

Como lê uma criança que ainda não foi alfabetizada?

Marília Forgearini Nunes

RESUMO

Este estudo busca ampliar a discussão a respeito de como uma criança ainda não alfabetizada lê. Para isso, entende-se a leitura como interação entre texto e leitor, introduzindo nessa relação a figura de um adulto mediador de leitura. Esse adulto auxilia a criança a vivenciar o processo de leitura, entendido não apenas como a decodificação dos símbolos alfabéticos, mas também como a capacidade de ler a visualidade e escolher qual será o objeto de leitura. O método utilizado nesta pesquisa baseou-se na interação mediada com quatro crianças, com idade entre quatro e cinco anos, alunas de uma escola de educação infantil em Cachoeira do Sul. A investigação dos hábitos de leitura das crianças, a análise do modo com que elas tomam decisões para escolher o objeto de leitura a ser lido, bem como, a interação com esse objeto, demonstraram que a interação mediada e, não a idade ou o desenvolvimento de certas habilidades cognitivas, possibilita que uma criança não alfabetizada leia..

Palavras-chave. Leitura. Interação. Mediação.

How does an illiterate child read?

ABSTRACT

This study aims to expand on the discussion about how an illiterate child can read. In order to do that, reading is understood as an interaction between text and reader mediated by an adult reader. The role of this mediator is to give the child the possibility of taking part in the reading process, which is comprehended not only as the capacity of decoding the alphabetical symbols, but also the capacity of reading images and choosing the reading object. The method used in this study was based on the mediated interaction with four kindergarten children, aged around four and five years old from a school in Cachoeira do Sul. The investigation of their reading habits, the analyses of the way they make decisions about what to read and also the way they interact with the text, help to demonstrate that mediation, and not age or the development of specific cognitive abilities, is something that allows an illiterate child to take part in a reading activity.

Key-words: Reading. Interaction. Mediation.

INTRODUÇÃO

Para que uma interação de dois seres realmente ocorra ações e reações da parte de cada um dos participantes são necessárias.. O estabelecimento de um diálogo é um

Marília Forgearini Nunes é Mestranda em Letras pelo PPGL/UNISC; Professora da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. E-mail: mariliaforginunes@hotmail.com.

Endereço para correspondência: Rua Major Ouriques, 2200 – Bairro Santo Antônio - CEP 96.506-562 – Cachoeira do Sul/RS. Fone: 3722-2857.

Textura	Canoas	n.16	p.100-111	jul./dez. 2007
---------	--------	------	-----------	----------------

exemplo de interação de dois sujeitos no qual as falas dos participantes – perguntas, respostas, negações, afirmações, etc. – representam as ações e reações que sustentam a existência dessa relação interativa.

Segundo Kleiman (2004, p. 65), a leitura é uma atividade na qual ocorre “uma interação entre leitor e autor via texto”. Considerando-se uma criança ainda não alfabetizada a primeira idéia que surge é de que é impossível para essa criança estabelecer esse tipo de interação, pois ela ainda não passou por determinados estágios de aprendizagem necessários para considerá-la uma leitora, isto é, para habilitá-la a interagir com o objeto de leitura, para agir ou reagir diante do texto.. No entanto, é perfeitamente possível que essa criança interaja com um texto, desde que mediada por um adulto leitor. Esse adulto não será apenas o decodificador dos símbolos alfabéticos, ainda desconhecidos dessa criança, mas também, será aquele que auxiliará esse leitor ainda imaturo a perceber e interpretar o texto de modo diferente, ajudando-o a tornar-se um leitor crítico, capaz de ler, compreender e construir sentidos. Mediar, portanto, é emprestar o olhar sobre o texto de modo que um leitor ainda inexperiente comece a enxergar o texto sob uma outra ótica e, passo-a-passo, construa a sua habilidade de leitura sendo capaz de dialogar com o texto. Sendo assim, a mediação prevê um emissor que transmite uma mensagem a um receptor e, essa mensagem “busca transformar o estado do funcionamento cognitivo do indivíduo receptor, incitando-o a uma exploração diferenciada” (GOMES, 2002, p. 77).

