verifica-se que as leituras de maior frequência realizadas pelas crianças correspondem às subcategorias (1.3 consultar calendários, 2.1 verificar as datas de vencimento dos produtos que compra, 3.3 ler cartas de amigos ou familiares, 4.3 ler receitas culinárias, 5.10 ler os livros de atividades da escola e 6.2 ler revistas), enquanto aquelas que nunca ocorrem são organizadas nas subcategorias (1.1 consultar a lista telefônica para localizar números de telefone, 2.3 ler ofertas em folhetos ou jornais, 3.5 ler e-mails, 4.2 Ler bulas de remédio, 5.4 Ler romances, 6.1 Ler jornais e 6.4 consultar dicionários).

Para proceder à análise qualitativa dos dados se agrupa todas as seis categorias no subtópico a seguir e discute-se a relação das práticas de leitura apontadas pelas crianças com o uso social nos diferentes ambientes: cotidiano, escolar e cotidiano/escolar. A análise se centra sobre a de maior frequência apontada pelas crianças.

6.3 Os usos sociais da leitura na vida cotidiana e escolar das crianças: uma análise qualitativa dos resultados

Os diversos usos da leitura na vida cotidiana das crianças destaca a incorporação dos usos sociais da leitura e da escrita na vida dessas crianças, ou seja, elas estão imersas em um contexto onde se percebe a valorização da cultura escrita.

A cultura escrita, como foi discutida em outro momento, faz menção ao lugar que a escrita ocupa na sociedade como um todo, além dos materiais que envolvem a escrita, bem como os instrumentos que permitem que esse conhecimento seja distribuído em nossa sociedade.

Nesse contexto, a leitura se apresenta como um conhecimento, que permite que as crianças se apropriem dessa cultura, principalmente, pelas práticas de leitura realizadas por elas. Essa leitura denota uma compreensão que se vincula com um conhecimento socialmente construído e difundido pela prática e para a prática.

A leitura se concretiza nas ações das crianças como um conhecimento extremamente importante para o estabelecimento de ações cotidianas, sobretudo, ela reflete no papel ativo das crianças, enquanto leitoras.

Esse papel de protagonismo exercido pelas crianças em meio essas práticas de leitura permite que elas sejam autônomas no desenvolvimento da leitura e, assim, decidam qual o uso que devem fazer desses conhecimentos em razão de suas necessidades e não das necessidades de outras pessoas.

Dessa forma, o controle que as crianças assumem sobre as suas práticas de leitura realça sua motivação para praticá-la como um conhecimento social. Essa motivação confere a leitura uma significação social e, sobretudo, a compreensão de que esse conhecimento não é um conjunto de procedimentos técnicos, que podem ser transferidos para qualquer contexto. Pelo contrário é uma prática extremamente complexa, que requer a todo o momento ação e reflexão de quem faz uso dela.

Essa premissa de que a leitura é um processo extremamente complexo se justifica pelas inúmeras capacidades e habilidades que envolvem a ação de ler. E, principalmente, porque o domínio da leitura não significa a plena execução desse conhecimento. Visto que, textos diferentes exigem leituras diferentes, ler um manual de instrução não é a mesma coisa que ler um relatório sobre uma pesquisa científica.

De acordo com Rojo (2009): “Ler envolve diversos procedimentos e capacidades (perceptuais, motoras, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas), todas dependentes da situação e das finalidades de leitura [...]” (p.75).

As leituras se consolidam e se modificam conforme o papel do leitor frente a um texto e os objetivos que o motivam para ler determinado texto. Desse modo, uma professora de língua portuguesa tem motivações, objetivos e expectativas diferentes frente à leitura de um jornal, pois, além de leitora, ela tem a função de professora e deve estar atenta as informações trazidas nesse material de leitura, que podem servir como base para suas aulas.

Diferentemente, da professora, um economista pode centrar sua leitura em aspectos diretamente relacionados ao seu trabalho, como o caderno econômico do jornal, bem como o caderno político, que pode fomentar mudanças na economia.

Consoante os dados relativos aos usos sociais da leitura, verifica-se que duas categorias (2 e 5) se destacam por terem sido assinaladas pelas crianças como de uso frequente. A categoria 2 – Ler para aprender a comprar e identificar informações importantes, e a categoria 5 – Ler para aprender a aprender e divertir-se, apontam para os usos sociais e escolares. Verifica-se que as subcategorias 2.1 (verificar as datas de vencimento dos produtos que compra) e 5.10 (Ler os livros de atividades da escola) são práticas recorrentes na indicação dos participantes.

A frequência da subcategoria 2.1 indica que as crianças demonstram fazer uso do conhecimento da leitura em uma perspectiva social, rompendo com a ideia de leitura desprovida de significação, que se centra no estabelecimento de uma habilidade mecânica, que requer única e exclusivamente a fluência da emissão vocal das sílabas, sem uma preocupação com a construção do significado.

Por outro lado a evidência também da frequência da prática 5.10 (ler os livros de atividades da escola) reverbera na supremacia que esse tipo de leitura assume no contexto escolar em detrimento a outros gêneros textuais. Esse resultado alerta o professor sobre a importância de se trabalhar outros gêneros.

O ensino da leitura pautado exclusivamente sobre os livros didáticos por meio da realização de atividades escolares menospreza a real função da leitura. Visto que o excesso de atividades de leitura, que buscam unicamente resolver questões de atividades

dos livros didáticos transforma a leitura em um instrumento desprovido de significação social.

A leitura ao ser trabalhada em sala de aula com finalidade unicamente escolar, ou seja, como um conhecimento, que existe apenas dentro da escola e não porque se faz necessária fora da escola, é caracterizada por uma concepção equivocada de que ler é emissão de sílabas para compor palavras, sem a preocupação de construir o sentido do texto.

É nessa vertente de leitura, enquanto decodificação, que a criança perde a sua natureza ativa no processo de leitura, e assume o papel de coadjuvante. A criança passa a depender do adulto, que vai dizer como a leitura deve ser realizada e com qual sua finalidade. A grande preocupação passa a ser como a criança pronuncia corretamente as palavras, e não como ela, um ser pensante, que cria e elabora hipóteses sobre os conhecimentos, que estão ao seu redor, e que constrói o significado para os textos lidos.

Tendo como baluarte esse contexto, a leitura guiada apenas pelos livros didáticos pode resultar em dificuldades de aprendizagem, visto que, a leitura é um conhecimento essencial para o progresso de outras aprendizagens. Ademais, a leitura trabalhada sem uma conotação social pode influenciar na ausência de interesse das crianças pela leitura.

De acordo com Leal e Melo (2006):

[...] a leitura é indispensável para o próprio processo de escolarização. As dificuldades de leitura provocam consequências negativas na aprendizagem de todas as outras áreas de conhecimentos, pois, na esfera científica, o texto escrito é o principal instrumento de circulação do conhecimento(p.42).

Outra implicação desse tipo de leitura com ênfase nos livros didáticos é de que as crianças podem acreditar que a leitura que se realiza na escola não é leitura de fato, logo, ela não se apresenta como uma atividade interessante e motivadora, e que, portanto, deve ser realizada apenas dentro da sala de aula para resolver atividades escolares.

Diante disso, a leitura que é ensinada na escola deve ser proposta com finalidades bem definidas, objetivos sociais, que levem as crianças a compreenderem a importância desse conhecimento, e de como ele pode ser usado em diferentes contextos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa defendem o seguinte:

A leitura como prática social, é sempre um meio, nunca um fim. Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal. Fora da escola, não se lê só para aprender a ler, não se lê de um única forma, não se decodifica palavra por palavra, não se responde a perguntas de verificação do entendimento preenchendo fichas exaustivas, não se faz desenho sobre o que mais gostou e raramente se lê em voz alta (BRASIL, 1998, p. 57).

Uma ressalva é necessária, embora as crianças tenham indicado diferentes práticas de leitura, muitas delas, provavelmente, não terão acesso a outras possibilidades de leitura. Tendo em vista que elas fazem parte de um meio social menos favorecido economicamente, que pode inviabilizar a compra de livros ou outros materiais de leitura. Além de que em muitos lares, os familiares das crianças têm pouca escolaridade. Nesse sentido, a escola é essencial e por isso deve dispor de oportunidades de leituras de gêneros textuais diversos. A escola e particularmente a sala de aula devem se constituir como ambientes plurais da cultura escrita, no intuito de promover um ambiente letrado para as crianças.

Dessa forma, para superar a prática da leitura fundamentada pelo excesso de livros didáticos é imprescindível “[...] à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los” (BRASIL, 1998, p. 30).

Diversas pesquisas Lopes-Rossie e Bortoni-Ricardo (2008), Koerner (2008), Hila (2007) têm demonstrado a dificuldade dos professores em sala de aula em trabalhar o ensino da leitura por meio dos gêneros textuais. Para superar a compreensão da leitura como pretexto para o ensino gramatical, torna-se fundamental romper com a gramaticalização da leitura. As pesquisas, também, atestam o desconhecimento dos professores, tanto aqueles em formação inicial como em processo de formação continuada, sobre a fundamentação teórica que contempla os gêneros textuais.

No que concerne à prática de leitura em sala de aula, a professora precisa trabalhar em uma perspectiva de valorização da construção de sentido do texto pela criança, para ir além do paradigma, que se instaurou na escola, de que ler serve apenas para aprender sobre aspectos da gramática. É necessária a presença de uma leitura em sala de aula, que incorpore a educação das crianças as funções sociais da leitura em seus

diferentes contextos de uso, a fim de criar condições para que as crianças participem plenamente das situações sociais, isto é, as práticas sociais de uso desse conhecimento.

É justamente a noção de prática social que corrobora com a imprescindível presença de gêneros textuais em sala de aula, como bem defende Hila (2009).

Em adendo ao que foi exposto, a mencionada autora Hila (2009) advoga o seguinte: “[...] as práticas sociais mobilizam diversas atividades de linguagem, as quais envolvem diferentes maneiras de expressão, via os gêneros textuais, materializados em diferentes tipos de textos, que implicam diferentes capacidades de compreensão e de produção” (p.9).

Para conceituar os gêneros textuais adota-se a fundamentação usada por Marcuschi (2002) que afirma que:

Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir aos textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição e característica [...] (p.26).

No que se refere aos tipos de texto, esses não devem ser contemplados na mesma perspectiva de análise que os gêneros textuais, aliás, a distinção entre eles é fundamental. Visto que, a escola tem focado o ensino da leitura sobre esses tipos de texto com a intenção de fazer de suas crianças excelentes escritoras. Os tipos de textos que ganham grande ênfase na escola são os seguintes: narração, descrição dissertação/argumentação, exposição e outros.

Os tipos de texto são definidos com base nas especificidades linguísticas presentes no interior de cada enunciado escrito: coerência e coesão, léxico, referenciação, sintaxe, tipos e tempos de verbo etc. “Os gêneros textuais, ao contrário, não são classes gramaticais para classificar textos: são entidades da vida” (ROJO, 2015, p.27).

Posto isso, o ensino da leitura para as crianças em sala de aula não pode ser organizado com base na tipologia textual, porque esses textos não favorecem a aquisição de uma leitura com significação social, que torne as crianças plenamente capazes de fazerem uso desse conhecimento em situações sociais do mundo letrado.

Esse mundo letrado que está posto em nossa realidade exige das crianças uma leitura de textos multissemióticos, que envolvem diferentes tipos de linguagem: visual, verbal, gestual e audiovisual, o que se torna incoerente em práticas de leitura fomentadas apenas pela tipologia textual.

Desse modo, os gêneros textuais estão postos em situações comunicativas, que perpassam diariamente as ações cotidianas das pessoas, por conseguinte, como são muitas essas situações comunicativas, que requeem a escrita, a leitura e oralidade para se concretizarem, também, são inúmeros os gêneros textuais existentes.

A diversidade de gêneros textuais implica na sua importância para a prática da leitura em sociedade, pois, como se formarão leitores fluentes, de fato, apenas com a noção de leitura de textos dissertativos, argumentativos, narrativos e outros. Além disso, nossas práticas de leitura se organizam em meio a objetivos sociais de leitura e não em meio a tipologia textual, que destaca os aspectos gramaticais dos textos com predomínio na norma culta da escrita.

Muitos são os benefícios do trabalho com os gêneros textuais na escola para que as crianças se tornem leitoras fluentes e letradas, a saber: a interação entre a prática da leitura e a sua finalidade social, socialização entre situações comunicativas, conhecimentos de ordem linguística, a diversidade de práticas de leitura, a motivação para a leitura, o estímulo ao gosto e preferências de alguns textos em detrimento de outros, o conhecimento sobre os diferentes tipos de texto, a compreensão de que textos diferentes requerem diferentes tipos de leitura etc.

No presente estudo, verifica-se que as práticas de leitura assinaladas pelas crianças podem ser relacionadas com a tríplice função (ler para informa-se, ler para deleitar-se e ler para entender as particularidades da escrita) apontada por Antunes (2003), quando a autora se refere ao desenvolvimento da leitura. A correlação desses dados é explicitada pelas crianças quando elas se referem ao uso mais frequente de suas práticas de leitura. Como exemplo dessas funções destaca-se a subcategoria 1.3 (consultar calendários), 1.4 (ler as placas com os nomes das ruas para localizar-se), 1.2 (consultar mapas para localizar endereços), 2.2 (comparar preços de produtos antes de comprar) 2.3 (ler ofertas em folhetos ou jornais), 3.1 (ler bilhetes), 3.2 (ler convites) dentre outras.

