

MOTIVAÇÃO DE LEITURA: PROCESSOS COGNITIVOS DE ATENÇÃO E COMPREENSÃO POR MEIO DE ROMANCES INFANTOJUVENIS

Damara Alves de Araújo Basmage (UEMS)

damaresaa@gmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

Despertar o interesse leitor e desenvolver suas capacidades continua sendo desafiador para os professores de língua portuguesa. Considerando essa questão, o objetivo deste artigo é apresentar um relato de experiência motivadora de leitura, meio de avançar nos processos cognitivos de atenção e compreensão. Sua relevância realça-se pela busca em compreender dificuldades de leitura e alternativas para tais impasses. Para compreender processos cognitivos e estratégias de leitura baseamo-nos nas leituras de Cramer; Castle (2001), Colomer (2007), Ferreira (2012), Gomes (2009), Leffa (1996), Solé (1998), e fragmentos poéticos de Mello (1965) e Melo Neto (1966). A pesquisa está fundamentada em um relato de experiência desenvolvida em uma turma de 8º ano do Ensino fundamental, de uma escola pública municipal de Campo Grande/MS, cujo aporte foi romance infantojuvenil. Consideramos que este trabalho tenha contribuído para o desenvolvimento de habilidades de concentração, percepção/atenção e compreensão leitoras.

Palavras-chave:

Formação leitora. Leitura e compreensão. Processos cognitivos.

Estratégias de leitura. Romances infantojuvenis.

1. Introdução

Habilidades leitoras são imprescindíveis na formação e no desenvolvimento intelectual, ponto de partida para a aquisição de conhecimentos em todas as áreas. Assim, ao trabalhar leitura com turmas de 6º ao 9º ano, nos deparamos com o desafio de despertar o interesse em ler para identificarmos dificuldades cognitivas e assim adotarmos estratégias para aprimorar capacidades.

Observamos atitudes de resistência e falta de disposição, por isso buscamos atrair, prender a atenção e cativar os alunos para rotinas de leituras agradáveis que resultassem em concentração e compreensão. Também nos esforçamos em compreender fatores extrínsecos a eles e às próprias condições de seus processos educativos e da própria escola, com suas limi-

tações, num constante esforço de reflexão e avaliação da complexidade que envolve esse processo.

Os obstáculos são muito reveladores dos entraves, como a falta de prática de leitura habitual; ausência de espaços propícios; carência livros; ausência de biblioteca escolar; falta de incentivo familiar; a desvalorização da leitura do texto narrativo escrito; falta de empenho dos envolvidos na educação escolar.

Observando esses aspectos, desenvolvemos leituras mais longas para trabalhar concentração e compreensão por meio de leitura prazerosa, objetivando analisar o avanço e apresentar um relato de experiência realizada numa turma de 8º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública municipal, localizada no entorno da cidade de Campo Grande/MS.

A relevância deste trabalho é marcada pela busca em entender os processos formativos básicos dos discentes e a busca de alternativas para trabalhar a leitura e habilidades cognitivas.

Para compreender processos cognitivos e estratégias de leitura baseamo-nos nas leituras de Cramer & Castle (2001), Colomer (2007), Ferreira (2012), Gomes (2009), Leffa (1996), Solé (1998), e fragmentos poéticos de Mello (1965) e Melo Neto (1966).

Acreditamos na contribuição deste trabalho no desenvolvimento das habilidades cognitivas referidas, pois percebemos que as leituras envolveram os discentes de forma prazerosa, prendendo-lhes a atenção, motivando-os a compartilhar essas experiências e a vivenciar outras.

2. *Leitura: tecitura em parceria*

*“Faz escuro mas eu canto,
porque a manhã vai chegar.
Vem ver comigo, companheiro, a cor do mundo
mudar.
Vale a pena não dormir para esperar a cor do
mundo mudar.” (MELLO, 1965)*

Sabemos que as condições escolares, como a ausência de ambientes adequados, seus contextos pouco favoráveis e escassez de livros são alguns dos aspectos mais fáceis de reconhecer no cenário onde objetivamos des-

partar o gosto de ler e desenvolver habilidades cognitivas leitoras.