Essa idéia de que o adulto pode ser um mediador de leitura para a criança reforça a idéia de que a leitura é uma atividade que deve ser iniciada mesmo antes da criança estar alfabetizada. Segundo Teberosky ; Colomer (2003, p. 16), “todas as experiências e aprendizagens fazem parte do processo de aprendizagem”. Dessa forma, a aprendizagem passa a ser um processo contínuo, e não um processo no qual a criança deve ter habilidades previamente desenvolvidas para poder participar. Ler um livro, acompanhada de um leitor adulto, faz parte do processo de aprendizagem da leitura de qualquer criança.

Considerando essa visão, de que para iniciar a aprendizagem da leitura não se faz necessário já ter pleno conhecimento dos símbolos alfabéticos, este estudo teve como objetivo investigar de que maneira uma criança que ainda não foi alfabetizada interage com uma narrativa infantil verbo-visual por meio da mediação de um leitor adulto tentando, assim, responder como lê uma criança ainda não alfabetizada. Pretende-se com isso contribuir para o avanço dos conhecimentos existentes a respeito do processo de aprendizagem da leitura na infância e oferecer alternativas aos pais e professores de como incorporar ao seu dia-a-dia e, às suas práticas, atividades nas quais as crianças vivenciem experiências de leitura mesmo antes de estarem alfabetizadas.

DESCREVENDO A PESQUISA

Foram entrevistadas para a pesquisa 4 crianças, alunos de uma escola municipal de educação infantil na cidade de Cachoeira do Sul, com idade entre 4 e 5 anos. A

escolha foi aleatória em termos de sexo, sendo critério determinante apenas a capacidade de leitura dos sujeitos que não deveriam ser alfabetizados. Para participar do processo investigativo, todas as crianças foram autorizadas por seus pais ou responsáveis que assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido contendo as devidas explicações metodológicas e teóricas a respeito desse estudo.

O estudo dividiu-se em duas etapas:

- na primeira, realizou-se uma entrevista individual com as crianças buscando investigar os seus hábitos de leitura em casa, questionando-as a respeito da presença de livros para ler, do hábito de ouvir histórias, com que frequência isso acontecia e quem contava as histórias, além de nomear suas histórias favoritas e dizer o porquê da preferência;

- na segunda parte, foram apresentadas aos alunos três narrativas infantis verbo-visuais: *Menino chuva na rua do sol*, escrita e ilustrada por André Neves e publicada pela Editora Paulinas, no ano de 2003, *O menino que chovia*, escrita por Cláudio Thebas, ilustrado por Ivan Zigg e publicada pela Editora Companhia das Letrinhas, no ano de 2002 e, *Severino faz chover*, escrita por Ana Maria Machado, ilustrada por Graça Lima e publicada pela Editora Salamandra, no ano de 1994. Cada criança teve total liberdade para escolher qual das três narrativas seria contada pela pesquisadora. Após a escolha a história foi lida pela pesquisadora, enquanto eram feitos alguns questionamentos a respeito do que estava sendo lido, de modo que a criança não tivesse uma atitude passiva ao ficar apenas escutando e observando o livro enquanto a história era lida. Depois de a história ser lida foi pedido às crianças que recontassem a história oralmente, à sua maneira. Essas três ações distintas, nessa segunda etapa, foram assim organizadas para ser possível analisar primeiro os critérios de escolha usados pela criança para decidir qual narrativa seria contada, segundo para observar como seria a interação dela com o livro, palavra e elemento visual associado e, por fim, para perceber que informações a criança utiliza no momento de recontar a história, isto é, no momento de transmitir o sentido construído após a leitura.

1 Investigando a presença da leitura na vida das crianças

A presença de objetos de leitura em casa é um caminho a ser seguido para desenvolver o hábito da leitura. No entanto, de nada adianta possuir livros, jornais, revistas se a criança não interage com eles e, principalmente, não assiste ao adulto interagir também. E essa relação deve acontecer com uma diversidade de objetos de leitura. Pois cada objeto possui a sua estrutura, requer um tipo de leitura e, se a criança está se construindo como leitor, é preciso que tenha experiências com todos os tipos de leitura.

Tendo em vista que a amostra de sujeitos pesquisados que foi utilizada para esse estudo não pode representar todas as crianças com as características já citadas, o que se

buscou nesse estudo foram algumas informações que possam apontar caminhos para auxiliar no desenvolvimento do hábito da leitura mesmo antes da alfabetização. Para isso é possível destacar alguns dados obtidos nas entrevistas realizadas na primeira etapa do estudo e fazer alguns comentários com base em teóricos como Larrosa (2003), Machado (2002), Manguel (2004), Teberoski; Colomer (2003), Gomes (2002) e Fávero (2002).

