



**Instituto de Psicologia - Departamento de Psicologia Escolar e
do Desenvolvimento - PED**

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA
CLÍNICA E INSTITUCIONAL**

Coordenação: Profa. Dra. Maria Helena Fávero

TRABALHO FINAL DE CURSO

**DIFICULDADES COM A LEITURA: UM ESTUDO A
PARTIR DE INTERVENÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS
COM ALUNOS REPETENTES DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Apresentado por: Gisele Ferreira Feitosa

Orientado por: Daniele Nunes Henrique Silva

BRASÍLIA, 2013

Apresentado por: Gisele Ferreira Feitosa

Orientado por: Daniele Nunes Henrique Silva

Resumo

O trabalho tem como objetivo incentivar a leitura por meio do uso dos álbuns ilustrados. A partir de sessões psicopedagógicas, em uma situação de reforço escolar, dois sujeitos com forte resistência a leitura são investigados. Por meio de análise de material coletado, com base em diários de campos, pode-se observar experiências interessantes de leitura a partir do contato desses estudantes com os álbuns ilustrados escritos por Shaun Tan. O trabalho conclui que a experiência com a imagem é importante para a ressignificação de práticas leitoras e consolidação de novos sentidos com a leitura.

Palavras-chave: leitura, álbum ilustrado, habilidades para leitura.

Índice

Resumo.....	3
Índice.....	4
Colocação do Problema.....	5
Fundamentação Teórica.....	5
A leitura no Brasil.....	5
Da alfabetização ao letramento.....	8
Competência leitora e níveis de leitura.....	10
Metodologia.....	11
Pesquisa qualitativa e registro em forma de diário de campo.....	11
Categorização de campo.....	12
Sujeitos da pesquisa.....	13
Informações sobre o Projeto psicopedagógico desenvolvido.....	13
Intervenção pedagógica.....	17
Resultados.....	19
Sessão avaliativa	19
Sessão 1	21
Sessão 2.....	23
Sessão 3.....	24
Sessão 4	27
Considerações finais.....	29
Referências.....	29

Colocação do Problema

O início da carreira docente na rede pública de ensino é um momento de grandes desafios para um recém-formado que sai da universidade cheio de ideais, expectativas de projetos que gerem transformação social. Mas, ao ser inserido na realidade do cotidiano das escolas públicas, encontramos uma escola frágil, sobrecarregada, porém perseverante em sua missão de construção cidadã. Diante dessa realidade, os sonhos do educador recém formado encontram barreiras e resistências. Algumas dificuldades já são conhecidas pelos debates na academia, porém experimentá-las, *na carne*, é bem diferente de trata-las a distância, fora da realidade escolar.

Ao encontrar uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental com uma diversidade tão grande de potencialidades e dificuldades, fiquei diante de muitas expectativas e desilusões e fui dando conta da realidade das tristes estatísticas da educação de nosso país refletidas na sala de aula.

E na construção inicial da identidade docente, no convívio com a turma, as questões sobre leitura e formação de leitores mostraram-se como um campo urgente de pesquisa. De fato, a maioria dos alunos demonstrava dificuldade em compreender os enunciados que liam para solucionar as mais diversas situações-problema e questionamentos.

Fundamentação Teórica

Na atualidade, as questões sobre a leitura nunca foram tão discutidas por historiadores, pesquisadores, escritores, teóricos, entre outros. Conforme Maria (2009, p.15) afirma “o assunto está na moda, ganhou visibilidade e compreende-se melhor, hoje, sua enorme importância na formação das pessoas”.

Tal importância pode ser verificada nos documentos produzidos pelos grandes órgãos internacionais como: a) Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que promove a mais conceituada avaliação internacional do ensino (o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)) e b) a UNESCO, que busca alcançar e promover a leitura. Nesses documentos:

Aprender a ler é familiarizar-se com diferentes textos produzidos em diferentes esferas sociais (jornalística, artística, judiciária, científica, didático-pedagógica, cotidiana, midiática, literária, publicitária, entre outras) para desenvolver uma atitude crítica, quer dizer, de discernimento, que leve a pessoa a perceber as vozes presentes nos textos e perceber-se capaz de tomar a palavra diante deles. (Cátedra Unesco de Leitura-PUC-RIO, 2009)

Maria (2009, p. 28) afirma que: “No mundo contemporâneo, o conceito de verdadeira democracia passa pelo decisivo investimento na formação de leitores.” Dessa forma, uma das exigências para o desenvolvimento desta era de globalização e digitalização é uma maior relação com a leitura.

Ao observar os resultados, do Brasil, no PISA, percebemos os grandes desafios que a educação neste país enfrenta. Segundo a reportagem da revista Nova Escola (Pisa – resultado, 2009¹), além do mau desempenho na prova, os estudantes demonstraram proficiência em leitura.

Nesta edição, o Brasil ficou entre os últimos colocados no ranking dos resultados da prova, que tem provocado nas políticas internas uma maior discussão e demanda de mecanismos para mudar este quadro.

O que também contribui para esse quadro é o fato de o país não investir em políticas para formação de leitores, como mostra a pesquisa do Instituto Pró-Livro – Retratos da Leitura no Brasil (2011). A população leitora diminuiu consideravelmente, o índice que era de 55% caiu para 45%, sendo essa constituída por pessoas na faixa etária com 5 anos ou mais. Além disso, a faixa de leitores se concentra na faixa etária escolar, tendo maior representação das séries iniciais da educação básica.

Ao se analisar os dados, podem-se ver refletidos alguns problemas graves enfrentados pela sociedade como: as desigualdades sociais, o analfabetismo e o analfabetismo funcional. Ou seja, um dos motivos para a diminuição da leitura e de leitores é a falta de compreensão da maior parte do que se lê.

Isto demonstra algumas das adversidades educacionais brasileiras, como as altas taxas de reprovação no ensino fundamental e médio, que segundo os indicadores das taxas de rendimento do INEP (em 2011) foi de 9,6% no Ensino Fundamental e 13,1% no Ensino Médio.

¹ Salla, F. (2011). O Pisa além do ranking. Nova Escola.240.p.76-80.

Ao se compreender a leitura como habilidade fundamental para as demais aprendizagens, esses índices podem estar correlacionados consolidando uma relação da formação de leitores com o sucesso escolar, observando que na pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2011, Instituto Pró-Livro), a escolaridade apresentou-se como um forte fator para o gosto da leitura e motivação. Se faz necessário para compreensão dessa relação, entender a formação de leitores, o que nos leva a pensar no processo de aquisição da leitura – a alfabetização e o letramento.

Primeiro, é preciso ter claro o significado de cada um desses termos. Segundo o Dicionário Aurélio, alfabetização significa: “s.f. Ação de alfabetizar. / Difusão do ensino primário, restrita ao aprendizado da leitura e escrita rudimentar.” E, como afirma Soares (2003,): “alfabetização em seu sentido próprio, específico: processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita” (p.15).

Nessa linha, podemos pensar nos diferentes métodos de alfabetização que marcaram a educação brasileira, tal Maciel (2010, p.51) discute:

Durante décadas, o problema crucial da aprendizagem da leitura foi a busca por um método capaz de promover o sucesso na alfabetização. Qual o melhor método? Silábico? Fônico? Global? Eclético? Apesar das aparências, existem, na realidade, apenas, dois métodos de leitura: sintéticos e analíticos. Ambos procuram fazer a criança compreender as correspondências entre símbolos da língua escrita e os sons da linguagem oral.

Esses métodos coexistem, até hoje, com as novas propostas para a alfabetização, mas o problema é que mesmo com tantos caminhos, a aprendizagem da leitura por eles não foi capaz de fazer os brasileiros dominarem o código escrito de modo a se tornarem seus usuários efetivos (Maciel, 2010).