As referidas práticas, cada uma a sua maneira, contribuem para que as crianças adquiram informações, deleitem-se com a leitura e compreendam como se estrutura e organiza a escrita. Dessa forma, compreende-se a importância dessa prática para a aquisição e o desenvolvimento da linguagem escrita.

A escrita é um conhecimento muito importante para o desenvolvimento holístico de qualquer pessoa, independente da faixa etária. Esse conhecimento permite que as crianças se insiram no mundo letrado, que é guiado pelas atividades de leitura e escrita. Nesse sentido, elas podem expressar suas ideias, se comunicarem, criarem suas próprias histórias, e participarem ativamente das mais variadas situações sociais, que demandem o uso da escrita. Enfim, elas podem exercer a sua cidadania por meio da posse de um conhecimento socialmente constituído.

Constatou-se por meio da escala de práticas de leitura na vida cotidiana das crianças que a atividade de leitura é de domínio escolar e cotidiano, e também ela incorpora os dois domínios: escolar e cotidiano. Além disso, as crianças desta investigação utilizam cotidianamente diferentes práticas de leitura, como por exemplo: consultar calendários, ler as placas com os nomes das ruas para localizar-se, consultar mapas para localizar endereços, ler correspondência impressa que chega em sua casa, ler receitas culinárias, ler bulas de remédio, ler manuais para a instalação de aparelhos domésticos ou outros tipos de aparelhos, ler revistas e consultar dicionários dentre outras.

Diante do exposto, verifica-se que as práticas aqui indicadas pelas crianças participantes desta pesquisa evidenciam o papel social e significativo que a leitura assume em suas vidas. Essas crianças utilizam o conhecimento da leitura em múltiplos contextos de uso, de acordo com as suas reais necessidades, sejam estas de aprendizagem, de deleite, de informação, para aprender a fazer, para escrever melhor etc. Esses resultados são perceptíveis a partir das respostas assinaladas pelas crianças, quando elas indicam os diversos contextos para praticar a leitura.

Em outra perspectiva de análise, as crianças também explicitaram os usos menos frequentes que fazem da leitura. Os seis usos não indicados no interior de cada categoria foram os seguintes: 1.1 (consultar a lista telefônica para localizar números de telefone), 2.3 (ler ofertas em folhetos ou jornais), 3.5 (ler e-mails), 4.2 (ler bulas de remédio), 5.4 (ler romances), 6.4 (consultar dicionários). Essa constatação pode sugerir

que esses materiais de leitura não fazem parte da vida dessas crianças. A ausência dessas práticas de leitura também pode denotar que elas não se sentem motivadas a fazer uso desses materiais de leitura. Ou ainda que elas já consolidaram os seus gostos e preferências de leitura. Entretanto, fica a ressalva de que o ideal é que as crianças possam usufruir da maior variedade de materiais de leitura existentes em seu meio social, para que elas possam compreender toda a importância desse conhecimento em nossa sociedade, e as diversas possibilidades de usos em diferentes contextos.

Neste estudo, quando as crianças revelam os usos que fazem da leitura também evidenciam os seus objetivos de leitura, o porquê dessas leituras, para atingir as finalidades. De acordo com as crianças é possível inferir, que muitas dessas práticas têm como cerne o desenvolvimento de ações cotidianas de execução doméstica, que são de suma importância para situar as crianças no mundo e dotá-las de conhecimentos específicos em relação a sua própria vida.

Posto isso, a escola, historicamente, tem centralizado o seu ensino da leitura e da escrita em uma série de habilidades, no domínio específico da técnica. Desse modo, ler e escrever significa, respectivamente, saber como decodificar grafemas em fonemas e codificar fonemas em grafemas.

Infelizmente, a escola reconhecida e legitimada socialmente como a principal agência de letramento da sociedade, ainda, encontra muitas dificuldades em dotar os seus alunos, sejam estas crianças ou adolescentes, de habilidades, que os tornem aptos a utilizarem a leitura e a escrita nas mais diversas práticas de letramento, que perpetuam as relações humanas em nossa sociedade.

A mencionada dificuldade pode estar diretamente atrelada a problemática, que a escola enfrenta em como reproduzir em seu contexto essas práticas de letramento sem apelar para um caráter reducionista. O reducionismo limita essas práticas em atividades escolares, o que inviabiliza a dimensão social do ler e do escrever, como, por exemplo, solicitar das crianças que escrevam cartas para trocar com um colega de sala, que está no mesmo espaço físico, que a criança. Tal proposição de escrita pode desqualificar a função da carta, enquanto instrumento de interação e comunicação, visto que ela rompe com as barreiras físicas.

Destarte, outra justificativa da dificuldade da escola em formar crianças dotadas de condições de usufruir das mais diversificadas práticas de letramento é a compreensão

inadequada que muitos professores têm sobre o conceito de letramento. Alguns desses equívocos são os seguintes: 1- o conceito de letramento é tratado como um método de ensino, 2- o conceito de letramento é compreendido como sinônimo de alfabetização e por fim, 3- o letramento é uma habilidade ensinável. Seguidamente, serão esclarecidos esses equívocos conceituais.

O primeiro equívoco é um resquício de um momento pertencente a história da alfabetização brasileira, conhecido como querela dos métodos oriundo da década de 1960.

A querela dos métodos teve como baluarte o conflito entre os métodos de alfabetização, em específico, os sintéticos versus os analíticos. Os primeiros tratavam do ensino da alfabetização, partindo das partes para o todo, das letras até chegar aos textos, enquanto os denominados analíticos partiam dos textos para poder chegar a assimilação dos elementos constituintes das palavras: as sílabas e as letras.

A disputa entre os métodos de ensino de alfabetização foi motivada pelo desespero, que se instaurou na sociedade em razão dos alarmantes índices de analfabetismo, e pela necessidade urgente de dotar a população de um conhecimento mínimo de leitura e de escrita para acompanhar as modificações sociais advindas de um novo modelo econômico: a industrialização.

Em vista disso, o insucesso das crianças em alfabetizar-se foi atribuído a uma questão meramente metodológica. Desse momento em diante, o método de ensino ganhou grande importância, de tal modo, que qualquer novidade que surgia era rapidamente assimilada pelos setores da educação como uma nova abordagem metodológica, é daí, que surge a compreensão errônea sobre o método de letramento.

Essa constatação, que envolve o método do letramento acaba por suscitar outros equívocos, tais como, a associação do letramento a um método global de ensino, quando esse conceito é tratado como o oposto do processo de alfabetização. E, em outro entendimento quando a palavra é tratada com base nos significados de suas partes, “(no caso, “letra” e “mento”), ele tem sido utilizado como equivalente a um método baseado no ensino da “letra” primeiro (... e a sílaba depois?!)” (KLEIMAN, 2015, p.9).

O letramento não é um método de ensino, ele é muito mais abrangente que isso, sendo assim, não pode ser interpretado como um conjunto de procedimentos ou técnicas

de ensino que levam as crianças a se apropriarem da leitura e da escrita. O letramento é a imersão da criança ao mundo da leitura e da escrita mediante os usos sociais desses conhecimentos.

De acordo com Araújo e Bezerra (2013): “O termo letramento está relacionado basicamente à forma como qualquer indivíduo se conduz dentro de uma sociedade através da escrita (p.7).

E é essa especificidade do conceito de letramento que o distingue do conceito de alfabetização. O conceito de letramento se refere as práticas sociais de uso da leitura e da escrita, cada prática dessa é situada em um contexto específico. No caso da alfabetização, ela é uma prática social de uso desse conhecimento que se situa no ambiente escolar.

Desse modo, em razão da amplitude do conceito de letramento, a alfabetização faz parte desse conceito, ela não pode ser tratada e percebida com o mesmo significado de letramento, até por que esse conceito também possui suas especificidades.

A alfabetização pode ser definida como uma série de conhecimentos e procedimentos de natureza técnica, que dão as crianças condições para adquirirem a leitura e a escrita e fazer uso desses conhecimentos. Esses conhecimentos correspondem a compreensão sobre a natureza da estrutura do nosso sistema de escrita alfabética, bem como aspectos ortográficos, além de envolver habilidades cognitivas, afetivas e motoras.

A aquisição dos conhecimentos e procedimentos inerentes ao processo de alfabetização resulta em diferentes níveis de domínio da leitura e da escrita. O que implica nos conceitos de alfabetizado, analfabeto e semianalfabeto. De forma breve, o alfabetizado pode ser definido como a pessoa que sabe ler e escrever, enquanto, o analfabeto é aquele que não sabe ler e nem escrever, o semianalfabeto é um indivíduo, que foi parcialmente alfabetizado, mas não domina plenamente a leitura e a escrita.

O processo de alfabetização por estar imbuído de muitos procedimentos e habilidades, necessita de um ensino sistemático, que envolve participantes com funções bem específicas e previamente determinadas. A função exercida pelo professor deve dispor para as crianças os conhecimentos inerentes a prática da leitura e da escrita. Já as

crianças terão que aprender sobre esses procedimentos e refletir sobre eles, para poder colocá-los em prática como conhecimentos.

O letramento, por sua vez, não requer um ensino sistemático, pois, as práticas de leitura e de escrita fazem parte do nosso cotidiano por isso, não se pode falar em pessoas iletradas em uma sociedade como a nossa, que desenvolve suas relações tendo a escrita como foco. Sendo assim, mesmo aquelas pessoas, que não sabem ler e escrever podem conhecer a função da escrita, como, por exemplo, a função de um bilhete.

O último equívoco tratado aqui é de que o letramento é uma habilidade e, portanto, pode ser ensinada para as crianças. Com base em tudo que já foi discutido até aqui, é inviável conceber o letramento na mencionada perspectiva, pois, ele envolve um conjunto de habilidades tão complexas e amplas, que é impossível adquiri-las no ambiente escolar. Essas habilidades só são passíveis de serem aprendidas em contextos de usos sociais da leitura e da escrita.

Os diversos usos da leitura na vida cotidiana das crianças destaca a incorporação dos usos sociais da leitura e da escrita na vida dessas crianças, ou seja, elas estão imersas em um contexto onde se percebe a valorização da cultura escrita.

Inerente aos contextos onde se situam as práticas de leitura das crianças existe um aspecto muito importante, que precisa ser discutido, que são as relações de poder presentes na valorização de algumas práticas de leitura e de escrita oriundas de contextos socialmente mais favorecidos e a marginalização de outras derivadas de contextos sociais mais excluídos.

Sendo assim, por uma questão de justiça e de igualdade entre todos, é salutar oferecer condições para que as crianças possam participar de diferentes eventos de letramento por meio de inúmeras práticas de letramento. Essa participação nas mais variadas situações de letramento vai oportunizar as crianças compreenderem que não existe uma leitura, uma escrita e uma oralidade melhor que outras, mas sim diferente. Cada contexto vai demandar um modo de se expressar, entretanto, é imprescindível sempre respeitar as singularidades das pessoas.

O respeito às singularidades corrobora para a instalação da igualdade entre todos, à medida, que cada um compreende que os eventos e práticas de letramento são situados no tempo e no espaço. Eles mudam constantemente conforme os usos e as

demandas de natureza social, logo, não podem ser assimilados como justificativa para marginalizar situações discursivas de leitura e de escrita em nossa sociedade.

As relações de poder se situam na influência que as práticas de leitura podem trazer para a vida das crianças. Em meio ao desenvolvimento da leitura, as crianças têm acesso a uma gama diversificada de informações e conhecimentos, que podem moldar o seu senso crítico sobre o mundo e sobre os aspectos que repercutem em sua realidade social. Logo elas terão um papel importante em modificar essa realidade e mudar o mundo.

Em contrapartida, a ausência de situações sociais que exijam das crianças diferentes práticas de leitura em contextos múltiplos, acaba por empobrecer o desenvolvimento de um olhar crítico sobre a realidade, contribuindo para a formação de adultos alienados.

Em suma, formar leitores é criar condições para que as crianças atuem ativamente sobre o texto, estabeleça diálogos com as ideias do autor, por meio de seus conhecimentos prévios evidenciados e estimulados mediante o acesso a gêneros textuais diversos. Para tal esses gêneros precisam ser ofertados para as crianças em situações sociais de uso da leitura.

Algumas considerações

No presente capítulo, verifica-se que as crianças participantes da pesquisa utilizam a leitura de forma ampla e diversificada. Percebeu-se a leitura diversificada das crianças por meio das práticas diferentes assinaladas por elas, desde a sua frequência aos diferentes contextos de uso.

Constata-se, portanto, que as práticas de leitura das crianças acontecem em contextos sociais diversificados. Visto que elas não ficam restritas ao âmbito do contexto escolar, elas perpassam a escola, mas também se inserem e se fortificam em outros locais, para além das paredes da escola.