Muitas vezes há a sensação de estarmos no escuro e sozinhos, mas também somos impulsionados a buscar alternativas e acreditar na possibilidade de mudar a “cor” dessa realidade, por meio de propostas que estejam ao nosso alcance, em nossa motivação, na inspiração e busca por parcerias que também acreditem na mudança que almejamos, pois acreditamos que

um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão. (MELO NETO, 1966)

Este poema nos diz muito sobre a importância de unir forças para trabalhar e produzir bons resultados em nosso campo de atuação dentro da escola, mas que também necessita do apoio que venha de fora. E a partir dos movimentos em torno do conhecimento fomentado dentro do ambiente escolar essas ações podem se expandir tornando-se “luz” e “balão”, porque o conhecimento faz ver, ir mais longe e mais alto. O que pensamos ser possível pela união de vários segmentos. Depreendemos que o encontro de muitas “vozes” torna a incumbência de ensinar mais leve e a tessitura maior e mais bonita. Pode parecer estranho e

(...) talvez você esteja pensando que o ensino sempre deve ser considerado uma tarefa de equipe, mas não só no caso da leitura; também acho a mesma coisa. É possível que também pense que partimos de uma tradição em que o ensino tem sido considerado algo individual, que compete a cada professor em sua sala de aula, e que ainda temos pouca prática em enfocá-lo de uma perspectiva compartilhada, como um projeto pelo qual são responsáveis todos os profissionais que dele participam no contexto de cada escola. Podemos considerar que isso constitui um obstáculo insuperável ou que se trata da realidade que temos, do nosso ponto de partida. (SOLÉ, 1998, p. 17)

Entendemos que a escola e a educação representam um canto de

muitas vozes que, se afinadas, podem ser nosso ponto de partida para tecer belas melodias, empenhados coletivamente: professores, gestão escolar, secretária de educação, autoridades governamentais da educação, em torno de um só objetivo.

Pensamos que o trabalho cognitivo da leitura necessita de espaço, condições físicas e materiais, apoio que venha para a escola, apoio entre pares dentro dela, pois, se os estudantes não demonstram domínio de leitura no campo da língua, tão pouco demonstrarão em qualquer área do conhecimento, em casa ou em situações sociais. Consequentemente não terão bom desempenho, nem capacidade de compreender e interagir nas mais diversas circunstâncias em que a comunicação leitora tem o seu papel utilitário.

Esse canto, no sentido de identificar questões, buscar soluções e tecer um trabalho colaborativo é capaz de produzir resultados significativos na escola. As atribuições dos professores de língua portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental são muitas e para desenvolvê-las pensamos que é melhor não estar sozinhos, visto que aperfeiçoar habilidades leitoras adquiridas desde o processo de alfabetização, levando em conta as mais diversas particularidades, não é processo simples, por isso exige reflexão, estudos e parcerias.

Vivenciamos a complexidade desse processo desde o primeiro ano do segundo ciclo. Subentende-se que os discentes, ao iniciarem esta fase, chegam detentores de um certo nível de conhecimento de leitura e escrita, embora saibamos que, nestes dois campos, as dificuldades dos que ingressam no 6º ano e seguem conosco até o 9º, são muito grandes.

Essas dificuldades que percebemos vão sendo trabalhadas gradativamente de acordo as características gerais de cada turma e até específicas em certos estudantes, porque já não é raro nos depararmos com alunos não alfabetizados no 6º ano, que não sabem escrever tão pouco ler e compreender estruturas textuais escritas das mais simples.

Diante de fatos desta natureza vemos que a educação escolar inicial apresenta aspectos mercedores de estudos e cuidados, pois temos percebido a falta de conhecimentos muito básicos em nossos discentes. E, embora já não nos cause tanto espanto, faz nos sentirmos um tanto abatidos e despreparados, mesmo que alguns defendam a ideia de que todo professor de língua portuguesa é também um alfabetizador e daria conta desta tarefa também.