Tal problema fez pesquisadores, educadores e estudiosos discutirem os processos de letramento, mas para entendê-los faz-se necessário pensar nas diversas facetas da alfabetização tal mostra Soares (2003, p.14) ao decorrer sobre o motivo deste fracasso:

(...) não há como fugir, em se tratando de um processo complexo como a alfabetização, de uma multiplicidade de perspectivas, resultante da colaboração de diferentes áreas de conhecimento, e de uma pluralidade de enfoques, exigida pela natureza do fenômeno, que envolve atores (professores e alunos) e seus contextos culturais, métodos, material e meios.

(...) não trarão colaboração realmente efetiva enquanto não se articularem em uma teoria coerente da alfabetização (...)

O que nos leva para uma tentativa de reformular o conceito de alfabetização.

Da alfabetização ao letramento

A alfabetização nos dá pistas sobre os problemas enfrentados com a leitura que, hoje, são amplamente discutidos. Sabemos que a alfabetização por muito tempo foi concebida como decodificação de fonemas-grafemas. Sobre isso, Soares afirma (2003, p. 16-17):

(...) alfabetizar significa adquirir a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em língua oral (ler). A alfabetização seria um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler)

Essa visão mais tradicional do processo de alfabetização entende essa experiência de maneira estanque, em que a aprendizagem se dá por meio da simples memorização com repetições de exercícios. A palavra é trabalhada de forma fragmentada o que muitas vezes dificulta a construção de significados e sentidos, levando o aluno a uma preocupação excessiva da forma em detrimento do sentido das palavras, frases e textos. Por isso, é necessário pensar o processo de alfabetização de modo alternativo. Soares ressalta:

Em seu sentido pleno, o processo de alfabetização deve levar à aprendizagem não de uma mera tradução do oral para o escrito, e deste para aquele, mas à aprendizagem de uma peculiar e muitas vezes idiossincrática relação fonemas-grafemas, de um outro código, que tem, em relação ao código oral, especificidade morfológica e sintática, autonomia de recursos de articulação do texto e estratégias próprias de expressão/compreensão (2003, p.17).

Numa proposta alternativa aos métodos mais tradicionais de ensino, atualmente, o construtivismo parece ser um caminho interessante. Ribeiro (2013) comenta:

O método construtivista possui muitas vantagens, pois incentiva a criança a expressar o que sente, e a escrever e falar o que pensa, desperta a curiosidade e leva o aluno a buscar soluções para resolução de seus problemas, tornando-o um aluno crítico e capaz de responder pelos seus atos, estimula também o ato da leitura e escrita, trabalha com a língua escrita com todas as dificuldades que nela existe a partir da produção de texto do próprio aluno, no processo de aprendizagem da escrita não exige a ortografia e a sintaxe perfeita, dá valor à interação dos alunos em grupo.

Apesar desses avanços na compreensão do processo de aquisição da leitura, o sucesso ainda não se fez efetivo. O problema da leitura, no Brasil, ainda, é bastante grave. Soares (2009, p. 20) adverte:

Só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que 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.

Essas exigências são recentes, pois as taxas de analfabetismo diminuíram em relação às décadas passadas, mesmo que para os novos patamares da atualidade, ainda sejam considerados altos.

E conforme Soares (2009, p.46):

Esse novo fenômeno só ganha visibilidade depois que é minimamente resolvido o problema do analfabetismo e que o desenvolvimento social, cultural, econômico e político traz novas, intensas e variadas práticas de leitura e de escrita, fazendo emergirem novas necessidades, além de novas alternativas de lazer. Aflorando o novo fenômeno, foi preciso dar um nome a ele: quando uma nova palavra surge na língua, é que um novo fenômeno surgiu e teve de ser nomeado. Por isso, e para nomear esse novo fenômeno, surgiu a palavra *letramento*.

Palavra essa que traz muitos significados e conflitos, por isso Soares (2009, p.17) nos esclarece sobre o significado deste novo termo no tratamento das questões de leitura e escrita:

(...) o termo *letramento* com o sentido que hoje lhe damos. (...) Trata-se, sem dúvida, da versão para o Português da palavra da língua inglesa *literacy*. (...) *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la.

Assim, o *letramento* compreende o uso social da leitura e da escrita, como ferramenta de cidadania e criticidade. Isso vai ao encontro da afirmação de Freire (1984, p.11) que explica que: “o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”

Tal afirmação também reforçada por Maia (2007) que explicita:

A partir da afirmação de que “o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 1984:11), alarga-se o conceito de leitura, de modo que, nessa perspectiva, a experiência prévia, a visão de mundo e o conhecimento anterior são importantes para a construção dos significados acerca do lido.

Assim sendo, a complexidade do ato de ler envolve, necessariamente, a atribuição de sentido do que se lê. Sobre isso, Domingues (2010) ressalta:

A leitura na escola deve ter como objetivo principal levar o aluno a dar sentido aos textos lidos, pois somente a decifração mecânica dos sinais não é suficiente para garantir a competência leitora dos indivíduos. Assim sendo, cabe a essa instituição transformar o aluno em leitor e a leitura passa a ser instrumento essencial para o aprendizado.

Desse modo, as práticas de leitura em sala de aula devem ser um momento privilegiado para a construção dessa competência.

Contudo, para muitos profissionais da educação tornar essas práticas de leitura uma experiência bem sucedida na formação de leitores proficientes tem sido tarefa difícil. Araújo (2000, p.6) afirma:

... no espaço de sala de aula, onde as experiências de leitura tendem a se aprofundar, a ênfase recai no processo de sistematização da leitura, quase que em detrimento das outras possibilidades, privilegiando textos e fragmentos de textos retirados quase que exclusivamente de livros didáticos e propondo uma leitura destinada unicamente a desenvolver ou avaliar conhecimentos linguísticos, no sentido restrito.

Isso nos mostra as dificuldades de se desenvolverem a competência leitora dos estudantes brasileiros. E para que esse quadro se transforme Marçal, Freitas e Fecchio (2004, p.165) apontam que a:

... dinamização dos professores, a reformulação das bibliotecas escolares, a criação de espaços agradáveis para a leitura são fatores decisivos para que a mudança aconteça. No entanto, para que a mudança ocorra efetivamente é necessário muito empenho e coragem para inovar a educação no Brasil.

Assim sendo, construir uma nova realidade da leitura fortalecendo os incentivos governamentais como: o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), entre outros, são iniciativas importantes para a leitura no país.

De fato, a leitura precisa ser pensada e trabalhada de uma nova maneira, compreendendo-a como espaço de formação da competência leitora.

Competência essa que como afirma Coimbra (2007, p.129): “está vinculada à aprendizagem da leitura e da escrita, e a sala de aula, através da prática docente, constitui um espaço significativo para a formação do leitor competente” e esta formação, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997, p.54), considera que:

... formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos.

Sendo assim, para o desenvolvimento da competência leitora, Coimbra (2007, p. 43) afirma ser necessário que: “as práticas de ensino de leitura e escrita devem contemplar as diferentes características da língua”, e nos indica que este processo por sua complexidade exige que se trabalhe também outras habilidades e competências, a própria autora nos dá pistas quando diz: “(...) as competências a serem construídas e desenvolvidas na escola estão relacionadas às quatro habilidades linguísticas básicas de ouvir, falar, ler e escrever”(p. 45-46) o que abre novos horizontes para se promover uma educação de qualidade.

A competência não é uma ideia restrita e deve ser pensada conforme o documento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/SAEB, 2011), pois é “a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem se limitar a eles” (p.17-18). Assim o processo de ensino-aprendizagem da língua amplia as possibilidades de trabalho e permite uma transversalidade em seu tratamento dentro e fora da escola.

Num desdobramento para as questões que envolvem a formação do leitor, podemos entender a competência leitora a partir de várias facetas. Sobre isso, Lobão (2012) destaca três níveis de leitura:

Leitura Objetiva: Trata-se do nível mais básico de leitura, o famoso “bê-á-bá”, onde o estudante aprende a decodificar as letras e montar palavras e frases. Quando iniciando neste nível, a criança consegue reconhecer palavras e explicar o significado de frases curtas, sendo capaz de falar dos elementos explícitos do texto.