Os resultados aqui discutidos mais uma vez corroboram com uma perspectiva de análise, que confere a leitura uma função interativa entre o leitor e o texto. Isto é, a leitura é tratada como um conhecimento de natureza social, que se amplia mediante os seus contextos de uso conforme a atuação dos leitores por meio de suas necessidades e motivações para ler.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa se propôs a investigar as concepções de leitura de crianças matriculadas no terceiro ano do ensino fundamental de uma escola pública de Fortaleza, bem como a relação dessas concepções com o letramento. Para responder a esse objetivo, analisou-se a compreensão das crianças sobre o ato de ler, e se verificou ainda, sob o olhar das crianças participantes, quais os usos sociais da leitura em suas vidas cotidianas e/ou escolares.

A hipótese desta investigação se fundamenta no princípio que as crianças são seres pensantes, criadores, inteligentes, capazes e dotados de anseios e desejos de serem vistos e percebidos pelos adultos em uma dimensão diferenciada e não inferior. Nesse sentido, as crianças têm muito a falar acerca de suas compreensões de mundo.

No presente estudo, verifica-se que as crianças se sentem livres para expressar seus conhecimentos, desde que elas sejam respeitadas como sujeitos históricos e sociais. Elas produzem conhecimentos e também contribuem para a constituição de nossa cultura ao interagirem com adultos e entre elas, por meio do seu olhar diferenciado sobre o mundo, que tem como cerne se apropriar da realidade circundante.

Os resultados desta investigação apontam que as crianças têm a oportunidade de vivenciar situações diversificadas sobre as práticas de leitura. Desse modo, elas elaboram hipóteses, constroem suas próprias teorias e emitem suas opiniões sobre o que pensam, o que desejam, o que gostam ou desgostam, dentre outras possibilidades. As vozes das crianças demonstram a capacidade que elas dispõem em falar sobre diversos assuntos, sejam eles relacionados a elas diretamente ou indiretamente, e no caso específico desta pesquisa, que aborda sobre suas concepções de leitura.

Nesta pesquisa, avalia-se que a adoção de instrumentos como o desenho, a entrevista semi-estruturada e a estória com base no desenho possibilitou a livre expressão das crianças acerca de suas concepções de leitura. Ademais o preenchimento da escala de práticas de leitura na vida cotidiana também contribuiu para que elas expressassem suas opiniões acerca de suas experiências com a leitura.

Na presente investigação são nove as concepções que as crianças apresentam sobre leitura a partir da aplicação dos procedimentos/instrumentos: desenho, entrevista semi-estruturada e estória com base no desenho. Essas concepções são intituladas como:

1- Domínio de uma técnica para a prática da leitura fluente; 2- Compreensão do que se lê; 3- Estímulo à imaginação e como possibilidade de aquisição de conhecimentos; 4- Atividade prazerosa e interessante; 5- Possibilidade de concentração, entretenimento e envolvimento com a história; 6- Possibilidade de acesso e valorização da cultura; 7- Possibilidade de melhorar de vida e adquirir novos conhecimentos; 8- Prática que acontece tanto na escola como em outros ambientes cotidianos; e 9- Como forma de interação com a família, com a professora e com os amigos.

Consoante às concepções de leitura, elas atestam que as crianças sujeitos deste estudo compreendem o ato de ler como um conhecimento social. Desse modo, elas demonstram um vínculo positivo com a leitura, na medida em que elas sugerem que essa prática é uma atividade que elas gostam de realizá-la em diferentes contextos em suas vidas.

Verifica-se, ainda, que para as crianças a leitura deve satisfazer suas necessidades e interesses. Esse resultado corrobora com as diversas finalidades da leitura que compreende o ato de ler como uma possibilidade de aprender, de se usar para o deleite e para a diversão, dentre outras possibilidades.

Neste estudo, os dados apontam, também, que as crianças reconhecem a leitura como uma atividade prazerosa. Para elas, o ato de ler estimula a efetivação de sentimentos positivos. Esses sentimentos se propagam em diversos momentos de leitura, como antes, durante ou após ler um determinado texto ou livro.

Constata-se, a partir da percepção das crianças, que a leitura é um conhecimento capaz de fomentar o desenvolvimento de outros conhecimentos, pois possibilita o acesso a muitas informações e a própria cultura. Para elas, a leitura permite que elas conheçam a sua origem histórica e se constituam como agentes promotores dessa cultura e da possibilidade de desenvolverem um olhar crítico sobre essa cultura.

Ressalta-se, também, que a leitura foi destacada pelas crianças como uma fonte enriquecedora de seu potencial criativo, por meio do estímulo a imaginação. Aliada a essa concepção de leitura como fonte e promoção de outras aprendizagens, as crianças, também, concebem a leitura como uma prática capaz de desencadear a concentração, o entretenimento e o envolvimento com a história. Tal assertiva evidencia a importância da qualidade do material de leitura que é oferecido às crianças, pois, bons textos têm o poder de “prender” a atenção das crianças.

Em outro viés, mas não menos importante, o papel transformador da leitura também é mencionado pelas crianças. Para algumas dessas crianças, ao adquirirem a leitura, elas terão mais condições de melhorar de vida e influenciar o seu contexto de origem social.

As falas das crianças também trouxeram a possibilidade de praticar a leitura em estreita relação com os seus pares, em momento de interação social. Tal concepção denota a compreensão de que a leitura existe em razão de seu caráter social. Isto é, quando a pessoa ler, ela ler para alguém ou com alguém, fortalecendo e criando vínculos de afeto.

Dentro desse caráter interacional da leitura, também está o entendimento de que a leitura acontece em meio aos mais diferentes contextos sociais. Essa compreensão foi explicitada pelas crianças, quando elas discursaram sobre a oportunidade de fazer uso desse conhecimento na escola, em casa, na praia, na biblioteca e em outros lugares.

Conclui-se, que a leitura compreendida como possibilidade de interação social não significa que ela não pode ser realizada de forma individual. Tendo em vista que as crianças também apontaram que a leitura deve satisfazer seus interesses pessoais.

Em alusão a todas as concepções de leitura citadas pelas crianças, a concepção de leitura como compreensão reúne todas as demais. Visto que essa concepção se vincula ao caráter social e interacionista da leitura.

As crianças deste estudo percebem a leitura em uma dimensão de linguagem dinâmica, que se constrói para o uso e pelo uso social em contextos múltiplos de interação social. Os diferentes contextos requerem saber ler de diferentes formas ao interagir com vários textos. Em suma, exige a todo o momento uma ampla participação do leitor, que dá sentido ao texto por meio de suas experiências e conhecimentos prévios que têm sobre o mundo.

Por fim, apesar das concepções das crianças emergirem para a compreensão da importância da leitura como uma prática social, também apareceu em meio aos seus discursos a ideia de que a leitura é o domínio de uma técnica para a prática da leitura fluente. Essa compreensão de leitura assevera que ainda é necessário superar o ensino e a prática da leitura, que busca dotar as crianças de macetes e técnicas para que elas sejam capazes de decodificar o texto escrito, deixando assim, a construção do

significado do texto em segundo plano. É salutar reconhecer a importância de aprender a decodificar, pois, sem essa habilidade não existe leitura, entretanto, é imprescindível que a decodificação seja trabalhada em uma vertente que alia o domínio técnico com a conquista e promoção do entendimento do texto, para que a leitura se apresente para as crianças como algo significativo.

No tocante aos resultados mediante a aplicação da escala de práticas de leitura na vida cotidiana das crianças, os dados demonstraram que as práticas de leitura mencionadas pelas crianças se aliam as seis diferentes possibilidades: 1. Ler para aprender a orientar-se no mundo, 2. Ler para aprender a comprar e identificar informações importantes, 3. Ler para aprender a interagir, 4. Ler para aprender a fazer e prevenir-se, 5. Ler para aprender a aprender e divertir-se e, 6. Ler para aprender a conhecer e informar-se.

Verifica-se no interior de cada uma das possibilidades mencionadas que ocorreu a maior frequência das seguintes subcategorias: 1.3 consultar calendários, 2.1 verificar as datas de vencimento dos produtos que compra, 3.3 ler cartas de amigos ou familiares, 4.3 ler receitas culinárias, 5.10 ler os livros de atividades da escola e 6.2 ler revistas. Em contrapartida, as atividades com maior frequência, aquelas que nunca acontecem na opinião das crianças podem ser descritas como: 1.1 consultar a lista telefônica para localizar números de telefone, 2.3 ler ofertas em folhetos ou jornais, 3.5 ler e-mails, 4.2 Ler bulas de remédio, 5.4 Ler romances, 6.1 ler jornais e 6.4 consultar dicionários.

A ocorrência dessa diversidade de possibilidades demonstra os múltiplos usos da leitura na vida dessas crianças, bem como sua disposição para praticá-la como propósito social. Tal conclusão se justifica tendo em vista que a maioria dessas práticas citadas pelas crianças se centra em atividades rotineiras, que são utilizadas no nosso dia-a-dia. Essa assertiva evidencia a compreensão que as crianças possuem sobre a linguagem escrita, que se concretiza em meio às situações reais de uso.

Os dados sugerem, portanto, que as práticas de leitura mencionadas pelas crianças não se limitam a um contexto social. Mas, pelo contrário, elas se expandem constantemente conforme seus objetivos e suas necessidades de se apropriarem mais e mais desse conhecimento. Esse resultado corrobora com as premissas de leitura como

prática social e contextualizada. Tendo em vista que as práticas de leitura das crianças, em sua maioria, se efetivam no domínio do cotidiano e não escolar.

Conforme os resultados, dentre as práticas de leitura mais mencionadas pelas crianças, a de uso mais frequente foi a 5.10 - ler os livros de atividades da escola. Esse resultado evidenciou a necessidade de se ofertar para as crianças o acesso a outros materiais de leitura, pois, a prática da leitura na escola não pode ser conduzida unicamente pelos livros de atividades escolares. Visto que a escola é uma agência de letramento legitimada socialmente, que implica em sua responsabilidade de ofertar para as crianças variados eventos e diversificadas práticas de letramento.

Verifica-se também que sete práticas de leitura não são mencionadas pelas crianças, por exemplo: 1.1 consultar a lista telefônica para localizar números de telefone, 2.3 ler ofertas em folhetos ou jornais, 3.5 ler e-mails, 4.2 ler bulas de remédio, 5.4 ler romances, 6.1 ler jornais e 6.4 consultar dicionários. A ausência dessas práticas podem indicar a falta ou as dificuldades das crianças em acessar esses materiais de leitura. Por outro lado, podem também sugerir que as crianças não demonstram interesse por essas leituras, ou desconhecem esses gêneros textuais. A não indicação dessas leituras também pode atestar que as crianças já vivenciaram essas práticas de leitura, mas não se sentem motivadas a praticá-las atualmente. Tendo em vista que essas práticas não fazem parte de suas necessidades cotidianas e nem escolares. Enfim, a ausência dessas práticas pode significar que elas não condizem com as suas preferências de leitura.

Com base nos resultados desta pesquisa, infere-se que as concepções de leitura das crianças e suas práticas de leitura estão vinculadas ao conceito de letramento, visto que elas reconhecem a leitura como uma prática de uso social. Tal assertiva pode ser justificada considerando que as crianças conceberam a leitura como uma prática que oportuniza compreensão, estímulo à imaginação, adquirir conhecimentos, despertar prazer, concentração, acesso e valorização da cultura e melhorias de vida. Todas essas possibilidades ocorrem de forma interativa entre um leitor ativo e textos significativos, que podem ser lidos a todo o momento, em todos os lugares, de forma colaborativa e compartilhada com outras pessoas.

Conclui-se que as crianças utilizam de modo frequente variados usos das práticas de leitura tanto no contexto escolar como cotidiano. Embora, elas tenham

apontado o uso frequente do livro escolar. Consoante esse resultado, é necessário, que as crianças sejam inseridas em um contexto social que conceba a pluralidade de usos e sentidos dos diferentes gêneros textuais. Desse modo, elas podem perceber a importância de desenvolver um olhar crítico para compreender o porquê de determinados textos serem mais valorizados do que outros, quais as implicações disso, o que significa o discurso que esses textos defendem, qual o seu contexto de origem e quais as implicações do acesso e da ausência dessa leitura para a vida de alguém.

Em suma, a importância do acesso aos gêneros textuais é consolidada em razão deles carregarem em si enunciados comunicativos que se concretizam em um contexto social que demanda o uso da leitura e da escrita, o que corrobora para que o uso desses gêneros contribua para o domínio da leitura e da escrita e, sobretudo, o domínio do letramento.

Defende-se que as crianças ao serem inseridas em situações reais, que requerem saber ler e escrever passem a valorizar e praticar a leitura em uma perspectiva do letramento. Na perspectiva do letramento ler e escrever acontece dentro de uma situação real de uso social, pois são conhecimentos, que dotam os sujeitos da possibilidade de se comunicarem com seus pares, bem como ampliar seus horizontes ao adquirirem novos conhecimentos por meio do uso dos gêneros textuais. Logo, se percebe como é necessário eventos de letramento guiados por esses gêneros textuais. Por fim, as crianças devem ter contato frequente com diferentes gêneros textuais para que compreendam que as práticas de letramentos, isto é, os usos que fazemos da leitura e da escrita, dependem dos contextos em que se situam - escola, família, empresas, trabalho, igreja, ou seja, estão diretamente relacionados com as funções que exercessem dentro de cada contexto específico.

Os resultados dessa pesquisa se somam as pesquisas realizadas por Gonçalves, 2010; Bosco, 2010 e Correia, 2011, que intencionaram valorizar os discursos das crianças em relação a questões ligadas ao domínio e prática da leitura e da escrita.