Entendemos que a alfabetização é muito específica, que “para aprender a ler e escrever, é necessário um esforço social, geralmente, através de escolarização formal alguns anos após o nascimento” (GOMES, 2009, p. 104). Isto quando tudo corre bem, em seu tempo certo, sendo essa prática capaz de instruir o estudante em suas primeiras tarefas escolares, conduzindo-o a um nível satisfatório de habilidades até sua chegada ao 6º ano, quando o processo continuaria no ciclo seguinte, quando essas habilidades seriam elevadas de acordo com o grau de complexidade previstas ano a ano, até a conclusão do 9º ano. Porém, muitas vezes, não é assim que se dá o processo de aprendizagem, por isso lidamos com tantas especificidades.

Notamos que as novas tecnologias e toda a sua influência no modo de vida atual, tem mudado a forma de aprender a ler e escrever. Observamos que muitas crianças têm tido contato com a noção de escrita e leitura por meio digitais. Gostam e lidam bem com isso, mas quando vão para a escola apresentam dificuldades em escrever convencionalmente e ler textos escritos compreendendo-os. Tais aspectos nos fazem pensar sobre a base educativa, em como tem se dado esse processo, “especificamente de alfabetização, que continua sendo o básico do básico em educação” (FERREIRO, 2012, p. 56).

O que estaria ocorrendo para os alunos chegarem ao início do segundo ciclo do Ensino Fundamental, com suas bases de aprendizagem em escrita e leitura tão enfraquecidas? Seria a maneira de alfabetizar? Seria a influência digital? Se considerarmos isso, uma “pergunta que se impõe é se a escola, como instituição social, está preparada para responder às novas exigências de alfabetização” (FERREIRO, 2012, p. 56). Certamente não, pois nossas escolas estão muito carentes do que é primordial, a começar pela estrutura física, materiais pedagógicos essenciais, os próprios livros que nos faltam.

Defendemos que o básico ainda é o mais importante e dele estamos carentes, assim como de espaços reservados para a leitura. “Ensinar a ler sem livros é o mesmo que uma brincadeira sem brinquedos” (fala ouvida de um colega docente de outra área, neste ano, na sala dos professores). Livro é um item básico, condição primordial para se trabalhar a leitura, junto com a vontade do professor.

Lamentavelmente, analisando as mais variadas realidades que conhecemos, seja por meio de estudos ou por compartilhamentos de colegas

docentes, vemos que a escola pública de modo geral, está merecendo um olhar mais atento de lhe traga melhoria em muitos aspectos a começar pelo ambiente, que acreditamos ser tão importante na aprendizagem; no cuidado com a formação docente e investimento em “política de acesso ao livro” (FERREIRO, 2012, p. 64), que realmente o faça chegar até a escola, com qualidade e adequação.

Pensamos que assim o processo que revela a magia de aprender por meio da leitura, que é o nosso foco aqui, será mais efetivo, produzindo retratos de uma prática encantadora, narrada sobre um “era uma vez” de um passado muito próximo, que acontece constantemente no presente como uma história assim:

Era uma vez uma criança... que estava em companhia de um adulto... e o adulto tinha um livro... e o adulto lia. E a criança, fascinada, escutava como a língua oral se torna língua escrita. A fascinação do lugar preciso em que o conhecido se torna desconhecido. O ponto exato para assumir o desafio de conhecer e crescer. (FERREIRO, 2012, p. 64)

Considerando que “conhecer e crescer”, no trabalho com a língua portuguesa, envolvem variadas nuances, enfrentamos o desafio de estudar estratégias para fomentar práticas leitoras, sempre considerando o grau de dificuldade, adequação por faixa etária e ano escolar, lidando com situações longe de serem as ideais, orientando os alunos a desenvolverem também suas estratégias de leitura, uma

(...) tarefa que, ao contrário do que poderia se supor, não é de forma alguma fácil: promover nos alunos a utilização de estratégias que lhes permitam interpretar e compreender autonomamente os textos escritos (SOLÉ, 1998, p. 17)