Leitura Inferencial: Quando atinge este nível, o estudante se torna capaz de reconhecer não apenas o que está escrito, mas também deduzir elementos implícitos no texto. É o chamado *infra texto*, aquele conjunto de informações que todo bom leitor apreende sem se dar conta, mas que na verdade estão apenas sugeridos na história.

Leitura Avaliativa: Leitores que estão neste nível têm a capacidade não só de ler o texto e responder questões sobre o que está explicitamente ou implicitamente sendo dito, mas também de fazer conexões com outros textos e informações sobre os temas tratados aprendidas de outras fontes. (...) e que no fundo é a capacidade do leitor de dar sua opinião do leitor sobre o texto baseada em suas experiências anteriores.

Nesses termos, para que a aquisição da leitura seja melhor estruturada, chegando ao gosto pela leitura é necessário explorá-la para além da escolarização mecânica do ato de ler. E ter como foco que é através dos desafios do uso da linguagem que podemos tornar a leitura mais próxima do interesse dos educandos.

Como dito anteriormente, há uma grande dificuldade em se explorar diferentes experiências com a leitura na sala de aula. Buscando somar esforços alternativos de se trabalhar com a leitura na escola, o presente trabalho focaliza, por meio de sessões psicoeducacionais, dois alunos com dificuldades na compreensão leitora, que frequentavam a sala de reforço, em uma escola pública, no Distrito Federal. Por meio de estratégias interventivas de ensino-aprendizagem, tentamos explorar vínculos diferenciados com a leitura.

Metodologia

Para a realização deste estudo buscou-se uma abordagem qualitativa caracterizada por descrever subjetivamente o objeto de estudo, levando em consideração os significados construídos socialmente. Por meio de intervenções psicopedagógicas, buscou-se explorar modos alternativos de compreensão da leitura no espaço escolar. As intervenções psicopedagógicas buscam favorecer: ao máximo o desenvolvimento das aptidões e capacidades de cada aluno na dimensão social e individual, adequando o sistema às possibilidades e características individuais de cada aluno (Neves, 2005, p.37), para potencializar o processo de aprendizagem.

O trabalho investigativo partiu de registro em diário de campo, que tem se mostrado um importante instrumento de pesquisa. Sobre isso, Zabalza (2003) afirma: “a elaboração de Diários de Bordo contribui para que os professores se transformem em investigadores de si próprios, primeiro como narradores e posteriormente como analistas críticos dos relatos que elaboram.” (p.26)

O que se torna mais evidente no relato de Santos (2008, p.212):

É possível reconhecer, nos diários de aula, a integração da narrativa com a abordagem reflexiva de formação por meio da lembrança, da escrita, do distanciamento da prática, da reflexão sobre as ações. Nessa perspectiva o profissional pode ver-se e rever-se, tendo em vista um processo de questionamento mais sistemático, de compreensão de pontos que o afligem e de aprofundamento do conhecimento, num movimento que pode conduzir à melhoria do seu trabalho. Assim, a narração promove a reflexão.

Categorização de campo

A pesquisa foi realizada numa escola pública do Distrito Federal, que se organiza da seguinte forma: com 16 salas de aula, 1 brinquedoteca, 1 sala de vídeo, 1 sala depósito, 1 sala para atividades (reforço, etc.), 1 sala de professor, 1 sala de assistência pedagógica, 1 sala de leitura, 1 depósito, 1 sala de direção, 1 secretaria, 1 copa, 1 cantina, 6 banheiros (sendo 1 adaptado para cadeirante), 1 parque infantil, 1 pátio coberto, 1 quadra de esportes, 1 horta e 1 estacionamento. Possuindo 32 turmas (16 matutino e 16 vespertino), atendendo em média 900 alunos, desde educação infantil (turma de 5 anos) e o primeiro ciclo da educação fundamental (1º ao 5º ano).

Segundo o projeto político-pedagógico da escola sua missão é: “Proporcionar aos educandos um ensino de qualidade colaborando para o desenvolvimento global de cada um, oferecendo-lhes a formação indispensável para construir o seu próprio conhecimento e possam atuar na sociedade como cidadãos críticos, criativos e participativos”.

Sujeitos da Pesquisa

A turma pesquisada é formada por 32 alunos, sendo destes 10 meninas e 22 meninos na faixa etária entre 9 e 14 anos. A coordenação da escola fez um teste diagnóstico de Língua Portuguesa e Matemática para ajudar o trabalho dos professores. Neste teste, a turma apresentou um rendimento mediano e foi percebido algumas dificuldades de leitura alguns alunos. Tais alunos foram convidados a participarem de atividades de reforço escolar. Para o reforço foram chamados quatro estudantes, só dois aceitaram participar. No reforço foram trabalhados álbuns ilustrados para aproximar os estudantes da leitura, por meio de atividades de expressão, leitura e escrita.

Os alunos que participaram das sessões de intervenção são, aqui, identificados por Marcos e Mateus (nomes fictícios).

O aluno Marcos nasceu na cidade de Carinhanha, no Estado da Bahia. Tem 14 anos, pertence a uma família de classe média baixa e, segundo o seu histórico escolar, possui um desenvolvimento considerado normal. Durante o primeiro bimestre deste ano letivo, o aluno apresentou uma leitura de forma silábica, o que fortalece sua resistência ao ato de ler. Sua escrita reflete suas dificuldades com a leitura, já que escreve como fala, porém demonstra interesse em leituras curtas, histórias em quadrinhos, filmes e imagens.

O aluno Mateus nasceu na região administrativa de Ceilândia, no Distrito Federal. Tem 12 anos, pertence a uma família de classe média baixa. Segundo seu histórico escolar, o aluno foi encaminhado para avaliação diagnóstica enquanto cursava o terceiro ano do ensino fundamental. Lá, foi diagnosticado com uma Dificuldade no

Processamento Auditivo Central (DPAC), sendo considerado deficiente auditivo leve. No ano seguinte, quando repetiu o terceiro ano, foi atendido pela sala de assistência pedagógica da escola. Hoje, o aluno só faz acompanhamento pedagógico em outra escola da rede. Durante o primeiro bimestre deste ano letivo, o aluno apresentou dificuldade na compreensão de enunciados longos. Sua leitura é fluida, porém demonstra receio em ler em público, ou em voz alta.

Informações sobre o Projeto psicopedagógico desenvolvido: o álbum ilustrado

O álbum ilustrado é um tipo de livro em que a palavra e a imagem se completam na criação de sentido e significados da história, conforme Rosero N. (2010, p.5) afirma:

El libro álbum ilustrado es un tipo de libro donde la imagen y el texto adquieren un nivel de significación que se activa con la relación de ambos lenguajes. Generalmente es un libro en tapa dura, de unas cuarenta páginas, donde la ilustración ocupa el total de la hoja y los textos son simplificados a un par de frases por cada doble página. Durante años ha sido el medio por el cual se desarrolla una parte importante de la literatura infantil, y es uno de los medios por excelencia de la ilustración.

Para Rodrigues (2009, p.3):

(...) no álbum narrativo são as ilustrações que sustentam, na sua (quase) totalidade, a carga narrativa da história, cujo conteúdo, na sua ausência, se torna confuso e a informação inconclusiva, detendo a narrativa visual, neste tipo de livros, informações que o texto verbal omite. Por conseguinte, o álbum depende não só das ilustrações para ampliar o sentido das palavras, como também necessita delas para esclarecer e preencher lacunas do texto, podendo mesmo chegar a ocupar o seu lugar. As ilustrações são as que trazem os pormenores mais específicos, de tal forma que as palavras não repetem o que dizem as imagens e vice-versa, mantendo uma relação de contraponto, complementando-se e completando-se umas às outras.

A leitura torna-se mais atrativa para pequenos e grandes leitores. Nessa perspectiva, a pesquisa utilizou os álbuns ilustrados do escritor e ilustrador australiano Shaun Tan.