Apesar do esforço dessa pesquisa de ouvir as crianças sobre sua compreensão acerca da leitura e de seu uso em contextos múltiplos, muito ainda precisa ser investigado para que seja possível oferecer a essas crianças uma educação de qualidade. É necessário atentar para as demandas das crianças sobre o uso da leitura, tais como compreender como essas concepções são influenciadas pelos professores, e qual o

impacto delas para o letramento dessas crianças e, como essas concepções de leitura podem ser utilizadas em sala de aula para promover um ensino de leitura significativo. Ademais, outra importante investigação seria conhecer como as famílias utilizam essa leitura e como isso interfere nas preferências e gostos de leitura das crianças.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, E. B. C. Conceituando alfabetização e letramento In: SANTOS, C. F.; MEDONÇA, M. (Orgs.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte, Autêntica, 2007.
- ARAÚJO, C.; BEZERRA, B. G. Letramentos Acadêmicos: Leitura e Escrita de Gêneros Acadêmicos No Primeiro Ano do Curso de Letras. **Revista Diálogos de estudos culturais e da contemporaneidade**, Pernambuco, n. 9, p. 5-37, 2013.
- BARBOSA, Jose Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 2013.
- BATISTA, A. A. et al. **Capacidades linguísticas da alfabetização e da avaliação**. Brasília: MEC. Secretaria de educação básica a distancia. Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.
- BORGES, K. M. F. **Dificuldades na leitura autoconceito infantil**. 2008. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Fortaleza, 2008.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: 1997.
- CAPOVILLA, A. G. S.; DIAS, N. M. Desenvolvimento de estratégias de leitura no ensino fundamental e correlação com nota escolar. **Psicologia em Revista**, v. 13, n. 2, p. 363-382, 2007.
- CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: Um diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- COSCARELLI, C. V. **Conhecimentos prévios na leitura**. Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Ed. UFMG. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/conhecimentos-previos-na-leitura>> Acesso em: 03/03/16.
- _____. **Decodificação**. Glossário Cele. Belo Horizonte: Ed. UFMG. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/decodificacao>> Acesso em: 09/03/16.
- DELACOURS-LINS, S. Representações e aprendizado da leitura. In: **Revista Educação em Debate**. Ano 20, v.1, nº 36, p. 131-138, 1998.
- DIAS, Maria da Graça B. B.; FERREIRA, Sandra Maria Ataíde. Leitor e leituras: considerações sobre gêneros textuais e construção de sentidos. **Psicologia: Reflexão e crítica**, v. 18, n. 3, p. 323-329, 2005.

- FERREIRO, Emilia.; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- _____. **Reflexões sobre a alfabetização**. 25 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- FOULIN, Jean-Noel; MOUCHON, Serge. **Psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- FRITH, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In: K. Patterson, J. Marshall & M. Coltheart (Orgs.). **Surface dyslexia: neuropsychological and cognitive studies of phonological reading**. Londres: L. E. Associates. p. 301-330.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3a ed. São Paulo: Atlas, 1991.
- GONÇALVES, Angela Vidal. **Alfabetização: o olhar do sujeito aprendiz**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2012.
- GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. São Paulo: Editora Alínea, 2001.
- HILA, C. V. D. Gêneros textuais e a formação dos professorandos no curso de Letras. In: MENEGASSI, R.J. (Org.). **Interação e escrita**. 1º. Seminário de Ensino e Aprendizagem de Línguas. Maringá: Departamento de Letras Editora, 2007.
- _____. Resignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais. **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos: Editora Claraluz, 2009.
- KATO, Mary Aizwa. **O aprendizado da leitura**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- KLEIMAN, Angela B. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes, Ed. da UNICAMP, 1993.
- _____. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- _____. **É Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Disponível em: <<http://www.letramento.iel.unicamp.br/portal/?p=214>.\ > Acesso em 05/06/2015.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2015.
- KOERNER, R. M. O que os professores das séries iniciais sabem sobre os gêneros discursivos? **Anais... I CLAFPL – CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE**

- FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS. Santa Catarina: UFSC, 2008.
Disponível em:
<https://www.researchgate.net/publication/267715118_O_que_professores_das_series_iniciais_do_ensino_fundamental_sabem_sobre_generos_discursivos> Acesso em: 18/03/16.
- LEAL, T. F.; MELO, K. R. Planejamento do ensino da leitura: a finalidade em primeiro lugar. In: BARBOSA, M. L. F.; SOUZA, I. P. **Práticas de leitura no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- LINS, S. D. O que não dá pra falar, dá para desenhar: linguagem implícita nos desenhos dos aprendizes leitores. In: LINS, S. D.; CRUZ, S. H. V. (Orgs.). **Linguagens, Literatura e Escola**. Fortaleza: Editora UFC, 2006.
- LOPES, I. A.; CARVALHO, M. A. C. Experiências escolares para uma leitura eficaz. In: BOTONI-RICARDO, S. M. **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.
- LOPES-ROSSI, M.A.G.; BORTONI-RICARDO, S. M. Gêneros textuais e a prática da leitura em sala de aula. **Anais... SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS EM LÍNGUA PORTUGUESA**. São Paulo: USP, 2008. Disponível em:
<<http://fflc.usp.br/eventos/simelp>>. Acesso em 16/03/2016.
- MARCUSCHI, L. A. et al. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, v. 20, 2002.
- MENDONÇA, Marcia; BUNZEN, Clecio. **Letramentos em espaços educativos não escolares: os jovens, a leitura e a escrita**. São Paulo: Ação Educativa, 2015.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2007.
- MOURA, A. A. V.; MARTINS, L. R. A mediação da leitura: do projeto à sala de aula. In: BORTONI-RICARDO, S. M. et al. (orgs.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.
- MORAIS, Artur Gomes. **Apropriação do sistema de escrita alfabética**. Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Ed. UFMG. Disponível em:
<<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/apropriacao-do-sistema-de-escrita-alfabetica>> Acesso em: 03/03/16.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vigotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- PINHEIRO, Luciana Ribeiro. **Concepções de professores do ensino fundamental sobre a leitura**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.
- REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ROJO, Roxane. **Alfabetização e letramento**: sedimentação de práticas e (des)articulação de objetos de ensino. *Perspectiva (UFSC)*, v. 24, p. 569-596, 2006.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Alfabetização e letramentos múltiplos**: como alfabetizar. In: *Língua Portuguesa: ensino fundamental / Coordenação*, Egon de Oliveira Rangel e Roxane Helena Rodrigues Rojo. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

_____. BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **De olhos abertos**: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil. São Paulo: Ática, 1991.

_____. **O Ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. São Paulo: Cortez, 2011.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STREET, B. V. 2003. **What's "new" in New Literacy Studies?** Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, Londres, 5 (2): Maio.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever**: uma proposta construtivista. Artmed, 2003.

TERRA, M. R. **Letramento & letramentos**: uma perspectiva sócio. *delta*, v. 29, n. 1, p. 29-58, 2013.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

TORRES, S. M.; TETTAMANZY, Ana Lúcia Liberato. **Contação de histórias: resgate da memória e estímulo à imaginação**. *Nau literária*. Porto Alegre, RS. Vol. 4, n. 1, jan./jun. 2008, p. 1-8, 2008.

TRINCA, Walter. **Formas de investigação clínica em psicologia**: procedimento de desenhos-estórias: procedimento de desenhos de família com estórias. São Paulo: Vetor, 1997.

VERGARA, S. C. A utilização da construção de desenhos como técnica de coleta de dados. In: VIEIRA, M.M.F.; ZOUAIN, D.M. **Pesquisa Qualitativa em Administração**. São Paulo: FGV editora, 2004. p. 173-184.

VYGOTSKY, L. S. **La imaginación y el arte en la infancia**. 2ª ed. Madrid: Ediciones AKAL S. A., 1990.

_____. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo, SP: WMF Martins Fontes, 2001.

_____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2015.

ZILBERMAN, R. **O papel da literatura na escola.** Via Atlântica, n. 14, p. 11-22, 2008.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS QUE PARTICIPARÃO DA PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FACED)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Rua Waldery Uchoa, nº 1, Benfica
CEP: 60020-110 - Fortaleza, CE – Brasil
Telefone: (85) 4009.7676
Fax: (85) 4009.7677

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS
FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS QUE PARTICIPARÃO DA PESQUISA**

Prezados pais e/ou responsáveis,

Eu me chamo Larissa Naiara Souza de Almeida, sou estudante de Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

Estou realizando uma pesquisa que tem o nome de *As Concepções de Leitura de Crianças e Sua Relação Com o Letramento: Estudo de Caso em Uma Escola Pública de Fortaleza*. Essa pesquisa está sendo realizada sob a orientação da professora Doutora Adriana Leite Limaverde Gomes.

A pesquisa tem como objetivo geral investigar as concepções de leitura das crianças matriculadas no terceiro ano do ensino fundamental de uma escola pública de Fortaleza e sua relação com o letramento, buscando analisar a compreensão das crianças sobre o ato de ler, além de identificar quais os usos sociais da leitura na vida escolar e cotidiana das crianças.

Para saber o que as crianças pensam sobre a leitura, eu pedirei a elas que façam um desenho de uma criança lendo, e me falem um pouco sobre esse desenho por meio de algumas perguntas que farei e que preencham uma escala de práticas de leitura, que podem ser realizadas na escola, no contexto cotidiano, ou em ambos. Também

realizarei observações das crianças em sala com a intenção de conhecê-las melhor e facilitar o meu contato com elas no momento de elaboração dos desenhos e para o preenchimento da escala com atividades de leitura.

No que se refere as observações feitas nas aulas das crianças, eu registrarei essas observações por meio de um diário de campo e de registros fotográficos.

É importante esclarecer que todas as entrevistas realizadas serão gravadas. Eu, também, utilizarei a câmera fotográfica para fazer registros das crianças no momento da elaboração do desenho e do preenchimento da escala de atividade de leitura. As fotografias e as gravações serão utilizadas para compor a pesquisa, logo será resguardada a privacidade dos participantes (crianças), o sigilo sobre os seus nomes será mantido, evitando assim qualquer forma de divulgação e exposição.

Muitas pesquisas têm sido desenvolvidas sobre a importância da leitura para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças e o seu desenvolvimento social, o que pode vir a trazer melhorias em sua vida e também em sua educação, entretanto são poucas as pesquisas que buscam valorizar o que as crianças pensam sobre a leitura.

Sendo assim, essa pesquisa pode ajudar as professoras alfabetizadoras a compreender o que as crianças pensam sobre a leitura e oferecer melhores condições para o aprendizado e o desenvolvimento da leitura. Por isso, é necessário a realização dessa pesquisa e sobretudo, valorizar a fala das crianças.

É importante esclarecer que o (a) senhor (a) poderá recusar a participação de sua criança nessa pesquisa. Além disso, a participação da criança na pesquisa não a prejudicará nos estudos da escola; A criança não sofrerá nenhum risco durante a participação na pesquisa; Não será divulgado de nenhuma forma o nome de sua criança e da escola onde ela estuda; A criança não será prejudicada, se ela ou o (a) senhor (a) desistir da participação dela na pesquisa durante a realização da mesma; Estou disponível para responder qualquer dúvida relacionada a pesquisa e sobre a participação da criança nessa pesquisa.

A diretora da escola: XXXXX, já autorizou a realização da pesquisa na instituição onde as crianças estudam, entretanto para que sua criança possa participar dessa pesquisa, o (a) senhor (a) deverá autorizar, assinando esse termo de consentimento livre e esclarecido.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, das quais uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida ao (à) senhor (a). Caso tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, o (a) senhor (a) pode nos contatar através dos seguintes telefones: Larissa Naiara Souza de Almeida: (85) XXX, Adriana Leite Limaverde Gomes (85) XXX, ou pelos e-mails larissa-1901@hotmail.com, adrianalimaverde@ufc.br. Se preferir, pode dirigir-se à rua Waldery Uchôa, 01, Benfica – Fortaleza – Ce.

Eu, _____,
Portador do RG _____ responsável pela criança (nome da criança) _____, fui informado(a) dos objetivos do estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Nestes termos, autorizo sua participação na pesquisa. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de permitir sua participação se assim o desejar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Fortaleza, ____ de ____ de 2015.

Assinatura do responsável pela criança.

Larissa Naiara Souza de Almeida

Pesquisadora responsável.

<p>Atenção: Para informar qualquer questionamento durante a participação do sujeito no estudo, dirija-se ao: Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Ceará, rua Coronel Nunes de Melo, 1127, Rodolfo Teófilo. Telefone: (85) 3366.8344</p>

APÊNDICE B - ESCALA DE PRÁTICAS DE LEITURA NA VIDA COTIDIANA
DAS CRIANÇAS

PRÁTICAS DE LEITURA NA VIDA COTIDIANA DAS CRIANÇAS

Dessas atividades, quais você costuma fazer?