1.1 O hábito da leitura não era algo desconhecido do seu dia-a-dia

A primeira informação que se obtém a partir da fala das crianças é a de que o ato de contar histórias não lhes é estranho. Segundo elas, existem momentos no seu dia-a-dia, em casa, nos quais a mãe, o pai ou outra pessoa da família conta-lhes histórias.

Essa presença do hábito de contar histórias pode ser considerada sob dois ângulos. O primeiro diz respeito ao desenvolvimento do hábito de ler/ouvir histórias por prazer. Esse momento, em que se contam histórias, não pode ser algo rígido, com hora marcada para começar e terminar, por exemplo. Não pode ser feito com pressa. A criança deve perceber que esse é um momento só seu. É um momento de entrega, tanto do adulto quanto da criança à história que está sendo lida. É o momento de iniciação para o que Larrosa (2003, p.599) denomina de momento de solidão, definindo a leitura como “uma modalidade singular da experiência da solidão”, e justificando a importância de se iniciar a leitura desde cedo, pois “a iniciação à leitura é uma iniciação a um determinado tipo de solidão, e às coisas boas que essa solidão pode trazer”.*

O segundo comentário, que pode ser feito sobre a presença do ato de contar histórias na vida dessas crianças, deixa de lado as questões metafísicas da leitura e parte para o lado mais pedagógico. O ato de contar histórias faz parte do processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Apesar de a criança ainda não ser capaz de decodificar os símbolos alfabéticos, ela está exercitando esse hábito ao ouvir e participar da narração dessa história. Ao ouvir/ler uma história a criança tem a oportunidade de interagir com um tipo de linguagem diferente daquela que ouve no seu dia-a-dia, tem, portanto, a chance de começar a estabelecer diferenças entre a linguagem escrita e a linguagem oral, preparando-se também para as suas produções textuais.

Sendo assim, o fato de ouvir histórias não envolve a aprendizagem de apenas um aspecto, por exemplo, o de escutar atentamente, mas abrange todo um desenvolvimento lingüístico, tanto oral, quanto verbal e até mesmo visual ao ser capaz de ler as ilustrações que acompanham a palavra na construção do texto. Segundo Teberoski; Colomer (2003), contar histórias para crianças de quatro e cinco anos oportuniza um maior envolvimento de aspectos tanto lingüísticos quanto cognitivos, e, além disso:

* Tradução livre do seguinte trecho: “la lectura nos da una modalidad singular de la experiencia de la soledad. Por eso la iniciación a la lectura es una iniciación a un determinado tipo de soledad, y a los dones de esa soledad”. (LARROSA, 2003, p. 599).

As crianças aprendem a esperar mais tempo até ter sua vez de interagir, reconhecem a linguagem narrativa e podem até reproduzir a história que escutaram, fazem previsões sobre a continuação da história, aprendem a prestar atenção, adquirem conceitos sobre o que está impresso, e imitam o modelo de leitor do adulto (p. 24)..

1.2 Referência aos contos de fadas

Ao abordar a questão a respeito de histórias favoritas, as crianças referiram-se a alguns contos de fadas como *Os três porquinhos*, *Cinderela* ou *A bela e a fera*. Esse dado possibilita a discussão a respeito de que tipo de leitura deve ser proporcionada à criança nessa faixa etária de 4 e 5 anos com a qual se interagiu nesse estudo.

Por estar em fase de desenvolvimento do seu hábito de leitura é fundamental que as experiências de leitura sejam ricas, envolvendo os mais diversos materiais impressos para que a criança desenvolva habilidades de diferenciação, comparação e, principalmente, de leitura crítica. De acordo com Teberosky e Colomer (2003), a contribuição dessas experiências de leitura mediadas pelos adultos “pode ser mais direta, através da leitura de histórias, ou mais incidental a partir da interação com o abundante material impresso urbano ou doméstico, tão comum em nossa sociedade atual” (p. 19-20).

Interessa aqui, no entanto, uma maior atenção à experiência direta que se dá por meio da leitura de histórias, primordialmente, de histórias consideradas clássicas, tais como contos de fadas, tais como os que foram citados pelas crianças. A leitura de histórias torna-se relevante porque é uma atividade bastante rica em termos de desenvolvimento das habilidades linguísticas como dito anteriormente; no que diz respeito à leitura de histórias clássicas, é possível acrescentar mais um motivo para valorizar essa experiência direta de leitura.