Shaun Tan nasceu em 1974, em Perth, Austrália. Formou-se em 1995 pela Universidade da Austrália Ocidental, em Belas-Artes e Literatura Inglesa. Iniciou carreira ilustrando histórias de horror e ficção científica. Desde então, recebeu inúmeros prêmios e foi publicado em diversos países. (A chegada, 2011). Seus livros como ilustrador são 'pipe' (1996), ' The Stray Cat '(1996), ' The Doll ', 'The Half Morto ', ' O Visualizador '(1997), " Os Coelho "(1998), ' O Horror Hicksville ', ' The Puppet ', ' Memorial '(1999) e "Monstros bonitos" (2008). Como autor, ele tem escrito e ilustrado ' The Playground assombrada '(1997), " A Coisa Perdida "(1999)," A Árvore

Vermelha "(2001)," The Arrival "(2006) e "Tales from Outer Suburbia" (2008). De 1992-2011, Tan foi honrado com 45 prêmios

Para este estudo foram utilizados três livros. São eles:

a) The Lost Thing (A Coisa Perdida)

A coisa perdida é uma divertida história sobre um menino que descobre uma criatura de aparência bizarra enquanto a coleta de garrafas-tops em uma praia. Depois de ter adivinhado que ele está perdido, ele tenta descobrir quem é o dono ou onde ele pertence, mas o problema é recebido com indiferença por toda a gente, que mal percebe a sua presença. Cada um é inútil em sua própria maneira, os estranhos, os amigos, os pais estão todos dispostos a entreter esta interrupção não convidado para a vida do dia-a-dia. Apesar de seu melhor juízo, o menino sente pena de esta criatura infeliz e tenta descobrir onde ele pertence.

b) The Red Tree (A Árvore Vermelha)

A Árvore Vermelha é uma história sem qualquer narrativa particular; uma série de mundos imaginários distintos como imagens independentes que convidam os leitores a desenhar o seu próprio significado na ausência de qualquer explicação por escrito. Como conceito, o livro é inspirado pelo impulso de crianças e adultos para descrever sentimentos usando metáfora - monstros, tempestades, sol, arco-íris e assim por diante. Indo além clichê, eu procurei imagens pintadas que possam explorar ainda mais as possibilidades expressivas deste tipo de imaginação compartilhada, o que poderia ser ao mesmo tempo estranho e familiar. Um jovem sem nome aparece em todas as fotos, um stand-in para nós, ela passa irremediavelmente por muitos momentos difíceis, mas finalmente encontra algo esperançoso, no final de sua jornada.

c) Tales From Outer Suburbia (Contos de lugares distantes)

Tales From Outer Suburbia é uma antologia de quinze histórias ilustradas muito curtas. Cada um é sobre uma situação estranha ou evento que ocorre em um mundo suburbano de outra forma familiar, a visita de um estudante noz-sized de câmbio, uma criatura do mar no gramado da frente de alguém, uma nova sala de descoberto em uma casa de família, uma máquina sinistra instalada em um parque, um búfalo sábio que vive em um lote vago. O verdadeiro tema de cada história é a forma como as pessoas comuns reagem a estes incidentes, e como o seu significado é descoberto, ignorado ou simplesmente mal interpretado.

Esses livros mostram uma relação especial entre imagem e texto.

Para Rosero N. (2010), a relação entre texto e imagem se dá de cinco maneiras:

1. A relação de fidelidade:

A fidelidade acontece quando o texto não depende da imagem, esta é usada como decoração, um suporte para o texto escrito, tal como descreve o autor:

A fidelidade se identifica geralmente quando a ilustração é feita a partir de textos pré-escritos, ou seja, quando a história foi realizada sem um pressuposto visual e pode ser sustentada sem a imagem. A ilustração aqui tem um papel meramente decorativo, um elemento a serviço do texto escrito [...] (p.7) Mas quando usada numa contextualização como no relato de Pinóquio por Sara Fanelli, e como nas ilustrações do livro O Pequeno Príncipe de Saint-Exupéry. A fidelidade a este ponto permite que o ilustrador explore o seu caminho para criar, a um ponto poético e interpretação pessoal da história. Com estes textos, apesar de não necessitarem substancialmente do uso de imagens, alimentam a obra de arte esteticamente e ajuda o leitor a obter uma apreciação diferente deles. [...] (p.8)

Deste modo a harmonia entre palavra e imagem mostra sua influência na leitura e na forma como o leitor pode interagir com os livros.

2. A relação de esclarecimento:

Esse tipo de relação acontece quando a imagem amplia o sentido do texto escrito, na qual uma vai para além da outra, que de acordo com o autor:

Se fala de uma relação de esclarecimento no momento em que a ilustração consegue recriar e resignificar situações, eventos ou linha argumentativa que uma narração pré-escrita, evoca direta ou indiretamente. A imagem pode fazer sinais para os objetos e personagens, ou reconstruir cenas que surgem a partir da interpretação e imaginação do ilustrador, [...] devido à uso de clichês e da retomada de situações fora do texto para reordenar um entendimento dentro do livro, que geram novas conexões mentais no leitor ao brincar com seu conhecimento prévio. (p.9)

Assim, a construção se torna mais rica, e os papéis do autor e do ilustrador colaboram para o enriquecimento qualitativo da obra.

3. A relação de simbiose:

Quando imagem e palavra dividem os sentidos e significados da narrativa, em que para a compreensão da mesma se faz necessário a leitura de ambas as linguagens, por serem constituintes da história, conforme diz:

A terceira categoria ocorre no ponto em que a subtração da imagem ou o texto que implica o colapso da narrativa. A imagem desempenha o papel de ser também narrativa, assim o texto escrito completa o que a imagem não apresenta ou vice-versa, e a relação se torna um contraponto de linguagens. (p.12)

E nesse contraponto o leitor se enriquece ao trabalhar na leitura destas linguagens que se complementam mantendo sua identidade cultural, oferecendo novas oportunidades na construção do indivíduo quanto leitor de mundos.

4. A relação de ficção:

A categoria de ficção é um pouco enganosa, porque geralmente álbuns ilustrados vêm de histórias em fantasia ou ficções. Mas foi necessário a inclusão desta categoria porque existem livros impossíveis de localizar dentro das categorias citadas anteriormente. Estes livros podem ser, por sua vez, fidelidade, esclarecimento ou simbiose, mas eles tem um componente adicional enriquecedor, que é o fato de representar uma ficção borgiana. O termo vêm do livro Ficcões de Jorge Luís Borges, em que o autor utiliza o gênero do ensaio para fazer uma linha argumentativa que na realidade é uma mentira. Mas o ensaio é tão preciso, apesar do uso de citações falsas e referenciais imaginários, que com uma única exposição de argumentos lógicos, a ficção torna-se credível. Da mesma forma, os álbuns podem gerar uma ficção que ultrapassa a própria narrativa da história desde do visual e da escrita. (p.14)

Nesse tipo de relação que a ficção extrapola a própria narrativa, o leitor se encontra com o delicado limite entre realidade e ficção, o que contribui para seu conhecimento de leitor não só de livros, mas da própria realidade.

5. A relação taxonômica:

A categoria taxonômica define o tipo de livros onde a imagem e o texto estão armados para fazer uma classificação de um conceito, uma história ou personagem, a fim de construir uma história visual e escrita pela união das peças que esta decomposição apresenta, de modo que o livro se compõe dos fragmentos que compõem o todo. A taxonomia é um meio pelo qual se pode fazer narrativas simples e divertidas, compor personagens, decompor conceitos das linhas narrativas. Também dá ao ilustrador espaço para criar textos e imagens em busca de um resumo completo que é desconstruído no livro, tornando-se um artefato que busca o jogo e transforma o leitor em um espectador ativo. (p.18)

Esta relação é uma das mais interativas que o leitor pode experimentar, já que o livro se torna um jogo, com diversos sentidos que cada leitor vai descobrir na sua interação com o próprio texto, tanto visual quanto escrito.