1. Ler para aprender a orientar-se no mundo				Tipo de atividade	
SUBCATEGORIAS	Frequentemente	Às vezes	Nunca	Escolar	Cotidiana
1.1 Consultar a lista telefônica para localizar números de telefone.					
1.2 Consultar mapas para localizar endereços.					
1.3 Consultar calendários.					
1.4 Ler as placas com os nomes das ruas para localizar-se.					
2. Ler para aprender a comprar e identificar informações importantes				Tipo de atividade	
SUBCATEGORIAS	Frequentemente	Às vezes	Nunca	Escolar	Cotidiana
2.1 Verificar as datas de vencimento dos produtos que compra.					
2.2 Comparar preços de produtos antes de comprar.					
2.3 Ler ofertas em folhetos ou jornais.					
3. Ler para aprender a interagir				Tipo de atividade	

SUBCATEGORIAS	Frequentemente	Às vezes	Nunca	Escolar	Cotidiana
3.1 Ler bilhetes.					
3.2 Ler convites.					
3.3 Ler cartas de amigos ou familiares.					
3.4 Ler correspondência impressa que chega em sua casa.					
3.5 Ler e-mails.					
4. Ler para aprender a fazer e prevenir-se				Tipo de Atividade	
SUBCATEGORIAS	Frequentemente	Às vezes	Nunca	Escolar	Cotidiana
4.1 Ler manuais para a instalação de aparelhos domésticos ou outros tipos de aparelhos.					
4.2 Ler bulas de remédio.					
4.3 Ler receitas culinárias.					
5. Ler para aprender a aprender e divertir-se				Tipo de atividade	
SUBCATEGORIAS	Frequentemente	Às vezes	Nunca	Escolar	Cotidiana
5.1 Ler letras de músicas.					
5.2 Ler poesias.					
5.3 Ler poemas.					
5.4 Ler romances.					
5.5 Ler biografias.					

5.6 Ler contos de fada.					
5.7 Ler fábulas.					
5.8 Ler histórias em quadrinhos.					
5.9 Ler a bíblia ou livros religiosos.					
5.10 Ler os livros de atividades da escola.					
5.11 Ler textos em sites da internet.					
6. Ler para aprender a conhecer e informar-se				Tipo de atividade	
SUBCATEGORIAS	Frequentemente	Às vezes	Nunca	Escolar	Cotidiana
6.1 Ler jornais.					
6.2 Ler revistas.					
6.3 Ler cartazes de propaganda nas ruas (outdoors).					
6.4 Consultar dicionários.					

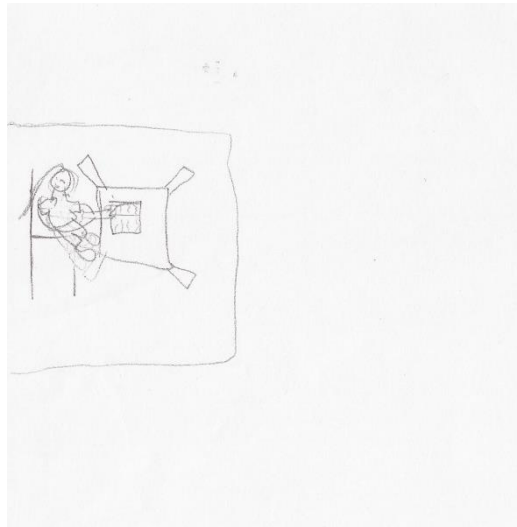
Outras práticas de leitura. Quais?

APÊNDICE C - TABELA COM AS CATEGORIAS UTILIZADAS PARA A ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE LEITURA DAS CRIANÇAS

Categorias para a análise das concepções de leitura das crianças
1 - Concepção de leitura como domínio de uma técnica para a prática da leitura fluente.
2 - Concepção de leitura como compreensão do que se lê.
3 - Concepção de leitura como estímulo a imaginação e como possibilidade de aquisição de conhecimentos.
4 - Concepção de leitura como atividade prazerosa e interessante.
5 - Leitura como possibilidade de concentração, entretenimento e envolvimento com a estória.
6 - Leitura como possibilidade de acesso e valorização da cultura.
7 - Leitura como possibilidade em melhorar de vida e adquirir novos conhecimentos.
8 - Leitura como prática que acontece tanto na escola como em outros ambientes cotidianos.
9 - Leitura como forma de interação com a Família, com a professora e com os amigos.

ANEXO A - DESENHOS E ENTREVISTAS DO ESTUDO PILOTO REALIZADO
COM AS CRIANÇAS

DESENHO DA SOFIA.



Fonte: Dados de pesquisa.

Entrevista realizada com base no desenho (**Sofia**)

1. **Pesquisadora** : O que você desenhou?

Sofia: Uma menina lendo uma história.

2. **Pesquisadora**: Como é o nome dessa menina?

Sofia: Wanessa.

3. **Pesquisadora**: Wanessa. Que nome bonito! E a Wanessa sabe ler?

Sofia: Sabe.

4. **Pesquisadora**: E o que é ler para a Wanessa?

Sofia: É estudar muito, saber muito as coisas, pra no dia que ela for trabalhar, saber.

5. **Pesquisadora**: Muito bem! E o que a Wanessa está lendo?

Sofia: Uma história de quadrinhos. Ela adora ler a de quadrinhos.

6. **Pesquisadora:** E onde é que a Wanessa pode ler?

Sofia: Na escola dela, em casa, no quarto.

7. **Pesquisadora:** Com quem a Wanessa pode ler?

Sofia: Com a professora, com a mãe dela, com o irmão dela, com os colegas da escola, com as amiga.

8. **Pesquisadora:** E se a Wanessa fosse comprar algum material para ler, o que ela iria comprar?

Sofia: História de quadrinhos.

9. **Pesquisadora:** por que história?

Sofia: Pra ela aprender mais a ler.

História da criança (**Sofia**):

Era uma vez uma menina que gostava muito dos estudos e ela só tirava nota boa, porque ela estudava muito, muito mesmo. Ela não saia de casa para estudar.

Título do desenho: A menina estudiosa (**Sofia**).

Entrevista relacionada com a criança (**Sofia**):

1. **Pesquisadora:** Você saber o que é ler?

Sofia : Sim, é estudar bastante. Pra no dia que for trabalhar, saber mais.

2. **Pesquisadora:** E o que você lê?

Sofia: Historias em quadrinhos.

3. **Pesquisadora:** Por que você lê?

Sofia: Pra não fica burra , tia.

4. **Pesquisadora:** Onde é que você pode ler ?

Sofia: Na escola, na casa do meu pai, no quarto.

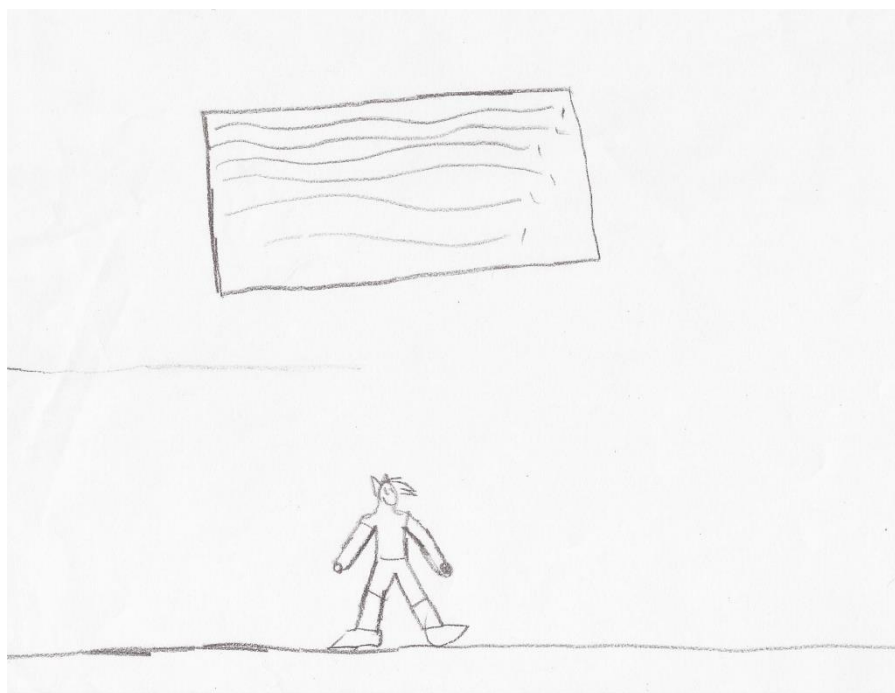
5. **Pesquisadora:** E com quem é que você pode ler?

Sofia: Com meu pai, com a minha mãe, com meu irmão, com a professora, com os coleguinhas, com a diretora.

6. **Pesquisadora:** Se você fosse comprar algum material para ler, o que você compraria? E por quê?

Sofia: História de quadrinhos. Por que eu gosto.

DESENHO DO ARTUR.



Fonte: Dados da pesquisa.

Entrevista realizada com base no desenho (**Artur**)

1. **Pesquisadora** : O que você desenhou?

Artur : Um menino lendo.

2. **Pesquisadora:** Como é o nome dessa menino?

Artur : Gabriel.

3. **Pesquisadora:** E o Gabriel, ele sabe ler?

Artur: Sabe.

4. **Pesquisadora:** E o que é ler para o Gabriel ?

Artur : Ser um menino educado.

5. **Pesquisadora:** E o quê, que o Gabriel está lendo?

Artur : Uma história, uma fábula.

6. **Pesquisadora:** E onde é que o Gabriel pode ler?

Artur : Na escola, em casa.

7. **Pesquisadora:** E com quem é que o Gabriel pode ler?

Artur : Com os colegas da escola, com a nossa mãe.

8. **Pesquisadora:** E se o Gabriel fosse comprar algum material para ler, o que ela iria comprar?

Artur : Uma fábula.

9. **Pesquisadora:** Por que ele iria comprar uma fábula?

Artur : Porque eu acho muito legal.

História da criança (**Artur**):

Era uma vez um menino que ele gostava muito de ler. A família dele adorava ele ler. Um dia , a mãe dele pediu pra ele ler um texto, e ele desaprendeu a ler e depois ele foi para a escola e aprendeu e foram felizes para sempre.

Título do desenho: O leitor (**Artur**).

Entrevista relacionada com a criança (**Artur**):

1. **Pesquisadora:** Você saber o que é ler?

Artur : Uma pessoa ser muito educada.

2. **Pesquisadora:** E o que você lê?

Artur: História, fábula.

3. **Pesquisadora:** Por que você lê?

Artur: Porque eu acho muito legal.

4. **Pesquisadora:** Onde é que você pode ler ?

Artur: Na escola, em casa.

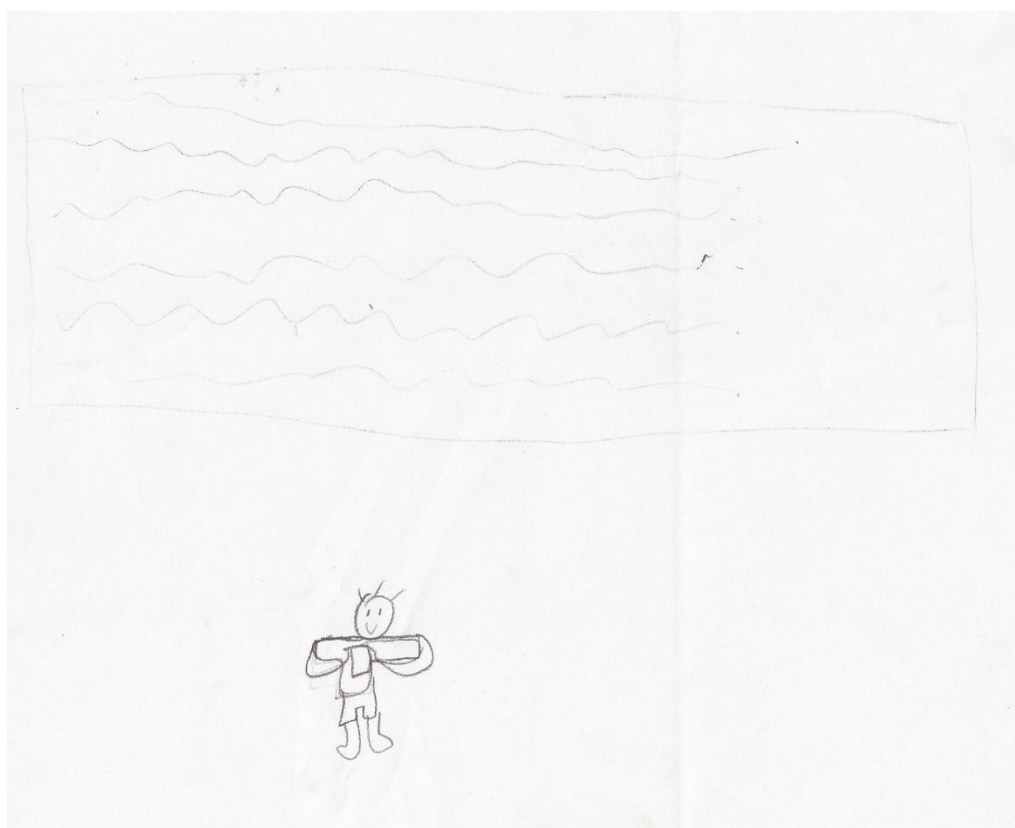
5. **Pesquisadora:** E com quem é que você pode ler?

Artur : Com a minha mãe , com a professora.

6. **Pesquisadora:** Se você fosse comprar algum material para ler, o que tu compraria? E porquê?