De acordo com Machado (2002), a leitura de contos de fadas tem a sua função no papel de construção do leitor infantil. Esse tipo de conto introduz o leitor no mundo da fantasia e ensina-o a compactuar com essa fantasia trazida pelo texto, isto é, a fingir que o que está acontecendo é perfeitamente real. O leitor ingressa nesse mundo imaginário e aceita que uma leve fíncada na agulha de uma velha roca, por exemplo, faça com que uma bela princesa e todas as pessoas de seu reino caiam em profundo sono e só sejam acordados após o beijo de um belo príncipe, nessa linda princesa.

A leitura de um clássico torna-se importante não apenas por se tratar de um conto clássico, mas também pelo valor em termos de memória que esse conto passa a ter na história de leitura de cada criança. Essa leitura valoriza uma característica fundamental da infância e, ainda por cima, proporciona uma experiência que exercita essa característica com muita alegria, como diz Machado (2002) ao ressaltar a presença da ludicidade na infância e utilizá-la como justificativa para que uma criança tenha tanto prazer ao ser convidada a ouvir uma história.

Ler contos de fadas pode ser considerado, portanto, como uma etapa do desenvolvimento de um leitor. É um dos caminhos a serem seguidos para ingressar no

mundo da leitura. Em resumo, a leitura de contos de fadas é uma experiência a ser vivenciada pelo leitor infantil, pois pode ser considerada:

[...] como uma brincadeira. Não dá para não brincar de “pequeno construtor” com quem nunca viu uma casa. Ou seja, nem que seja apenas para poder entender tanta coisa boa que vem sendo escrita hoje em dia a partir de uma reinvenção desse gênero, os contos de fadas continuam sendo um manancial inesgotável e fundamental de clássicos literários para os jovens leitores (MACHADO, 2002, p.81-82).

A prática faz o leitor. As experiências de leitura devem ser variadas. Os contos de fadas fazem parte dessa variedade que deve ser explorada pelo leitor em formação com o auxílio de um adulto.

2 ESCOLHENDO O OBJETO DE LEITURA

A leitura envolve uma série de ações, desde a decodificação, passando pela interpretação e construção de sentido, mas para que se chegue a todas essas é preciso que o leitor também seja capaz de decidir o que ele vai ler. Ler, portanto, é também ser capaz de escolher o que será lido, estabelecendo critérios que justifiquem a escolha. A segunda etapa do estudo procurou investigar nas crianças selecionadas como elas interagem com o livro iniciando pelo momento da escolha.

Assim como se ensina a ler, também se ensina a escolher. Não se escolhe algo sem analisar, sem investigar. A escolha passa por preferências, mas não deve ser apenas fundamentada no simples gostar, pois o gostar deve envolver porquês, justificativas para esse gostar.

Um livro não é apenas uma história. Ele foi escrito e ilustrado por alguém, possui uma embalagem — a capa—, possui um título e uma maneira de distribuir imagens e palavras. Todos esses aspectos devem ser considerados no momento de escolher o objeto de leitura. Não se escolhe um produto apenas pela sua embalagem, escolhe-se também pelo seu conteúdo.

Dessa forma, não há, ou não deveria haver, como escolher um livro sem tocá-lo, sem folheá-lo, sem sentir as suas páginas, ler o que está na capa e na contracapa e algumas vezes até alguns trechos. No entanto, isso tudo é algo que precisa ser exercitado pela criança para que se torne um hábito, uma atitude quase corriqueira, mas feita com muito prazer.

Ao ser proposto para cada uma das crianças que elas escolhessem a narrativa para ser lida percebeu-se não uma dificuldade para realizar a tarefa, mas sim uma falta de costume e de habilidades para fazer a escolha. Isso pôde ser comprovado em comportamentos como os de simplesmente escolher o primeiro livro que estava

sobre a pilha, sem nem ao menos folheá-lo ou investigá-lo, ou pela atitude de utilizar a parlenda “*Minha mãe mandou eu escolher...*” tão conhecida das crianças para fazer escolhas e assim decidir qual história seria contada dentre as três apresentadas.