E com tantas possibilidades para se trabalhar a palavra e a imagem, as intervenções foram pensadas da seguinte maneira:

Avaliação Psicopedagógica – dia 15/04/2013

- Objetivo:

Identificar os gostos literários dos alunos, quais dificuldades eles possuem, levantando dados sobre suas relações com a leitura.

- Procedimento e material utilizado:

Conversa informal e manuseio de diferentes tipos de textos.

Livros diversos, revistas, histórias em quadrinhos, folha branca, lápis, borracha, apontador.

Sessão 1 (intervenção psicopedagógica) – dia 13/05/2013

- Objetivo:

Observar e trabalhar os sentimentos dos educandos em relação as suas dificuldades com a leitura por meio da identificação com um personagem.

- Procedimento e material utilizado:

Leitura do livro “A Coisa Perdida”, de Shaun Tan. Debate sobre a história do livro estabelecendo relações entre o livro e a realidade do aluno. Os alunos deviam procurar por uma coisa perdida confeccionada pela pesquisadora.

Sessão 3 (intervenção psicopedagógica) – dia 20/05/2013

- Objetivo:

Observar e trabalhar os sentimentos dos educandos em relação as suas dificuldades com a leitura por meio da identificação com um personagem.

Observar como o estudante percebe o texto em diferentes linguagens.

- Procedimento e material utilizado:

Leitura do livro “A Coisa Perdida”, de Shaun Tan. Debate sobre a história do livro. Apresentação do curta-metragem homônimo do livro, Discussão sobre o audiovisual e o livro impresso; diferenças e semelhanças, bem como os sentidos do texto nas duas linguagens.

Livro “A Coisa Perdida”, computador, folhas, lápis, borracha, caneta, apontador, régua, fita adesiva.

Sessão 3 (intervenção psicopedagógica) – dia 24/05/2013

- Objetivo:

Relacionar os sentimentos descritos nos livros com os sentimentos dos alunos em relação a leitura;

- Procedimento e material utilizado:

Criação de uma história com base nas imagens do livro “A árvore vermelha”, de Shaun Tan.

Livro “A árvore vermelha”, folhas coloridas, lápis, lápis de cor, canetinha, giz de cera, régua, borracha, caneta, apontador, tesoura, cola, fita adesiva.

Sessão 4 (intervenção psicopedagógica) – dia 27/05/2013

- Objetivo:

Debate sobre o sentimento de solidão e preconceito;

- Procedimento e material utilizado:

Discussão sobre o que os alunos pensam sobre a leitura e suas dificuldades no ato de ler. A importância da leitura em suas vidas. Discussão sobre o sentimento de solidão e exclusão social, em função de suas dificuldades com a leitura.

Folhas com a palavra SOLIDÃO, lápis de cor, giz de cera, fita adesiva colorida, apontador, lápis, canetinha, régua, borracha.

Sessão 5 (intervenção psicopedagógica) – dia 10/06/2013

- Objetivo:

Identificar se houve mudança na relação dos estudantes com a leitura. Problematizar sobre a amizade e a relação dos estudantes com os livros.

- Procedimento e material utilizado:

Leitura parcial do conto ERIC - livro Contos de lugares distantes: Shaun Tan; escrita dando continuidade ao conto; leitura do conto completo; discussão sobre a história do livro, reescrita do texto do aluno; avaliação dos estudantes sobre as sessões.

Livro “Contos de lugares distantes”, folhas pautadas, lápis, apontador, canetas coloridas, lápis de cor, borracha.

Resultados

Avaliação Psicopedagógica – Brasília, dia 15 de abril de 2013

Cheguei a escola as 07h30, horário em que começam às aulas do turno matutino. O primeiro aluno a chegar foi o Marcos. Logo que chegou, Marcos observou a mesa com vários livros. Ele passava os olhos pelas capas e títulos, mas sem tocar os livros. Ele ficou assim por algum tempo.

Começamos uma conversa... Perguntei a ele quais eram suas maiores dificuldades na escola. Ele olhava para mim, para os textos espalhados, folheava alguns e por fim relatou que sentia dificuldades em palavras que tinham as letra k, w e y; e que *“eu começo a ler e no meio eu já não sei o que estava lendo”*.

Perguntei o que ele gostava de fazer e ele relatou que gosta de navegar na internet, em busca de imagens, curiosidades, carros, motos, *“eu pesquisei sobre os planetas que vimos na aula”*.

Pedi que manuseasse os textos que estavam sobre a mesa, ele os olhava demonstrando atenção. Pegava um folheava, devolvia ao montante, pegava outro observava a capa e devolvia ao montante, demorou mais na apreciação dos gibis e mangás (O último mestre do ar, Turma da Mônica Jovem, Pica-Pau, Cascão, Recruta Zero, Aventuras de uma criminóloga, Tio Patinhas).

Perguntei o que ele pensava sobre os livros, ele respondeu: *“Interessante!”*, relatou também que não gostava muito porque demora muito para ler.

Sobre que tipos de histórias, ele gosta de ler e ouvir. Disse que gosta de aventuras, livros de ação, filmes e desenhos animados. Indaguei se havia livros em sua casa, respondeu que haviam alguns gibis da turma da Mônica.

Então, pedi que escolhe-se um dos textos que estavam na mesa. Marcos escolheu o gibi do Tio Patinhas, então pedi que o lê-se para mim. Leu em uma leitura pausada, em algumas pausas, dizia que era lento e eu o estimulava a prosseguir sem se preocupar com a velocidade da leitura, ou do tempo, enquanto lia, o outro aluno participante da pesquisa chegou. Mateus sentou-se ao lado de Marcos, pôs sua mochila sobre uma cadeira vazia, observou a sala, olhou os livros sobre a mesa, manuseava um e outro enquanto ouvia o colega lendo.

Assim que Marcos terminou sua leitura, Mateus chegou a sala. Enquanto Marcos fazia uma atividade, indaguei Mateus sobre o que mais sentia dificuldades na escola. Ele disse que escrevia mal, comendo letras e na matemática.

Convidei-o então, a manusear os livros sobre a mesa. Ele observou as capas, folheou alguns livros etc. Então, pedi que escolhe-se um e lê-se para mim, escolheu o gibi do Cascão da turma da Mônica. Leu calmamente, pediu minha ajuda em algumas palavras, comeu algumas letras, quando terminou, Marcos também terminou de escrever.

Então debati com eles sobre as histórias que tinham lido, Marcos disse que gostou da história e era divertido (mostrando as figuras), Mateus também relatou ter gostado do texto, achou graça na maneira como o personagem Cebolinha falava algumas palavras.

Discutimos também sobre a avaliação de língua portuguesa que tinham feito a poucos dias e relataram que sua maior dificuldade ao realiza-la foi entender os enunciados, sendo a parte mais difícil da avaliação a interpretação de texto.

Relataram também durante o diálogo que acham a leitura importante, mas não é legal quando se demora muito para conseguir ler, pois se confundem com o sentido do texto, obrigando-os a reler tudo novamente, o que é cansativo para eles.

Resultado

No relato acima descrito se pode notar correspondência com parte dos dados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2011). A pesquisa revela que uma das principais razões para estar lendo menos é, em primeiro lugar, o desinteresse (78%) causado principalmente pela falta de tempo e, em segundo a dificuldade, (15%) em entender o que se lê e a lentidão da leitura, conjuntamente com outros fatores. (p.52)

Brito (2010, p.12) afirma que:

“(...) a escola é tida hoje como ponto central na divulgação da leitura/ literatura, no entanto ainda deixam a leitura à deriva, ensinado apenas os comportamentos alfabéticos, ou seja, alfabetiza, mas não desenvolve as condutas necessárias para constituir um leitor.”

Primeira sessão – Brasília, dia 13 de maio de 2013

Cheguei a escola as 07h30min. Organizei sobre duas carteiras vários papéis coloridos, canetinhas, cola, tesoura, giz de cera, régua, canetões coloridos, isopor, fita adesiva colorida, tachinhas, lápis de cor, lápis, borracha e apontador. Quinze minutos depois que terminei de organizar a sala para a sessão, o aluno Marcos chegou.