Artur : Fábula. Por que eu gosto muito de ler história.

DESENHO DO PEDRO



Fonte: Dados da pesquisa.

Entrevista realizada com base no desenho (**Pedro**)

1. **Pesquisadora :** O que você desenhou?

Pedro: Um menino lendo.

2. **Pesquisadora:** Como é o nome desse menino?

Pedro : Yarlei.

3. **Pesquisadora:** E o Yarlei sabe o que é ler?

Pedro: Sabe.

4. **Pesquisadora:** E o que é ler para o Yarlei?

Pedro: É estudar, se esforçar na escola.

5. **Pesquisadora:** E o que o Yarlei está lendo?

Pedro : Uma fábula.

6. **Pesquisadora:** Por que que ele está lendo?

Pedro : Por causa que ele gosta.

7. **Pesquisadora:** E onde é que o Yarlei pode ler?

Pedro : Na escola, em casa, com os colegas, com a mãe , com o pai.

8. **Pesquisadora:** Com quem o Yarlei pode ler?

Pedro: Com os colegas, com a minha professora, com a diretora.

9. **Pesquisadora:** E se o Yarlei fosse comprar algum material para ler, o que ela iria comprar? E porquê?

Pedro: Fábulas. Por causa que é...os animais falam. E é muito legal.

História da criança (**Pedro**):

Era uma vez um menino que ele gostava muito de ler. Ele gostava muito de ler, e a mãe dele não queria que ele lesse, por causa que ele era muito inteligente. Ai, não sei não , tia.

Título do desenho: O menino esforçado (**Pedro**).

Entrevista relacionada com a criança (**Pedro**)

1. **Pesquisadora:** Você sabe o que é ler?

Pedro: Sim

2. **Pesquisadora:** E o que é ler?

Pedro: Ler é se esforçar muito nos estudos.

3. **Pesquisadora:** E o que você lê?

Pedro: fábulas.

4. **Pesquisadora:** Por que você lê?

Pedro: Porque é muito legal.

5. **Pesquisadora:** Onde é que você pode ler ?

Pedro: Na escola, em casa, com a minha avó.

6. **Pesquisadora:** E com quem é que você pode ler?

Pedro : Com os meus colegas, com a professora, com a diretora, com meu pai.

Pesquisadora: Se você fosse comprar algum material para ler, o que tu compraria? E porquê?

Pedro: Fábula. Por que eu gosto muito de fábulas.

DESENHO DE DANIELA.



Fonte: Dados da pesquisa.

Entrevista realizada com base no desenho (**Daniela**)

1. **Pesquisadora** : O que você desenhou?

Daniela: Uma menina.

2. **Pesquisadora**: Como é o nome dessa menina?

Daniela: Manoela.

Pesquisadora: E a Manoela sabe o que é ler?

Daniela: Sabe.

3. **Pesquisadora**: E o que é ler para a Manoela?

Daniela: É aprender a respeitar os professores, ler pros pais.

4. **Pesquisadora**: E o que a Manoela está lendo?

Daniela: Um livro de história da chapeuzinho vermelho.

5. **Pesquisadora**: Por que que a Manoela está lendo?

Daniela: Porque ela gosta muito de ler.

6. **Pesquisadora**: E onde é que a Manoela pode ler?

Daniela: Na casa dela, na sala de aula.

7. **Pesquisadora**: Com quem a Manoela pode ler?

Daniela: Com a mãe, com a tia, com o professor.

8. **Pesquisadora**: E se Manoela fosse comprar algum material para ler, o que ela iria comprar? E porquê?

Daniela: Um livro de princesa. Porque ela acha muito legal.

História da criança (**Daniela**):

Era uma vez uma menina que ela nunca gostou de ler , mas um dia a professora dela chamou ela pra ler la na frente ela se interessou, se interessou nos estudos e aprendeu a ler mais.

Título do desenho: A menina que gosta muito de ler.

Entrevista relacionada a criança (**Daniela**)

1. **Pesquisadora:** Você sabe o que é ler?

Daniela : Sim

2. **Pesquisadora:** E o que é ler?

Daniela: É gostar mais dos estudos.

3. **Pesquisadora:** E o que você lê?

Daniela: Os livros que eu tenho lá em casa.

4. **Pesquisadora:** Que livros são esses?

Daniela: De histórias de princesa, fábulas.

5. **Pesquisadora:** Por que você lê?

Daniela: Porque é muito legal.

6. **Pesquisadora:** Onde é que você pode ler ?

Daniela: Lá em casa.

7. **Pesquisadora:** E com quem é que você pode ler?

Daniela: Com a minha mãe, com meu pai, com meu vizinho.

8. **Pesquisadora:** Se você fosse comprar algum material para ler, o que tu compraria? E porquê?

Daniela: História da chapeuzinho vermelho. Por que eu gosto, é legal.

ANEXO B - ANÁLISE DAS PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO DE ALUNOS E/OU DE SUAS FAMÍLIAS (ROJO, 2015)

Dessas atividades, quais você (ou seus pais) costuma(m) fazer? (pode assinalar mais de uma)

1. Consultar o catálogo telefônico.
2. Consultar guia de rua.
3. Fazer listas de coisas que precisa fazer.
4. Usar agenda para marcar compromissos.
5. Deixar bilhetes com recados para alguém de casa.
6. Escrever cartas para amigos ou familiares.
7. Ler cartas de amigos ou familiares.
8. Ler correspondência impressa que chega em sua casa.
9. Fazer listas de compras.
10. Procurar ofertas ou promoções em folhetos e jornais.
11. Verificar a data de vencimento dos produtos que compra.
12. Comparar preços entre produtos antes de comprar .
13. Fazer comprar a prazo com crediário.
14. Pagar contar em bancos ou casas lotéricas.
15. Fazer depósitos ou saques em caixas eletrônicos.
16. Ler manuais para instalar aparelhos domésticos.
17. Reclamar por escrito sobre produtos ou serviços que adquiriu.
18. Ler bulas de remédio.
19. Copiar ou anotar receitas.
20. Copiar ou anotar letras de músicas.
21. Escrever histórias, poesias ou letras de música (de sua autoria).
22. Escrever diário pessoal.

Quais desses materiais (impressos) há em sua casa? (Pode assinalar mais de um)

1. Álbuns de fotografia.
2. Bíblia ou livros religiosos.
3. Cartilhas ou livros escolares.
4. Livros ou folhetos de literatura de cordel.
5. Dicionário.
6. Enciclopédias.
7. Folhetos, apostilas ou livretos de movimentos sociais, de partidos políticos ou grupos religiosos.
8. Folhinhas, calendários.
9. Guias de rua e serviço.
10. Catálogos e lista telefônica.
11. Jornais.
12. Livros e receitas.
13. Livros de literatura.
14. Livros didáticos ou apostilas escolares.
15. Livros infantis.
16. Livros técnicos ou especializados.
17. Manuais de instrução.
18. Revistas.
19. Outros. Quais? _____
20. Não tem nenhum desses materiais.

ANEXO C – DESENHO, ESTÓRIA E ENTREVISTA (FLECHA)**O MENINO QUE GOSTA DE LER**

Inquérito

1. **Pesquisadora:** O que você desenhou?

Flecha: Um menino com um livro.

2. **Pesquisadora:** Qual o nome dessa criança que você desenhou?

Flecha: Hum... Kailan.

3. **Pesquisadora:** Onde está a criança que você desenhou?

Flecha: Na sala. De aula.

4. **Pesquisadora:** O que essa criança está lendo?

Flecha: Hum, um livro da Chapeuzinho Vermelho.

Estória da criança (**Flecha**)

O menino pegou um livro para ler, aí depois estava lendo, aí ele sorriu. Aí depois bateu esse livro, aí foi ler outro.

Entrevista com a criança (**Flecha**)

1. **Pesquisadora:** Essa criança sabe o que é ler? E o que é ler para o Kailan?

Flecha: Não sei. É bom, ne.

2. **Pesquisadora:** Como o Kailan está se sentindo?

Flecha: Bem.

3. **Pesquisadora:** Por quê?

Flecha: Por causa que é um livro bem legal, e também tem lá na minha casa e eu acho bem legal ele.

4. **Pesquisadora:** Por que o Kailan está lendo?

Flecha: Porque ele quer aprender.

5. **Pesquisadora:** Onde o Kailan pode ler?

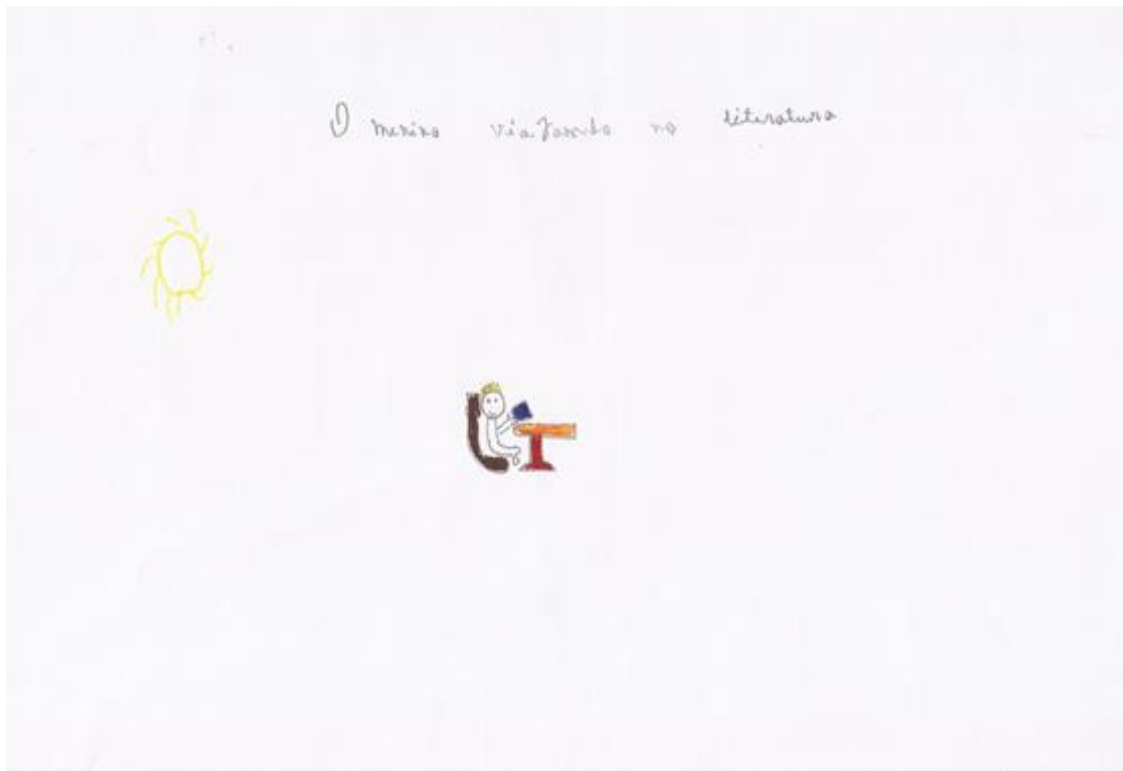
Flecha: Na biblioteca...Em uma sala de aula também em um, na casa dele.

6. **Pesquisadora:** Com quem o Kailan pode ler?

Flecha: Pode ler com o pai dele, com a professora, ou também com o irmão dele.

7. **Pesquisadora:** Você quer falar mais alguma coisa sobre o seu desenho?

Flecha: Não.

ANEXO D – DESENHO, ESTÓRIA E ENTREVISTA (ROBERTO)**O MENINO VIAJANDO NA LITERATURA**

Inquérito.

1. **Pesquisadora:** O que você desenhou?

Roberto: Um menino lendo.

2. **Pesquisadora:** Qual o nome dessa criança que você desenhou?

Roberto: Roberto.

3. **Pesquisadora:** Onde está a criança que você desenhou?

Roberto: Na escola.

4. **Pesquisadora:** O que essa criança está lendo?

Roberto: A História do Vaqueiro.

Estória da criança (**Roberto**)

A criança não criou a estória.

Entrevista com a criança (**Roberto**)

1. Pesquisadora: O Roberto sabe o que é ler? E o que é ler para o Roberto?

Roberto: Ler pro Roberto é como se ele ler aí ele tipo viaja na imaginação, mas ele só ler pra ler mesmo que nada só escolheu o livro, leu e pronto, ele ler e viaja no mundo da literatura.

2. Pesquisadora: Como ele está se sentindo? Por quê?

Roberto: Muito feliz. Porque eu já li a História do Vaqueiro.

3. Pesquisadora: Por que o Roberto está lendo?

Roberto: Quando ele leu a história ele viu que a história é muito cheia de amor e cultura, de coisa do sertão que existe mesmo, no sertão, boi, existe as vacas é.

4. Pesquisadora: Onde o Roberto pode ler?

Roberto: Na biblioteca... Na sala de aula se tiver o livro ou também ele pode procurar de um amigo, se o amigo tiver o livro. Pode ser da escola, pode ser biblioteca mesmo, sabe que tem nas ruas?

5. Pesquisadora: Com quem o Roberto pode ler?

Roberto: Com a mãe, com o pai, irmão mais velho. O tio.

6. Pesquisadora: Você quer falar mais alguma coisa sobre o seu desenho?

Roberto: Que um dia eu também quero ser vaqueiro.