Não interessa discutir aqui se as atitudes das crianças estão certas ou erradas. O que interessa é que esse tipo de comportamento deve ser questionado pelo adulto mediador, de maneira que a criança comece a refletir sobre os seus métodos de escolha. É pelo diálogo que se auxilia o leitor mirim a começar o seu processo reflexivo que influenciará as suas ações. O diálogo mediador, que questiona e tenta fazer com que esse ser, ainda imaturo, tenha porquês para suas decisões e escolhas, deve ser a atitude diante desses comportamentos. O mediador não pode aceitar passivamente todos os comportamentos das crianças diante do objeto de leitura, pois corre o risco de reforçar determinados modos de agir que não auxiliam o leitor mirim a desenvolver a sua capacidade leitora.

Fala-se aqui, portanto, de desenvolver habilidades lingüísticas e cognitivas das crianças. Esse momento de escolher um livro para ser lido e buscar razões para essa escolha torna-se um excelente exercício para o desenvolvimento dessas habilidades. E tudo isso por meio do diálogo, da interação do mediador com a criança e da criança com o texto que está analisando para escolher e iniciar a leitura.

Não é, portanto, apenas na leitura que há interação. Essa relação entre leitor e texto começa desde a escolha do livro que será lido. No caso das crianças, é necessária a presença do adulto mediador que, além de mediador da leitura, também, pode ser mediador da escolha, não impingindo a sua, mas buscando influenciar a criança a determinar as suas próprias opções, por meio da exposição de justificativas e argumentos bem construídos. Dessa forma, adultos mediadores — pais, responsáveis ou professores — devem acreditar no valor do diálogo no processo de aprendizagem e fundamentar essa sua crença no que nos diz Fávero (2002) ao se referir a respeito do valor da discussão na aprendizagem:

A discussão bem conduzida e organizada possibilitará que as crianças consigam, progressivamente, utilizar inferências bem fundamentadas, apresentar razões convincentes, revelar suposições latentes, determinar classificações e definições defensáveis e organizar explicações, descrições e argumentos coerentes (p.34).

É claro que não se espera de uma criança entre quatro e cinco anos uma argumentação tão elaborada quanto a de um adulto, mas espera-se ao menos que ela seja capaz de não basear as suas escolhas em um simples gostar ou não. É preciso que ela compreenda e seja capaz de dizer o porquê do seu gostar.

3 INTERAGINDO COM O LIVRO E SEUS ELEMENTOS TEXTUAIS: PALAVRA E VISUALIDADE

Após a escolha da história, ela foi lida. Essa leitura foi feita de maneira que enquanto lia-se a história, algumas perguntas eram feitas buscando perceber como a criança estava apreendendo o que estava sendo lido, a palavra, e também a visualidade.

Das três histórias apresentadas para as quatro crianças apenas duas foram selecionadas por elas para serem lidas. Três crianças escolheram *Menino chuva na rua do sol*, de André Neves e uma escolheu *Severino faz chover*, de Ana Maria Machado. A partir das escolhas das crianças e da interação que se estabeleceu com os textos, podem ser destacados e comentados alguns aspectos.

O livro *Menino chuva na rua do sol* apresenta uma narrativa que fala de modo poético sobre a relação de um menino com a chuva, suas brincadeiras, dúvidas e tristezas resultantes dessa relação. As ilustrações, produzidas pelo próprio autor, complementam esse tom poético que perpassa a narrativa dando ao leitor oportunidade de dialogar com o texto mais facilmente. A presença da imagem do personagem principal é peça chave para que esse diálogo se estabeleça, pois é ele o fio condutor que caminha lado-a-lado com o leitor no desenrolar dos fatos. Isso foi percebido na interação das três crianças que optaram por esse livro, já que os três foram atraídos pela ilustração do menino desde a capa.

As imagens e cores que dominam as páginas foram elementos que chamaram bastante atenção das crianças. Além disso, a questão de alguns elementos que subvertem o que pode ser considerado “normal” ou estereotipado em termos de ilustração, tais como, o céu que aparece representado em diversas cores e nunca no tradicional azul, as árvores com suas copas bastante diferentes do que normalmente se vê, além das nuvens que exploram a textura e a forma circular — todos esses aspectos receberam uma atenção especial das crianças enquanto liam a história.

A percepção desses elementos, no entanto, não ocorreu de modo espontâneo por parte dos entrevistados. Essa subversão, apesar de surpreender os leitores mirins não resultou em construção de sentido, o que demonstra uma falta de educação do olhar que apenas observa, mas não é capaz de interpretar o que vê.. O olhar das crianças era atraído para as imagens, porém a única ação por parte delas era a de observar. Em alguns casos, a imagem só ressaltava aos olhos das crianças quando estava também presente na palavra, como no caso da ilustração dos anjos que se encontram escondidos em meio às nuvens nas páginas 8 e 9.