Comecei explicando como seria a sessão de hoje. Então, peguei o livro *A Coisa Perdida*, coloquei-o na carteira em frente a ele, passei a ler o livro passando as páginas vagorosamente para que ele pudesse observar bem as ilustrações. Enquanto eu lia ele observava as palavras e imagens com bastante atenção, seus olhos piscavam pouco.

Assim que terminei de ler fechei o livro, deixando-o a frente dele, passamos a debater sobre a história do livro.

Indaguei se havia gostado do livro, disse que sim que era muito legal; se já havia vivido algo semelhante ao personagem do livro, respondeu: “*já. Achei um animal perdido e devolvi pro dono*” e quando questionei se já havia sentido algo como o da coisa perdida ele relatou um episódio em que havia se perdido numa caçada.

Relatou que nunca viu nada parecido com a coisa perdida, lhe questionei se algumas pessoas não poderiam ser coisas perdidas também. Ele pensou um pouco e disse que as pessoas podem sim ser coisas perdidas, já que podem ser estranhas e diferentes.

Então, informei que na sala havia uma coisa perdida e pedi que ele a encontrasse e depois representasse seu encontro com a coisa.

Levantou-se da cadeira, observou a sala, deu dois passos à frente, olhou a sala novamente, olhou para mim, e passei a guiá-lo dizendo se estava quente ou frio. Após um tempo, ele encontrou a coisa perdida. Colocou-a sobre a mesa, voltou a sentar ao meu lado, manuseou a coisa, observando-a por vários ângulos.

Disse que era realmente algo muito estranho, pegou uma canetinha e começou a desenhar. Em alguns momentos, parava e observava a coisa perdida e a manuseava. Relatou, enquanto desenhava, que ao entrar na sala havia reparado na coisa perdida.

Assim que terminou de desenhar perguntei se ele lia o livro só pelo título da capa, respondeu afirmativamente. Explicou que a capa era bonita e o título estimulava a curiosidade de querer saber que coisa é essa.

Dialogamos sobre filmes que também são livros, ele conhece só pelo nome, mas não se lembra de ter assistido algum, nos despedimos, o acompanhei até a porta, ele foi embora eu me sentei a mesa para escrever este relato, foi um processo mais tranquilo que o primeiro, mas ainda sim perturbador.

Resultados

Nesta sessão, o objetivo de observar e trabalhar os sentimentos dos educandos em relação as suas dificuldades com a leitura foi alcançado. O aluno realmente ficou muito interessado no livro.

Sobre isso, Rodrigues (2009, p.3) afirma:

A eficácia comunicativa nos álbuns decorre, pois, quer do seu aspecto verbal quer do visual, colaborando ambos na veiculação do sentido, (...) no álbum narrativo são as ilustrações que sustentam, na sua (quase) totalidade, a carga narrativa da história, cujo conteúdo, na sua ausência, se torna confuso e a informação inconclusiva, detendo a narrativa visual, neste tipo de livros, informações que o texto verbal

omite. Por conseguinte, o álbum depende não só das ilustrações para ampliar o sentido das palavras, como também necessita delas para esclarecer e preencher lacunas do texto, podendo mesmo chegar a ocupar o seu lugar.

De fato, a partir da leitura do texto, pode-se observar que há uma simbiose entre imagem e palavra e isso encanta o leitor.

Rosero N. (2010, p.12) explica: “A imagem desempenha o papel de ser também narrativa, assim o texto escrito completa o que a imagem não apresenta ou vice-versa, e a relação se torna um contraponto de linguagens.”

E mesmo que o Marcos demonstre traços de uma leitura ainda objetiva e fragmentada, ele consegue reconhecer palavras e explicar o significado de frases curtas, sendo capaz de falar dos elementos explícitos do texto. Ou seja, ele compara com sua realidade e mostra traços ainda em construções dos demais níveis de leitura.

Segunda sessão – Brasília, dia 20 de maio de 2013

Cheguei a escola as 07h30min.

O aluno Mateus chegou mais cedo, cumprimentei-o e comentei sobre a sessão passada, que ele tinha faltado. Expliquei como seria a sessão de hoje, coloquei o livro “A Coisa Perdida” a sua frente, virando as páginas lentamente para que pudesse observar as ilustrações e li pausadamente.

Argumentei sobre o que achara do livro. Ele respondeu que gostou. Quando perguntei se ele não tivesse vistos as imagens como teria sido a experiência com o livro, disse que não faria ideia do que poderia ser a coisa perdida, e que de início acreditava que a coisa perdida era o grande muro cinza na praia da primeira página da narrativa: “*Antes de ver o... eu pensei que era aquele muro na praia (buscando a página no livro) esse muro aqui (aponta na página) ... eu até falei Caramba!!! Eu nem vi a coisa lá no meio...*”

Também relatou sobre a praia ser estranha: “*essa praia é meio cabulosa... uma cidade*” a praia parecia mais uma cidade; a coisa ser estranha e ninguém perceber. Mas se fosse na realidade seria quase impossível não percebê-la, principalmente por seu tamanho. Ele disse que não se aproximaria da coisa, por ela ser grande e estranha demais.

Depois mostrei a ele o curta-metragem “A Coisa Perdida” (homônima do livro). Ao final da exibição, perguntei se a mensagem do filme havia se tornado mais clara para ele, respondeu afirmativamente. Indaguei-lhe se depois de ver o curta, ele ajudaria a coisa perdida, respondeu que sim - “*a coisa parece gente boa*”.

Resultado

O relato descrito mostra a influência da imagem sobre a interpretação da palavra, e as abrangências que ela traz para esta, assim como diz Rolla (2010, p. 3):

A ilustração tem sempre um propósito, nada é casual e a pura contemplação da imagem não faz parte de sua especificidade. Isso não impede que o leitor tenha sua própria leitura da imagem, embora esteja em jogo a capacidade do ilustrador de materializar a sua visão do texto em um forma concreta e palpável que sempre particulariza a interpretação.

Isso nos faz pensar na multidimensionalidade do ato de ler e como um álbum ilustrado pode modificar a relação do educando com dificuldades em leitura a se aproximar e melhor compreender este processo.

O objetivo de observar e trabalhar os sentimentos dos educandos em relação as suas dificuldades com a leitura A imagem parece ser um mediador interessante nesse processo. De acordo com Deconto (2002, p. 103-104):

As imagens desvelam nossa singularidade ao captar, poeticamente, a realidade. Ao entrelaçarmos imaginação, percepção, bagagem histórica e cultural lemos o mundo e o representamos, produzindo sentidos outros que não aqueles dados e determinados. Nesse instante, transfiguramos e (re) criamos a realidade em que vivemos.

Terceira sessão – Brasília, dia 24 de maio de 2013

Eu cheguei à escola às 07h30. Logo depois, Marcos e Mateus chegaram.

Os cumprimentei e dialogamos sobre a escola, como estavam sendo as aulas e sobre as práticas de leitura que vivenciavam. Indaguei especificamente sobre a vergonha da leitura em voz alta. Marcos relatou:

“- Na hora não sai quase nada, mas quando eu tô quieto, eu leio rapidão, sem ninguém falar nada”

Mateus completou:

“- Para eu conseguir ler alguma coisa direitinho, direitinho, eu tenho que ler ela uma vez antes senão não sai não”.

Eles disseram que a leitura para eles é mais tranquila e prazerosa que a leitura para os outros.

Questionei como eles realizavam a leitura,

Marcos explicou: “Quando vou lendo. Ai, chega no meio e tem uma palavra que eu não entendo, então, eu repito umas seis vezes. Mas ai eu esqueço o que tava em cima e só lembro a de baixo”.

Mateus narrou: “Quando tem uma palavra que a gente não entende no texto, a gente fica, lendo, lendo, lendo, fica juntando, juntando pra vê o que é”.