Em nossos cenários reais e controversos, atuamos num esforço constante de encontrar meios para desenvolver e aprimorar a leitura, cientes de que “ensinar a ler não é uma questão simples” (SOLÉ, 1998, p. 17). O que nos impulsiona a empreender é entendermos que ler é base para a aprendizagem da própria língua e demais áreas, eixo capaz de habilitar para ler na e além da escola, compreendendo e interagindo, já que “leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto” (SOLÉ, 1998, p. 24), e “o texto só tem verdadeira existência a partir da interação que o leitor estabelece com ele” (GOMES, 2009, p. 104), relacionando e compreendendo contextos e realidade em que vive. Porque ler é mais do que dominar um código, mais do que decodificar; da mesma forma que ser alfabetizado é muito mais do que reconhecer e escrever letras do alfabeto ou palavras soltas sem relação de

sentido. É

(...) um fenômeno que ocorre quando o leitor, que possui uma série de habilidades de alta sofisticação, entra em contato com o texto, essencialmente um segmento da realidade que se caracteriza por refletir um outro segmento. (LEFFA, 1996, p. 24)

Então ler é reconhecer aquilo que para nós faz sentido, identificar o idioma em que certa mensagem está escrita, se tal palavra nos é familiar, saber que a maneira de organizar letras e palavras pode ou não gerar sentido, associar imagem e significado, relacionar sentido com determinada cultura, conhecimento de mundo e valores. Nesta mesma perspectiva,

(...) a leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervém tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver num processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência. (SOLÉ, 1998, p. 17)

E ainda,

(...) ler é um processo extremamente complexo, composto de inúmeros sub-processos que se encadeiam de modo a estabelecer canais de comunicação por onde, em via dupla, passam inúmeras informações entre o leitor e o texto. (LEFFA, 1996, p. 13)

Assim, concluímos que,

(...) embora a leitura, na acepção mais comum do termo, processa-se através da língua, também é possível a leitura através de sinais não linguísticos. Pode-se ler tristeza nos olhos de alguém, a sorte na mão de uma pessoa ou o passado de um povo nas ruínas de uma cidade. Não se lê, portanto, apenas a palavra escrita, mas também o próprio mundo que nos cerca. O processo de triangulação, no entanto, é o mesmo. Ao fazermos a leitura sociológica de uma rua da cidade olhamos para as casas, o calçamento, as pessoas, mas vemos a realidade sociológica refletida por essa rua. (LEFFA, 1996, p. 10)

Considerando os estudos sobre esse tema tão importante e de muitas facetas e tendo em mente as diversas realidades com as quais lidamos no exercício de nossa prática, buscamos promover leituras envolventes, que fossem um pouco mais longas e diferentes das curtas ou fragmentadas com as quais os alunos já apresentavam certa familiaridade.

Assim tivemos o cuidado de trazer temas que despertasse o interesse, tendo em vista o objetivo de desenvolver habilidades cognitivas de

compreensão e atenção, por meio de uma leitura que se constituísse por aprendizagem e prazer, pois

(...) ler por prazer é uma atividade extraordinária. Os símbolos negros sobre a página branca são silenciosos como um túmulo, descoloridos como o deserto enluarado; porém, eles dão ao leitor qualificado um prazer tão agudo quanto o toque de um corpo amado, tão vibrante, colorido e transfigurante como ninguém lá fora no mundo real. E, contudo, quanto mais excitante o livro, mais silencioso o leitor; o prazer de ler gera uma concentração tão fácil, que o absorto leitor de ficção (transportado pelo livro para algum lugar outro lugar e protegido por ele de distrações), o qual é tão frequentemente injuriado como escapista e denunciado como vítima de um vício tão pernicioso quanto beber pela manhã, deveria ser invejado por todo estudante e todo professor (CRAMER; CASTLE, 2001, p. 53)

Com o intuito de promover uma leitura assim foi que iniciamos esse trabalho.

3. “*Nós vamos ler hoje?*”

Foi motivo de alegria e entusiasmo, quando a pergunta acima começou a ser feita pelos alunos, em nossas aulas vespertinas de Prática de Leitura e Produção Textual e de Iniciação aos Estudos Literários, componentes contemplados, a partir deste ano, na grade curricular da instituição de ensino local, cujo funcionamento é integral.