Essa importância dada à palavra retira a atenção da criança da leitura da visualidade. Demonstra, além disso, que a visualidade é considerada apenas como um elemento que não traz informações novas, somente completa a palavra ou, talvez, enfeite-a. Essas são visões da narrativa infantil verbo-visual que o adulto mediador não deve deixar transparecer para o aprendiz.

O mediador deve tirar proveito da visualidade, das cores, que dominam as página e chamam muito mais a atenção da criança do que as palavras, que ainda são construídas a partir de símbolos desconhecidos para elas. É preciso, no entanto, que o adulto mediador não deixe que a criança fique apenas no nível da apreciação desses elementos visuais. A criança deve desenvolver um novo olhar para a imagem de modo a investigá-la profundamente; buscando conhecer e entender todos os recursos empregados e elementos presentes para que a visualidade acabe por ser percebida também como veiculadora de uma mensagem, assim como a palavra.

Essa facilidade de interagir com a imagem e de usá-la para ler a história, a criança demonstra no momento de recontar a história. É com base nas imagens que as crianças recontam a história. No entanto, é possível perceber que os elementos verbais mais marcantes também são utilizados. Como por exemplo, ocorreu na narrativa de André Neves, principalmente, porque ele usa a sonoridade das palavras, a gradação de idéias como ocorre na palavra presente na página 10:

Podem vir chuviscos, chuvadas, garoas, torós,
Que o menino gosta mesmo é de ficar
Alagado, banhado, lavado, molhado, ensopado.
Por quê?
Porque menino é como chuva mole em pedra dura,
Tanto pinga até que fura. (NEVES, 2003)
Ninguém segura.

A criança ao recontar a história, portanto, é capaz de utilizar a imagem, a palavra e, também, a sua experiência, ou o seu conhecimento a respeito de alguma idéia que esteja presente na história. No caso dessa narrativa, os narradores mirins buscaram muitas idéias suas a respeito da chuva ou de tomar banho de chuva para recontar a história desse menino e sua relação com a chuva. Por fim, cada criança acabou sendo um pouco esse *Menino chuva*.

Faz-se necessário ressaltar que essa questão da busca pelo conhecido para recontar a história, também foi utilizada para a escolha da história. A presença de alguns desenhos infantis na capa do livro *Severino faz chover* atraiu a atenção da criança que escolheu essa história para ser lida. Foi o elemento conhecido presente na ilustração que o aproximou da história.

A interação dessa criança com o texto, palavra e imagem, trouxe a importância da mediação novamente como idéia central. Como já foi dito, a mediação serve para indicar caminhos e não para dar respostas prontas. O adulto mediador deve dialogar com o aprendiz, não deve transmitir informações prontas a ele.

A dificuldade de perceber o encadeamento das ações por meio da imagem, de compreender e associar as idéias representadas por essas imagens, como aconteceu

com um dos sujeitos pesquisados não deve ser resolvida pelo mediador por meio de respostas prontas. O mediador deve tentar conduzir essa criança por meio de questionamentos a superar essas dificuldades, percebendo onde estavam as suas falhas e superá-las de modo independente.

O principal para que isso ocorra é que o mediador não tenha medo dos silêncios da criança, persista na sua mediação, buscando fazer questionamentos até que a criança acabe por construir alguma idéia a partir do diálogo estabelecido. Um exemplo disso, com a história *Severino faz chover*, aconteceu no momento em que a capa foi analisada. Ao questionar a criança sobre a presença de chuva na imagem já que ela estava presente na palavra, a primeira reação foi o silêncio. No entanto, por meio de questionamentos e da análise dos outros elementos presentes chegou-se aos desenhos de criança, reconhecidos pelo entrevistado que, em seguida, acabou por perceber a presença da chuva neles.