ANEXO E – DESENHO, ESTÓRIA E ENTREVISTA (MANUELA)**A MENINA FELIZ**

Inquérito

1. **Pesquisadora:** O que você desenhou?

Manuela: Uma menina lendo.

2. **Pesquisadora:** Qual o nome dessa criança que você desenhou?

Manuela: É... Sara.

3. **Pesquisadora :** Onde está a criança que você desenhou?

Manuela: Ela tá num banco lendo.

4. **Pesquisadora:** Banco?

Manuela: Banco da praça.

5. **Pesquisadora:** O que essa criança está lendo?

Manuela: Um livro da é... Alice no País das Maravilhas.

Estória da criança (**Manuela**)

Era uma vez, uma menina que estava andando e parou para comprar um livro, ela comprou o livro da Chapeuzinho Vermelho, e foi caminhando lendo, depois sentou no banco e começou a ler, quando terminou de ler o livro, ela foi para casa descansar, no outro dia, ela foi de novo ler, aí ela leu todinho, depois ela foi pra casa dormir e depois ela foi na banca comprar outro para ler, ela comprou a Branca de Neve e tava lendo aí sentou num banco para ler, leu, leu, leu até acabar e foi pra casa descansar, um outro dia, ela leu de novo e no outro ela foi trocar livro para pedir outro era... foi pediu da Peter Pan e depois ela leu, lendo, lendo, até ficar cansada, foi pra casa descansar, depois passou um tempo e ela disse: "vou na banca comprar, não, não, já comprei muitos livros, agora vou ler de novo da Branca de Neve, e da Chapeuzinho Vermelho e do Peter Pan", eu fico olhando um de cada vez e fico muito cansada e depois foi dormir na sua casa, um dia ela pegou um livro e leu, e depois ela leu de novo e não aguentava mais, aí parou de ler, ela tinha um bocado de livro e revistinha e depois foi pegando, um outro dia ela foi pra escola e ensinou a todos como era ler, e a professora deu palmas e todos os alunos, e ela leu muito bonito com seu livro, e cada um dos alunos pediram pra ela ensinar a eles como ler, e depois ela voltou pra casa e disse pra sua mãe "mamãe, mamãe, eu aprendi a ler, foi tão legal, a professora me ensinou a ler" e depois leu de novo, fim.

Entrevista com a criança (**Manuela**)

1. **Pesquisadora:** A Sara sabe o que é ler?

Manuela: Sabe.

2. **Pesquisadora:** E o que é ler para Sara?

Manuela: É... ler direito, é... até ela ler muito bem, e... ensinar a todos como é ler.

3. **Pesquisadora:** Como ela está se sentindo?

Manuela: Tá muito feliz.

4. **Pesquisadora:** Por quê?

Manuela: Porque ler livro é muito bom.

5. **Pesquisadora:** Por que ela está lendo?

Manuela: É bom porque a gente se “enterte” com o livro, a gente quando a gente tá sozinha aí a gente pega um livro e lê.

6. **Pesquisadora:** Onde ela pode ler?

Manuela: Em casa, na casa, na praia, na sorveteria, nas biblioteca e no colégio.

7. **Pesquisadora :** Com quem ela pode ler?

Manuela: Com as amigas dela. Com a mãe, com o pai, com a vó, com o tio, com a madrinha

8. 12. **Pesquisadora:** Você quer falar mais alguma coisa sobre o seu desenho?

Manuela: Não.

ANEXO F– DESENHO, ESTÓRIA E ENTREVISTA (PRISCILA)**A MENINA INTELIGENTE**

Inquérito

1. **Pesquisadora:** O que você desenhou?

Priscila: Uma menina lendo.

2. **Pesquisadora:** Qual o nome dessa criança que você desenhou?

Priscila: Sara.

3. **Pesquisadora :**Onde está a criança que você desenhou?

Priscila: Na biblioteca da escola.

4. **Pesquisadora :** O que essa criança está lendo?

Priscila: O livro. É o da Cinderela.

Estória da criança (**Priscila**)

Era uma vez uma menina lendo num dia longo uma história que chamada Cinderela na biblioteca. Ela estava lendo, e aí, quando ela estava lendo, chegou uma menina e disse, é "amiga, vamos pro recreio". Ela continuou lendo porque ela queria aprender mais, e ia deixar de ficar brincando.

Entrevista com a criança (**Priscila**)

1. **Pesquisadora** :A Sara sabe o que é ler? E o que é ler para essa criança?

Priscila: É entender a história...

2. **Pesquisadora** :Como a Sara está se sentindo?

Priscila: Bem.

3. **Pesquisadora**: Por quê?

Priscila: Por causa que ela quer aprender.

4. **Pesquisadora**: Por que a Sara está lendo?

Priscila: Por causa que ela queria ler pra ficar mais inteligente.

5. **Pesquisadora**: Onde a Sara pode ler?

Priscila : Na biblioteca, em casa, na praia.

6. **Pesquisadora**: Com quem a Sara pode ler?

Priscila: Com a professora, com as amigas dela.

7. **Pesquisadora** :Você quer falar mais alguma coisa sobre o seu desenho?

Priscila:Não.

ANEXO G – DESENHO, ESTÓRIA E ENTREVISTA (ANA)**A MENINA E O LIVRO**

Inquérito

1. Pesquisadora: O que você desenhou?

Ana: Uma menina segurando um livro e lendo.

2. Pesquisadora: Qual o nome dessa criança que você desenhou?

Ana: Ana.

3. Pesquisadora: Onde está a criança que você desenhou?

Ana: No colégio.

4. Pesquisadora: O que essa criança está lendo?

Ana: Uma história.É... uma história de um desenho.

Estória da criança (**Ana**)

Era uma vez uma menina que tava segurando um livro ela tava lendo no colégio. Ela tava lendo... tava lendo pra estudar. Pra ter uma vida boa. Pra ela quando crescer ter um emprego bom e pra ela conseguir alimentar a família dela.

Entrevista com a criança (**Ana**)

1. Pesquisadora: A Ana sabe o que é ler?

Ana: Sabe.

2. Pesquisadora: E o que é ler para essa criança?

Ana: É... é... ler pra aprender.

3. Pesquisadora: Como a Ana está se sentindo?

Ana: Bem.

4. Pesquisadora: Por quê?

Ana: Porque quando ela ler parece que nada tá ao seu redor, só o livro lá.

5. Pesquisadora: Por que a Ana está lendo?

Ana: Pra ter uma vida boa, aprender mais.

6. Pesquisadora: Onde a Ana pode ler?

Ana: No colégio, em casa.

7. Pesquisadora: Com quem a Ana pode ler?

Ana: Com os amigos, com a família.

8. Pesquisadora: Você quer falar mais alguma coisa sobre o seu desenho?

Ana: Não.

ANEXO H – DESENHO, ESTÓRIA E ENTREVISTA (VIVI)**ADORA LIVROS**

Inquérito

1. **Pesquisadora:** O que você desenhou?

Vivi: Uma menina lendo um livro.

2. **Pesquisadora:** Qual o nome dessa criança que você desenhou?

Vivi: Alice.

3. **Pesquisadora:** Onde está a criança que você desenhou?

Vivi: No jardim.

4. **Pesquisadora:** O que essa criança está lendo?

Vivi: Uma história de uma menina que se transformou em uma flor.

Estória da criança (**Vivi**)

Era uma vez uma menina que gostava muito de ler, aí ela na casa dela, ela tinha uma biblioteca na casa dela, aí ela gostava muito de ter livros, aí um dia ela foi pra biblioteca ler um livro né? Mas ela viu um livro vermelho, ela pegou porque era muito grosso, ela ficou a tarde inteira lendo esse livro direto.

Entrevista com a criança (**Vivi**)

1. Pesquisadora: A Alice sabe o que é ler? E o que é ler para a Alice?

Vivi: Ler pra ela é mesmo uma leitura... E como que ela tivesse dentro desse livro, vendo as coisas.

2. Pesquisadora: Como a Alice está se sentindo?

Vivi: Ela tá concentrada.

3. Pesquisadora: Por quê?

Vivi: Por causa que ela quer prestar muita atenção na história e não quer se esquecer de nada.

4. Pesquisadora: Por que a Alice está lendo?

Vivi: Por causa que ela gosta muito de ler.

5. Pesquisadora: Onde a Alice pode ler?

Vivi: Na escola. Na casa dela. Numa biblioteca. E num jardim.

6. Pesquisadora: Com quem a Alice pode ler?

Vivi: Com os amigos e as amigas. Com a mãe dela e com o pai. Ou com o irmão.

7. Pesquisadora: Você quer falar mais alguma coisa sobre o seu desenho?

Vivi: Não.

ANEXO I – DESENHO, ESTÓRIA E ENTREVISTA (ISABELA)

A MENINA ESTUDIOSA (ISABELA)



Inquérito

1. **Pesquisadora:** O que você desenhou?

Isabela: Uma menina lendo.

2. **Pesquisadora:** Qual o nome dessa criança que você desenhou?

Isabela: Nati.

3. **Pesquisadora:** Onde está a criança que você desenhou?

Isabela: Que eu to desenhando ela, em casa, lendo no sofá.

4. **Pesquisadora:** O que essa criança está lendo?

Isabela: Uma história de contos de fadas.

Estória da criança (**Isabela**)

Era uma vez uma menina muito estudiosa, ela, toda vida que chegava em casa, pegava um livro e lia, sempre imaginava, mergulhava naquele livro, gostava muito de ler, tudo, ela todo tipo, ela ficava no ônibus, tudo que passava, aqueles outdoor ela lia, tudo que

tinha assim pra ler, ela lia, ela gostava muito, ela na escola era uma menina nota dez, ela, toda vez que a professora pedia pra ela ler alguma coisa, ela sempre lia, não reclamava, né? É isso.

Entrevista com a criança (**Isabela**)

1. **Pesquisadora:** A Nati sabe o que é ler?

Isabela: Sabe.

2. **Pesquisadora:** E o que é ler para essa criança?

Isabela: É imaginar, é ficar alegre com aquela coisa que ela tá lendo, ser muito estudiosa.

3. **Pesquisadora:** Como a Nati está se sentindo? Por quê?

Isabela: Ela tá se sentindo bem, ela quer... mergulhar naquela coisa né? Que ela é uma menina estudiosa, gosta muito de ler, mais obediente, tem amor no coração. Se sentir bem alegre, fica emocionado com aquela coisa que ela tá lendo, que é uma história né? Ela ler, fica imaginando, aquela expressão boa "que legal!", aquela expressão boa, ne?

4. **Pesquisadora:** Por que a Nati está lendo?

Isabela: Que ela gosta muito de ler.

5. **Pesquisadora:** Onde a Nati pode ler?

Isabela: Ela pode ler tipo no shopping, que tem aquelas coisas, nos ônibus pra poder ir pra viagem, deixa eu ver o que mais...nos cantos que ela vê assim no centro que tem é muita coisa pra ler...por isso que é interessante ler... se soubesse ler, como é que ia coisar aquela coisa, tipo, vou comprar essa, tem um nome aqui se passando, vou comprar essa casa um "poxa! vou comprar essa..."... uma casa, qualquer coisa assim, como é que ela vai saber? Ela não vai saber ler.

6. **Pesquisadora:** Com quem a Nati pode ler?

Isabela: Pode ler com os pais dela, os amigos dela, o irmão dela, pode ler com várias pessoas que se interessam junto com ela.

7. **Pesquisadora:** Você quer falar mais alguma coisa sobre o seu desenho?

Isabela: Não.

ANEXO J – DESENHO, ESTÓRIA E ENTREVISTA (FERNANDO)**O MENINO QUE APRENDEU A LER****Inquérito**

1. **Pesquisadora:** O que você desenhou?

Fernando: Um menino lendo.

2. **Pesquisadora:** Qual o nome dessa criança que você desenhou?

Fernando: Gabriel.

3. **Pesquisadora:** Onde está a criança que você desenhou?

Fernando: Na escola.

4. **Pesquisadora:** O que essa criança está lendo?

Fernando: Contos de fada.

Estória da criança (Fernando)

Esse menino não sabia ler, e aí a professora dele ensinou a ele, mais a mãe dele, aí ele aprendeu a ler muito, mais do que antes.

Entrevista com a criança (**Fernando**)

1. Pesquisadora: O Gabriel sabe o que é ler?

Fernando: Sabe.

2. Pesquisadora: E o que é ler para o Gabriel?

Fernando: É... ele cair numa imaginação.

3. Pesquisadora: Como o Gabriel está se sentindo? Por quê?

Fernando: Bem, porque aprendeu a ler.

4. Pesquisadora: Por que o Gabriel está lendo?

Fernando: Ele gosta muito.

5. Pesquisadora: Onde o Gabriel pode ler?

Fernando: Na biblioteca da escola.

6. Pesquisadora: Com quem o Gabriel pode ler?

Fernando: Com os professores. Com a mãe dele.

7. Pesquisadora: Você quer falar mais alguma coisa sobre o seu desenho?

Fernando: Não.

ANEXO K – DESENHO, ESTÓRIA E ENTREVISTA (LARISSA)**A MENINA QUE GOSTA DE LER**

Inquérito

1. Pesquisadora: O que você desenhou?

Larissa: Eu desenhei uma árvore, uma menina lendo com um livro, e uma casa perto da casa dela.