Em seguida, recordamos como foram as sessões passadas. Depois, mostrei a capa do livro que seria trabalhado nessa sessão. Mostrei as imagens do livro “A Árvore Vermelha” de Shaun Tan, sem que pudessem ver o texto escrito, no intuito de criarem uma história baseada, apenas, nas imagens do livro. Eles observavam cada imagem, fechavam os olhos e eu mudava a página. Em seguida, eles abriam os olhos, observavam por alguns minutos a imagem, e o processo se repetiu até o final do livro.

Eles construíram a seguinte história:

Estava solitária num quarto com muitas folhas. - “Socorro meu quarto está inundando de folhas!!!” Havia um peixe gigante na rua, ela não estava enxergando o peixe. Ninguém enxergava o peixe. Ai, o peixe fala: - Ninguém está me vendo! Ela saiu pra rua e não viu o peixe, e estava a sombra do peixe nela, - “Estou presa numa garrafa!” Ela saiu de casa, passou na rua, saiu da rua e foi passear e acabou presa numa garrafa, ela entrou na garrafa e não conseguia sair. Ela foi pra uma festa / ela saiu da garrafa, conseguiu sair da garrafa ai foi pra uma festa com a família dela, não, amigos dela, depois ela foi fazer papel de parede / Ai ela saiu da festa, se acalmou e foi ver num museu, obras de arte, e marcando quantos dias ela passou na prisão / ela tava na praia vendo

caramujos, depois foi levada pela água, ai ela resolveu fazer um passeio radical, /ela viu a paisagem, / Ai ela saiu do mar, foi pra casa ficar observando a paisagem pela janela, ai a mãe dela ficou sabendo que a tarde ela foi pra praia que pois ela de castigo, ai ela foi liberada, e foi brincar num lugar estranho da casa, pegou seu brinquedinho, fazendo um show. Depois ela foi fazer uma caricatura dela na parede e depois ela saiu do lugar que ela tava pintando e foi para um lugar ficar sozinha, pensar na vida, em tudo de errado, ai - “Eu tô me sentindo tão solitária, vou plantar uma árvore no meu quarto”, ela estava pensando nos morros, achou a plantinha e a levou pra casa, e com o tempo ela cresceu. Um dia quando ela chegou em casa disse: - “Uau, que planta mais linda, e mais grande”, e fim da história.

Assim que terminaram a história, o Mateus disse: “*quer ver, a história não tem nada a ver*” e o Marcos completou: “*se tiver é pouca coisa*”.

Logo depois, contei a história que estava escrita no livro. Enquanto lia, eles comentavam o que tinha de próximo e o que se afastava da história criada por eles e a original do livro - “chegamos perto ... falamos das folhas...” – riam quando a história se mostrava bem diferente do que eles haviam imaginado. Indaguei sobre o possível significado da árvore vermelha, o Marcos respondeu: - “*coisa boa*”.

Perguntei se haviam gostado do livro, eles disseram que gostaram e acharam muito interessante a história que eles criaram não ter quase nada de semelhante com a real.

Resultado

No relato acima, os estudantes demonstraram algumas de suas dificuldades com a leitura, que proveem de seus processos de alfabetização, e que podem ser compreendidos também à luz do que diz Brito (2010, p. 14):

Muitos estudantes leem sem compreender, decifram o texto sem compreender o que o texto realmente traz de informatividade. É importante salientar que, para um leitor capacitado, a principal proposta da leitura é compreender qual é a mensagem, com o objetivo de buscar analisar todos os pontos abordados pelo autor de uma forma coerente e ágil. Já para um leitor inexperiente, como por exemplo, uma criança, quando aprende a ler, cuja principal tarefa é decifra as letras, sua leitura será, provavelmente, mais lenta, antes da compreensão da mensagem, ela deverá discriminar e identificar as letras, combinando-as entre si, reconhecer o seu significado, relacioná-las e por fim compreender a mensagem daquele texto.

Se dúvida, essa questão está relacionada com a tradicional ideia de alfabetização que Soares (2003, p. 16-17) denuncia:

(...) alfabetizar significa adquirir a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em língua oral (ler). A alfabetização seria um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler)

Assim, o ato de ler torna-se cada vez menos atrativo, o que dá base para outras dificuldades no processo de comunicação e representação da realidade.

Quarta sessão – Brasília, dia 27 de maio de 2013

Eu cheguei à escola às 07h30. Marcos e Mateus chegaram logo em seguida. Mostrei novamente os livros já trabalhados. Eles manusearam os livros, folheando-os. Relembramos as histórias. Então, pedi que representassem o que eles pensavam e sentiam em relação aos livros “A Coisa Perdida” e “A Árvore Vermelha”, e como relacionavam as histórias dos livros com as suas próprias vidas.

Enquanto pensavam em como fariam a atividade, eles discutiam sobre qual era a melhor maneira de se fazer e sugeriam um ao outro o que fazer.

Os dois desenharam a imagem da coisa e da menina, escrevendo algo sobre eles. Resgatamos o contexto dos livros trabalhados. Assim, expliquei a atividade que era de representar, por meio de contornos e sombras, a palavra SOLIDÃO. Entreguei um papel com esta palavra para que eles representassem esse sentimento.

Resultado

De acordo com Brito (2010, p.15):

A leitura por si só nos traz um universo todo especial, e é por este tato que tentamos reconhecer o mundo que nos cerca e a nossa própria essência dentro de um simples texto. A experiência da leitura é a nossa aventura, a história romântica que vivemos pelo simples ato de abrir um livro, algo do encanto da descoberta da infância permanece em cada livro, em cada troca de página. Para muitos a leitura é sinal de felicidade.

Sendo assim, o desenvolvimento da competência leitora é facilitado e num processo gradual transforma as aprendizagens dos sujeitos.

Esta é uma mudança importante para a formação leitora do educando, partindo do que diz Brito (2010, p.4):

Dentro de toda uma sociedade, de uma cultura, não podemos nos esquecer, que a peça fundamental de todo este processo, primeiramente, somos nós. Ler também faz parte de um contexto pessoal. Temos que valorizá-lo para podermos ir além. Além de tudo o que se pode simplesmente ler, ir até onde nossa imaginação possa ser capaz de nos levar.

E é por meio dessa valorização, que a amizade com os livros pode se fortalecer tornando os benefícios da leitura mais próximo da realidade dos educandos conforme o mesmo autor explicita:

Os benefícios que a leitura promove em sua sociedade são inúmeros, o resgate da cidadania, desenvolvimento de um olhar crítico e competências, a integração social, a ampliação de seus horizontes e de seu vocabulário além de profissionais capacitados e competentes. A leitura deve complementar o domínio da escrita e cabe ao professor e aos pais a estimular o pensar, o refletir, o participar e o agir destes indivíduos.

A leitura é um dos meios mais importantes para as novas aprendizagens, possibilitando a construção e o fortalecimento de ideias e ações, ninguém se torna um leitor por obrigação, ninguém nasce gostando de leitura. A influência dos adultos, ou seja, os pais, são muito importantes à medida em que eles são vistos lendo ou escrevendo perto dos pequenos. (p.27)

Assim, a formação de leitores competentes mostra-se verdadeira e possível de acontecer, mesmo que o caminho seja árduo.

Discussão Geral

No geral, as sessões revelaram que mesmo num período relativamente pequeno de tempo, algumas mudanças em relação a leitura, pois os livros trabalhados instigaram a curiosidade dos alunos Mateus e Marcos.

De fato, o processo de aprendizagem fortaleceu a multidimensionalidade da leitura, por meio de uma profunda relação entre ficção e realidade. Sobre isso, Brito (2010, p. 10) afirma:

A leitura é uma atividade prazerosa e poderosa, pois desenvolve uma enorme capacidade de criar, traz conhecimentos, promovendo uma nova visão do mundo. O leitor estabelece uma relação dinâmica entre a fantasia, encontrada nos universos dos livros e a realidade encontrada em seu meio social. A criatividade, a imaginação o raciocínio se sobrepõem diante deste magnífico cenário, criando um palco de possibilidades.