Começávamos a “criar um itinerário de leitura” (COLOMER, 2007, p. 9) que os levaria a “transitar pelas possibilidades de compreensão do mundo e desfrutar da vida que a literatura lhes abre” (COLOMER, 2007, p. 9). Significava eles estavam respondendo positivamente ao estímulo recebido durante as primeiras aulas ministradas no início do ano, sobre uma proposta pensada para desenvolver a leitura de narrativas escritas mais longas, que pudessem se tornar uma agradável rotina de aprendizagem e avanço nas habilidades de ler e compreender, sempre acreditando que

(...) aprender a ler compreensivamente é uma condição necessária para poder aprender a partir dos textos escritos. As estratégias de leitura aprendidas em contextos significativos contribuem para a consecução da finalidade geral da educação, que consiste em que os alunos aprendam a aprender. (SOLÉ, 1998, p. 172)

Mas vamos iniciar de onde tudo começou, quando conhecemos a turma e passamos a ministrar aulas para o grupo de 27 alunos, em fevereiro de 2018, partindo da avaliação diagnóstica, prática habitual, principalmente

quando iniciamos um trabalho com determinada turma pela primeira vez.

Quando estabelecemos a sondagem soubemos informalmente um pouco de suas experiências leitoras, pudemos dialogar, solucionar algumas dúvidas sobre gêneros e formas de escritas em verso e prosa, falar de tipos de narrativas e fazer-lhes um convite a praticar e aprender mais por meio de narrativas de ficção, escritas em prosa.

Lançamos perguntas relacionadas a tipos de leituras que conheciam, que já haviam realizado com mais frequência na escola, com quais mais se identificavam, quais as mais significativas, se conheciam narrativas de ficção e quais, quais as mais longas que já haviam feito, se gostavam e se tinham o costume de praticar alguma leitura regularmente, se por orientação ou iniciativa, o que mais liam, se tinham curiosidade e vontade de conhecer narrativas fictícias mais longas, se liam contos e quais, se já haviam lido algum romance... Dessa forma as experiências e dúvidas sobre narrativas de ficção, contos e romances foram sendo expostas e os gostos também foram sendo desenhados.

Depois de conhecer um pouco das experiências trazidas nas falas dos alunos, soubemos que as leituras que a maioria mais conhecia e se lembrava, portanto as mais significativas, eram as fábulas e os “gibis”, cujas características, como moral da história e a organização das histórias em quadrinhos, foram capazes de elencar.

Assim foi possível identificar que as mais praticadas na escola, até então, eram as leituras contidas nos livros didáticos. Entre as que mais gostavam alguns se lembraram das piadas, outros de contos de fadas, sendo que a grande maioria demonstrou não gostar de escritas com muitas páginas, nem ter lido nada mais longo que o gênero conto.

As dúvidas surgidas foram sanadas durante os diálogos. A delas era sobre romance, comum em turmas de 6º ao 9º: pensar que romance é história romântica. Então, quando perguntados se tinham curiosidade em conhecer narrativas mais longas como um romance, muitos, mas, principalmente os meninos, responderam que não gostavam de histórias de amor. Reforçando que não gostavam de histórias extensas.

Diante disso foram explicadas as características do gênero fictício romance, suas variadas temáticas: aventura, suspense, terror, incluindo os “românticos”. Serem narrativas mais longas, que apresentam maior número de personagens, história principal, podendo haver narrativas secundárias na

mesma história, número de páginas variante entre 100 e 1.000, e muito mais – informação que causou bastante espanto em todos.

Esse espanto foi o ponto de partida para conversar com a turma sobre o prazer da leitura. Falar de como ela é capaz de prender nossa atenção, quando estamos compreendendo e interessados. Então, um livro de muitas páginas, pode até ser lido com certa rapidez, se for interessante para nós. Sendo que a quantidade de páginas pode ser durante a leitura, pois, quando percebemos aquele livro já chegou ao fim e até sentimos por aquela história ter acabado. Enquanto essas explicações eram dadas, seguidas de exemplos de leituras longas já realizadas por nós com tanto interesse, ao ponto de nos fazer perder o sono, tamanha a curiosidade e a vontade de saber mais, observávamos suas reações: os mais tímidos silenciosos, pensativos, interrogativos; os mais extrovertidos, se entreolhavam com sorrisos desconfiados e não menos interrogativos.