2. Pesquisadora: Qual o nome dessa criança que você desenhou?

Larissa: Maria.

3. Pesquisadora: Onde está a criança que você desenhou?

Larissa: Ela tá perto de uma árvore lendo.

4. Pesquisadora: O que essa criança está lendo?

Larissa :Tá lendo um livro que ela gostava sempre de ler.

Estória da criança (**Larissa**)

É... essa menina, ela saía de casa pra pegar um livro e ler perto de uma árvore, ela gostava muuuuito de ler aquele livro, mas nunca deixava esquecer aquele livro. A mãe dela tava fazendo a comida, quando ela saiu de fora, pá pegar um vento, e continuando a lê, a lê, a lê pra ela aprender, ela gostava tanto que viajava na leitura, no livro. Amava, gostava e brincava com o livro e, ela gostava muito desse livro, ela amava muito. Sempre a casa dela tinha uma árvore, árvore cheia de Maçãzinha, ela comia e lia era uma coisa que ela gostava de fazer, sentava e ficava lendo e a casa dela era perto dessa árvore. Aí ela gostava sempre de ir lá pra essa árvore, pra ler, perto da sua casa, não parava de ler, era direto mas quando era naquelas horas, que devia fazer a lição de casa ela fazia e fim.

Entrevista com a criança (**Larissa**)

1. Pesquisadora: A Maria sabe o que é ler? E o que é ler para a Maria?

Larissa: Ler é você abrir um livro e imaginar, é viajar aonde você nunca viajou. Viajar no livro.

2. Pesquisadora: Como a Maria está se sentindo?

Larissa: Tá sentindo confortável, tá se sentindo segura.

3. Pesquisadora: Por quê?

Larissa: Porque ela amáaava ler.

4. Pesquisadora: Por que ela está lendo?

Larissa: Porque ela gostava, sempre quando ela ia pra casa dela, ela ia pra árvore ler.

5. Pesquisadora: Onde ela pode ler?

Larissa: Em qualquer lugar, em casa, no quarto.

6. Pesquisadora: Com quem ela pode ler?

Larissa: Com a mãe dela, com o pai dela, irmão dela, com um livro.

7. Pesquisadora: Você quer falar mais alguma coisa sobre o seu desenho?

Larissa: Não.

ANEXO L – DESENHO, ESTÓRIA E ENTREVISTA (VIOLETA)**24 HORA LENDO**

Inquérito

1. Pesquisadora: O que você desenhou?

Violeta: Eu desenhei uma menina lendo.

2. Pesquisadora: Qual o nome dessa criança que você desenhou?

Violeta: Poderia ser Sofia.

3. Pesquisadora: Onde está a criança que você desenhou?

Violeta: Na escola.

4. Pesquisadora: O que essa criança está lendo?

Violeta: Ela tá lendo a história da Cinderela.

Estória da criança (**Violeta**)

Era uma vez uma menina que ela era meio pobre, não tinha nada, mais uma orfanata, pegaram ela e ela foi, na primeira vez, que ela viu um livro ficou tão alegre que ela leu por três dias um livro de cinquenta páginas, e ela leu, leu, leu, mas ela não se cansou, ela quis ler, ela quis ler, ela não quis beber água, ela não quis fazer nada, só quis olhar pro livro, se ela quisesse beber a água, ela ia beber, indo lendo, bebendo água e lendo. Aí, quando ela terminou o livro, ela pegou mais outro que era parte dois, que às vezes, assim, não tem né? Os livros que é a parte um e é o livro inteiro, a parte dois também, ela lia e pegava as partes daquele livro, aí ela lia, lia, todos os dias, aí um dia, "por que que tu não vai brincar um pouco? Por que tu não para de ler esse livro?" Ela responde: "Por causa que quando eu vejo o livro, eu vejo essa pessoa aqui que ela sofreu o que eu sofri quando eu ainda não tinha entrado nesse orfanato, ela não tinha casa, não tinha mãe, "não conheci minha mãe, mas agora eu to no orfanato, esperando minha mãe e o meu pai chegar, e eu vou, quando meu pai e minha mãe vierem me buscar um dia, eu ainda vou ler esse livro, que, quando eu crescer, eu vou me lembrar dele, e quando eu crescer eu quero ser uma escritora".

Entrevista com a criança (**Violeta**)

1. Pesquisadora: A Sofia sabe o que é ler?

Violeta: Ela sabe.

2. Pesquisadora: E o que é ler para Sofia?

Violeta: Ler pra Sofia é como se fosse ver o resto da vida no livro, lendo, lendo, a mente... o livro que fez pra ela, ele deixa a mente mais, muito bem, bem, bem esperta.

3. Pesquisadora: Como a Sofia está se sentindo?

Violeta: Ela tá se sentido como se fosse tá lá.

4. Pesquisadora: Por quê?

Bem, eu sei, por causa que, quando uma pessoa vai ler, quando ela se concentra muito, ela, às vezes, pode até ficar no livro, pode sentir que você está no livro, imaginar que você tá ali, lá, o que aconteceu.

5. Pesquisadora: Por que a Sofia está lendo?

Violeta: Por causa que ela nunca conseguiu ler, mas agora ela quer ler, ela tem vontade.

6. Pesquisadora: Onde a Sofia pode ler?

Violeta: Casa, escola, a praça, uma praça, ou até mesmo na cozinha, na sala, da casa. Bem, um lugar, na casa da vó dela.

7. Pesquisadora: Com quem a Sofia pode ler?

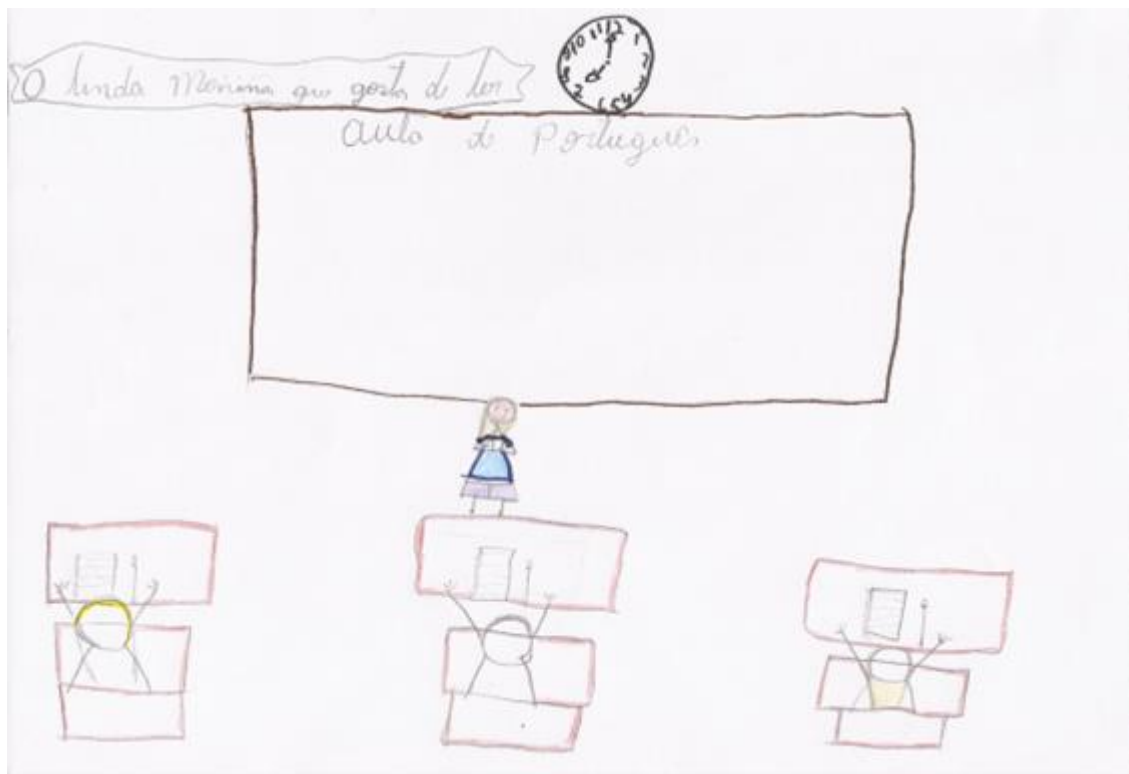
Violeta: Ela pode ler com a mãe dela, com o pai dela, ou até com o irmão dela. Sim, ela pode ler com a professora, a tia, o tio.

8. Pesquisadora: Você quer falar mais alguma coisa sobre o seu desenho?

Violeta: Bem, é... que... que ela gosta muito de ler e se fosse pra ela ler um livro de setenta mil páginas ela lia.

ANEXO M – DESENHO, ESTÓRIA E ENTREVISTA (NICOLE)

A LINDA MENINA QUE GOSTA DE LER



Inquérito

1. **Pesquisadora:** O que você desenhou?

Nicole: Uma menina lendo para todos os colegas.

2. **Pesquisadora:** Qual o nome dessa criança que você desenhou?

Nicole: Priscila.

3. **Pesquisadora:** Onde está a criança que você desenhou?

Nicole: É... De frente pra lousa, ela tá de frente para os amigos dela. (Em seguida, a criança corrige a sua resposta ao afirmar que: De costas pra lousa.)

4. **Pesquisadora:** O que essa criança está lendo?

Nicole: É um conto.

Estória da criança (**Nicole**)

Uma menina que gostava muito de ler, um dia, ela queria ler para todos os colegas da escola, e pediu para a sua professora deixá-la ler o seu lindo texto que ela fez na frente de todos os seus colegas, ela foi e leu muito bonito e todos aplaudiram, ela voltou, ficou muito contente, todos agradeceram pela leitura dela, que ela leu muito bonito.

Entrevista da criança (**Nicole**)

1. Pesquisadora: A Priscila sabe o que é ler? E o que é ler para a Priscila?

Nicole: É... uma coisa boa, que todos também pode ler também igual a ela.

2. Pesquisadora: Como a Priscila está se sentindo?

Nicole: Bem.

3. Pesquisadora: Por quê?

Nicole: Porque ela gosta de ler e é um orgulho dela tá lendo pra todos os colegas.

4. Pesquisadora: Por que a Priscila está lendo?

Nicole: Porque ela quis, ela fez o seu texto e queria mostrar pro seus colegas da escola.

5. Pesquisadora: Onde a Priscila pode ler?

Nicole: Casa, na hora do recreio... Quando ela for dormir, ela lê um pouquinho.

6. Pesquisadora: Com quem a Priscila pode ler?

Nicole: Com a sua mãe, com a tia, com o tio, com a sua avó, com seu vô, até com seus colegas também. (colegas da escola e outros colegas).

7. Pesquisadora: Se ela fosse comprar um material para ler, qual material ela compraria? E por que?

Nicole: É... um livro. É... um livro. Porque ela já gosta de ler, a maioria das coisas que ela compra, assim, que ela vê, ela compra, um livro, se ela acha engraçado, interessante, ela compra o livro.

8. Pesquisadora: Você quer falar mais alguma coisa sobre o seu desenho?

Nicole: Não.

ANEXO N – DESENHO, ESTÓRIA E ENTREVISTA (GABRIEL)**O MENINO BONZINHO E O MENINO TEIMOSO****Inquérito**

1. **Pesquisadora:** O que você desenhou?

Gabriel: Duas crianças, uma teimosa e outra legal. A legal porque ela gosta de ler e gosta de fazer tudo que a professora manda.

2. **Pesquisadora:** Qual o nome dessa criança que você desenhou?

Gabriel: João (Legal) e Guilherme (Teimoso).

3. **Pesquisadora:** Onde estão as crianças que você desenhou?

Gabriel: Uma tá na sala (João) e a outra no cajueiro.

4. **Pesquisadora:** O que essa criança está lendo?

Gabriel: Ele tá lendo uma história que fala sobre o Rei Davi.

Estória da criança (Gabriel)

Dois meninos estavam na sala estudando e a professora saiu pra beber água e o menino saiu para ver o cajueiro, para comer caju. O amigo dele ficou na sala estudando. Era um cajueiro mágico se comesse o caju virava monstro, daí ele resolveu pegar o caju e guardar em um lugar seguro e voltou pra sala pra sentar e a professora brigou com ele: "se você fizer isso de novo, você vai pegar uma suspensão". E o outro menino só lendo na sala.

Entrevista com a criança (**Gabriel**)

1. **Pesquisadora:** O João sabe o que é ler? E o que é ler para essa criança?

Gabriel: Essa daqui sabe, mas essa daqui não (A criança aponta para o desenho). Pro João, tudo que ele gosta na vida.

2. **Pesquisadora:** Como o João está se sentindo?

Gabriel: Feliz.

3. **Pesquisadora:** Por quê?

Gabriel: Porque ele gosta desse livro.

4. **Pesquisadora:** Por que o João está lendo?

Gabriel: Porque ele gosta de ler.

5. **Pesquisadora:** Onde o João pode ler?

Gabriel: Na sala de aula, em casa, no quarto.

6. **Pesquisadora:** Com quem o João pode ler?

Gabriel: Com amigos que gosta de ler. Com o pai dele.

7. **Pesquisadora:** Você quer falar mais alguma coisa sobre o seu desenho?

Gabriel: Não.