Possibilidades essas que serão refletidas no cotidiano de cada leitor, na sua formação como cidadão e humano.

Considerações finais

Este trabalho buscou aprimorar o trabalho da jovem educadora que, diante a realidade de sala de aula, se deparou com muitos desafios, em especial, a leitura. Desse modo, o principal objetivo da intervenção foi de incentivar a leitura de alunos que tinham grande aversão a experiência com o livro. Partimos, então, da experiência com os álbuns ilustrados e concluímos a riqueza desse tipo de literatura para a formação do leitor.

Ademais, por meio da experiência com álbuns ilustrados, identificamos possibilidades investigativas interessantes: Até que ponto a leitura de imagem e a leitura da palavra podem se complementar na construção de um texto? Como aprimorar o trabalho com este novo tipo de livro na sala de aula?

Referências

- Araújo, M. J. G. M. de. (2000, setembro). Práticas de leitura na escola e nas famílias em meios populares. Reunião Anual da ANPED. Caxambu, MG, Brasil. 23. Recuperado de: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1022T.PDF>
- Bortone, M. E.; Maimoni, E. H. (2005). Colaboração família-escola em um procedimento de leitura para alunos de séries iniciais. *Psicologia Escolar e Educacional*. V. 5, nº 1, p. 37-48. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v5n1/v5n1a05.pdf>
- Brasil. Ministério da Educação. (2011). PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf

Brito, D. S. (2010). A importância da leitura na formação social do indivíduo. *Revela: Periódico de Divulgação Científica da FALS*, nº8. Recuperado de: http://www.fals.com.br/revela12/Artigo4_ed08.pdf

Cátedra Unesco de Leitura PUC-RIO (2009). O que é leitura. Recuperado de: http://www.catedra.puc-rio.br/portal/catedra/a_catedra/o_que_e_leitura/

Coimbra, G. B. (2007). A formação do leitor competente: um estudo sobre a prática de ensino de professores de 5ª série (Dissertação de Mestrado). Universidade do Oeste Paulista, São Paulo, SP, Brasil. Recuperado de: http://tede.unoeste.br/tede/tde_arquivos/1/TDE20071212T153820Z55/Publico/GESLAINE DISSERTACAO.pdf

Deconto, N. M. (2002). Educação, Arte e Movimento II. In: _____. Eixo Integrador: Escola como Instituição Social. Área/Dimensão Formadora: Organização do Trabalho Pedagógico – Educação, Arte e Movimento II; Educação e Ciências Sociais II. Módulo IV. v.1. Curso de Pedagogia para Professores em exercício no Início de Escolarização. Brasília.

Domingues, C. (2010, maio). Uma análise da escolarização da leitura literária em sala de aula. *Congresso Internacional de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil & Fórum Latino-Americano de Pesquisadores de Leitura*. Porto Alegre, RS. Brasil. 2.1. Recuperado de: [http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/IICILLIJ/6/UMAANALISEDAESCOLARIZACAO DA LEITURA LITERARIA\(2\).pdf](http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/IICILLIJ/6/UMAANALISEDAESCOLARIZACAO DA LEITURA LITERARIA(2).pdf)

Ferreira, A. B. H. (2009). Novo dicionário Aurélio de Língua Portuguesa. Positivo.

Freire, P. (1984). A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 7ª edição. São Paulo: Cortez.

Freire, P. (2000). Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra S/A.

Freire, P. (2003). A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 45.ed., São Paulo: Cortez.

INEP. (2011). Taxas de rendimento. Recuperado de: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>

Instituto Pró-Livro. (2011). Retratos da Leitura no Brasil. IBOPEinteligência. Recuperado de: <http://www.cultura.gov.br/documents/10883/38605/Retratos-da-leitura-no-Brasil.pdf/8524bcf0-d7b4-4d16-bc42-b90edac8104c>

Lobão, A. (2012). Como avaliar os níveis de leitura na alfabetização de crianças. *Revista Conhecimento Prático – Língua Portuguesa*.39. Recuperado de: <http://linguaportuguesa.uol.com.br/linguaportuguesa/gramatica-ortografia/39/como-avaliar-os-niveis-de-leitura-na-alfabetizacao-de-criancas-275033-1.asp>

Maciel, F. I. P. (2010). Alfabetização e métodos ou métodos de alfabetização? *Revista Educação: publicação especial – Guia da Alfabetização*. Nº2. São Paulo: Segmento, p. 46-60.

Maia, J. (2007). *Literatura na formação de leitores e professores*. São Paulo: Paulinas.

Marçal, R. M.; Freitas, T. F. V.; Fecchio, M. (2004, julho/setembro). O prazer da leitura – de casa para a escola. *Akrópolis*, v. 12, nº 3. Umuarama. Recuperado de: <http://revistas.unipar.br/akropolis/article/viewFile/412/377>

Maria, L. (2009). *O clube do livro: ser leitor – que diferença faz?* São Paulo: Globo.

Marques, J. L. (2010). O Professor e a Pesquisa: Professor Pesquisador e Professor Reflexivo. Recuperado de: <http://www.webartigos.com/articles/34099/1/PROFESSOR-PESQUISADOR-E-PROFESSOR-REFLEXIVO/pagina1.html>

Moreno, J. A. O. (2009). 1 trabalho que analisa os 2 códigos: verbal e pictórico, em 3 álbuns do planeta tangerina. (Dissertação de mestrado). Universidade Aberta. Recuperado de: http://mestudo.no.sapo.pt/1_2_3__JAOM_27_2_09.pdf

Neves, C. G. (2005). *Intervenção psicopedagógica institucional: perspectiva psicossociolinguística*. (Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-Graduação ‘Lato Sensu’). Universidade Cândido Mendes, Niterói, RJ, Brasil. Recuperado de: <http://www.avm.edu.br/monopdf/6/CICERA%20GAC%20NEVES.pdf>

Ribeiro, M. L. M. (2013). Alfabetização e seus métodos. Recuperado de: <http://www.pedagogiaaopedaletra.com.br/posts/alfabetizacao-e-seus-metodos/>

- Rodrigues, C. (2009, outubro). O álbum narrativo para a infância: os segredos de um encontro de linguagens. *Congresso Internacional Leitura 2009: Para ler o século XXI*, Havana, Cuba. Recuperado de:
http://www.casdaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/ot_o_album_narrativo_para_a_infancia_b.pdf
- Rolla, A. R. (2010, maio). Imagem na literatura: intertextualidade e narratividade. *Congresso Internacional de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil & Fórum Latino-Americano de Pesquisadores de Leitura*. Porto Alegre, RS. Brasil. 2.1. Recuperado de:
<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/IICILLIJ/3/AngelaRolla.pdf>
- Rosero N., J. (2010). Las cinco relaciones dialógicas entre el texto y la imagen dentro del álbum ilustrado. Bogotá, Colômbia. Recuperado de:
http://www.anniemate.com/ilustradorescolombianos/documentos/doc/LAS_CINCO_RELACIONES_DIALOGICAS-JOSE%20ROSERO.pdf
- Salla, F. (2011, março). O PISA além do ranking. *Nova Escola*. 240. P.76-80.
- Santos, S. (2008, maio/agosto). A narrativa como estratégia de formação e de reflexão sobre a prática docente. *Revista Teoria e Prática da Educação*. V.11, nº2, p.207-217. Recuperado de: <http://www.dtp.uem.br/rtp/volumes/v11n2/010-artigo-sydione-207-217.pdf>
- Soares, M. (2003). Alfabetização e Letramento. Contexto. pp.13-43.
- Soares, M. (2009). Letramento: um tema em três gêneros. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica.
- Tan, S. (2009). A árvore vermelha. São Paulo: Edições SM.
- Tan, S. (2012). A coisa perdida: uma história pra quem tem mais o que fazer. São Paulo: Edições SM.
- Tan, S. (2012). Contos de lugares distantes. São Paulo: Cosac Naify.
- Zabalza, M. (2003). Os dilemas práticos dos professores. *Revista Pátio*. Nº27. Porto Alegre.