E, olhando em seus rostos duvidosos, continuávamos dizendo que esquecemos o mundo, ficamos silenciosos, não ouvimos os barulhos ao redor, quando estamos gostando muito do que lemos. E os desafiávamos: vocês podem testar! Olhar um livro, sua capa, seu título, folhear, verificar o número de páginas, iniciar... trocar por outro se não gostarem daquele. Devem ler gostando do que estão lendo. Vocês gostariam de ler assim? 200, 300, 500 páginas? “Eita, professora!!!!” – Falavam os mais comunicativos. Mas todos estavam um pouco espantados. Nosso objetivo era fazê-los compreender que devemos aprender a ler leituras mais longas e que

(...) aprender a ler significa aprender a encontrar sentido e interesse na leitura. Significa aprender a se considerar competente para a realização de tarefas de leitura e a sentir a experiência emocional gratificante da aprendizagem. (SOLÉ, 1998, p. 172)

Observar a maneira de reagirem ao exagero daquela proposta foi interessante e até divertido. Mas tudo foi melhor explicado logo em seguida. Que eles não começariam por livros tão longos. Em média seria entre 80 a 200, talvez 300 páginas, pois com certeza eram capazes de realizar leituras assim. O objetivo era encorajar e desafiá-los também. E estavam pensativos.

Assim foram descritas algumas características dos romances infanto-juvenis: narrativos fictícios não tão longos, cujos temas são variados e geralmente interessantes para os adolescentes. Embora composto essencialmente de texto, pode conter imagens. Linguagem mais acessível e número de páginas variante entre 100 e 300, etc.

Percebendo já um pouco de curiosidade, as orientações continuaram em relação aos recursos. Dicionários poderiam ser consultados, mas quanto ao vocabulário tínhamos uma proposta de combinado a fazer: um diálogo entre nós, quando se deparassem com uma palavra que, mesmo considerando o contexto em que estava inserida, não conseguissem compreender, então recorreriam à professora. E, considerando que os professores não sabem tudo, quando, apesar do diálogo a dúvida permanecesse, recorreríamos ao dicionário.

Esse foi um plano baseado no conhecimento que se desenvolve por meio da metagognição e possibilita “tomar as medidas corretivas quando falhas na compreensão são detectadas” (LEFFA, 1996, p. 47), como é avaliar necessário compreender o significado de uma palavra para dar continuidade a leitura compreendendo a totalidade do texto.

Todos pareceram concordar e entender. Cabe explicar o porquê de optar por essa estratégia. Foram três os motivos. O 1º: evitar ao máximo rupturas no ritmo da leitura, que pudessem comprometer a compreensão e a concentração; 2º: para que considerassem ao máximo o contexto em que as palavras estão inseridas, buscando compreendê-las de acordo com a situação de uso nas variadas situações da narrativa; 3º: para, além de possibilitar a solução mais rápida da dúvida, garantir a continuidade do ritmo de leitura e criar um diálogo de aproximação e elo colaborativo com a professora, pois acreditamos que

(...) assim como outras coisas, ensinar a ler é uma questão de compartilhar. Compartilhar objetivos, compartilhar tarefas, compartilhar significados construídos em torno delas. No entanto, nessa atividade compartilhada, a responsabilidade é diferente para o professor e para os alunos, pois o primeiro pode se colocar ao nível dos segundos, para ajudá-los a se aproximar dos objetivos perseguidos. (SOLÉ, 1998, p.172)

Esse diálogo não eliminava a possibilidade de uso do dicionário, o que lembrava também ao aluno que a professora não é detentora de todo o conhecimento, pois este está sempre em construção e para isso deve-se continuamente considerar e usar os recursos disponíveis.

Então, finalmente, os recursos propriamente ditos precisavam ser apresentados: os livros. Mas antes julgamos relevante conversar um pouco também sobre as condições de leitura da escola, particularidades que aqueles que estudam há tempo ali já conhecem e os que são novatos passam rapidamente a perceber, já que o espaço da instituição é pequeno. Também era importante dar algumas orientações de como proceder ao desenvolver a atividade proposta.