Esse comportamento reforça a idéia de que, um leitor ainda imaturo, como uma criança entre quatro e cinco anos, necessita do auxílio de um mediador. E esse mediador deve estar realmente engajado na tarefa de auxiliar esse leitor a tornar-se independente. Para isso o diálogo entre os dois deve ser baseado não na transmissão de respostas prontas, mas em um diálogo que mobilize o sujeito mediado a buscar suas próprias respostas, a construir os seus significados para o que está lendo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interação entre uma criança ainda não alfabetizada com uma narrativa infantil verbo-visual será bem mais rica se for mediada por um adulto leitor. Essa interação necessita do adulto não apenas para decodificar os símbolos alfabéticos, isto é, para ler a palavra, mas principalmente para proporcionar à criança uma leitura do todo, palavra e imagem, de modo que a criança passe a enxergar as diversas leituras que podem ser feitas a partir de todos os elementos que compõem o texto.

Dessa forma, o que se pode concluir a partir desse estudo é que uma criança não alfabetizada pode ler sim, desde que acompanhada de um leitor adulto realmente engajado na tarefa de formar um leitor e não na tarefa de apenas ler uma história, por exemplo. Ser mediador de leitura não significa ler uma história, significa emprestar o seu olhar de leitor para que a criança comece a construir o seu próprio olhar.

Além disso, esse tipo de estudo serve para confirmar a idéia de que ler não é sinônimo de decodificar e, portanto, uma criança mesmo não estando alfabetizada pode já ser iniciada no processo da leitura. O acúmulo de experiências de leitura terá como consequência uma influência positiva na aprendizagem da leitura e também da escrita. Essa idéia de que a iniciação na leitura não está vinculada à idade ou aos conhecimentos prévios já era defendida, segundo Manguel (2004), pelo advogado romano Quintiliano, no século I, com o seguinte questionamento: “Por que, sendo as crianças aptas ao treinamento moral, não seriam elas aptas para a educação literária?” (p. 91).

É importante ressaltar também que as tarefas de leitura auxiliam no desenvolvimento de diversas habilidades. Quanto mais cedo essas habilidades começarem a ser desenvolvidas, melhor será o desempenho dessas crianças na competência de leitura e, conseqüentemente, de escrita.

Sendo assim, confirma-se mais uma vez a idéia de que uma criança que ainda não foi alfabetizada é capaz de ler, e não é necessário que ela esteja alfabetizada para iniciá-la em experiências de leitura. Para isso, é necessário apenas o envolvimento de um adulto mediador – pais, responsáveis ou professores podem cumprir esse papel – que esteja realmente dedicado à tarefa de formar um leitor independente e crítico. Para finalizar, é possível valer-se de alguns itens que Teberosky e Colomer (2003) apresentam como as “características qualitativas das práticas de leitura de histórias” (p. 25) ao abordarem o ato de ler histórias para crianças dos quatro ao cinco anos e que podem ser um guia para todos os mediadores de leitura envolvidos com essas crianças:

- Interação de perguntas e de respostas.
- Participação ativa por parte das crianças.
- Relação entre os objetos de duas dimensões dos livros e os objetos de três dimensões do mundo real.
- Familiarização com a estrutura e a função da linguagem escrita.
- Familiarização com o discurso do tipo narrativo da ficção.
- Preparação para escutar.

Não se trata de encerrar o estudo com uma receita a ser seguida, mas sim de indicar caminhos que transformem o ato de contar uma história em uma rica experiência de leitura, mesmo para uma criança ainda não alfabetizada.

REFERÊNCIAS

- FÁVERO, Altair Alberto. O desenvolvimento e a aprendizagem na educação infantil. In: FÁVERO, Altair Alberto; CASAGRANDA, Edison Alencar (Orgs.). *Diálogo e aprendizagem: orientações teórico-metodológicas do ensino da filosofia com crianças*. 2.ed. Passo Fundo: Clio Livros, 2002, p. 15-38.
- GOMES, Cristiano Mauro Assis. Experiência de aprendizagem mediada. In: _____. *Feuerstein e a construção mediada do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 71-105.
- KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 9.ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2004.
- LARROSA, Jorge. La defensa de la soledad: (Para que nos dejen en paz cuando se trata de leer). In: _____. *La experiencia de la lectura*. México: FCE, 2003, p. 597-605.
- MACHADO, Ana Maria. *Severino faz chover*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1994.

MACHADO, Ana Maria. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MANGUEL, Alberto. O aprendizado da leitura. In: _____. *Uma história da leitura*.. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004, p. 85-103.

NEVES, André. *Menino chuva na rua do sol*. São Paulo: Paulinas, 2003.

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

THEBAS, Cláudio. *O menino que chovia*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.