Sem perder de vista que o foco era estimulá-los, mencionamos as limitações de nossa instituição, lembrando que também podem ser as mesmas de muitas outras, como a falta de um acervo, que são os próprios livros, a carência de espaços específicos para uma leitura que requer silêncio, concentração e envolvimento do leitor, como era a que estava sendo proposta. E que, considerando todos esses aspectos, eles deveriam ficar atentos e “corrigir o rumo da leitura nos momentos de distração, divagações ou interrupções” (LEFFA, 1996, p. 47), voltando páginas e lendo novamente para recuperar a atenção e assim voltar ao nível de compreensão que já haviam atingido.

Ressaltamos que tais adversidades não devem sem empecilho para que não ocorra a leitura e que, se todos aceitassem o convite e o desafio de realizar a atividade em sala de aula, ou em qualquer outro espaço que fosse possível no espaço da escola, as experiências poderiam ser muito significativas para o grupo e para cada um individualmente. E que acreditávamos no potencial de cada um para isso.

Para esse fim deveriam colocar em prática certas atitudes de compromisso e esforço pessoal, como não interromper a leitura para conversar, não parar para comentar o que estavam lendo, mesmo que fosse muito interessante, divertido ou curioso, pois haveriam os momentos para compartilhar as experiências vivenciadas nos livros.

Esses momentos seriam as rodas literárias, onde poderiam expor voluntariamente uma leitura realizada, responder perguntas dos colegas relacionadas à leitura realizada. Em outro momento, em particular com a professora, poderiam falar de suas experiências e até gravar seus relatos em vídeo, contando o que mais chamou a atenção em determinada leitura e o que haviam aprendido com a obra, também podendo recontar oralmente ou escrevendo sobre os enredos.

E tudo isso deveria se dar de uma forma muito tranquila, já que todos estão aprendendo, cada um em seu tempo, devendo sentir-se à vontade em todos os momentos de aprendizagem, valorizando seus próprios avanços e os dos colegas. Todas essas explicações foram dadas porque pensamos que é importante

(...) enfatizar o valor e a dignidade de todos os alunos, encorajando, deste modo, atitudes positivas em relação ao aprendizado. Isso parece pertinente à leitura: acreditar em sua capacidade de sucesso no domínio da página impressa é particularmente importante para as crianças, na medida em que elas

realizam a leitura para alcançarem seus próprios objetivos (CRAMER; CASTLE, 2000, p. 83)

Todas essas ideias de expor oralmente ou de forma escrita inicialmente não agradou muito. Demonstraram receio de não conseguir falar ou escrever sem consultar. Como lembrariam de tudo? Estavam inseguros e com medo de errar, de não conseguir. Então optamos por fazer uma analogia entre um livro e um filme, história razoavelmente longa, mas que quando gostamos somos capazes de contar os fatos principais e até detalhar início meio e fim e caracterizar lugares e personagens. Que pode ocorrer também com os livros. Lembrando que muitos filmes surgiram a partir de livros. Isso ajudou bastante, pois todos gostam de filmes e concordaram com o exemplo.

Então os livros seriam trazidos e eles poderiam escolher o que mais lhes chamasse a atenção, podendo trocá-lo por outro se a expectativa não correspondesse ao conteúdo. Assim, nossa biblioteca passou a ser uma sacola, confeccionada em tecido de algodão cru, comprada em uma livraria, em cujas laterais há palavras como: leitura, aventura, paixão, fantasia, descobertas, surpresas, entre outras, que demonstram algumas possibilidades proporcionadas pelos livros.

Nessa sacola os livros foram levados à sala de aula, dispostos sobre a mesa da professora, de modo que suas capas ficassem bem visíveis. Os alunos puderam ir até eles, manuseá-los, folheá-los, escolher um e dar início à leitura silenciosa. Gostaram de constatar que havia imagens permeando a escrita, mas a escolha de muitos foi por aqueles exemplares cujo número de páginas era menor.

Os romances que disponibilizamos foram os da Série Vaga-Lume, 40 livros usados, cada um de um título e temas diferentes. Alguns comprados em um site da internet, outros, fruto de doação. O estado de alguns não era muito bom. Estavam até bastante danificados. Tivemos então o cuidado de restaurá-los à nossa maneira: colando páginas reforçando capas com fita adesiva transparente. O pedido especial foi para que cuidassem a fim de manter os exemplares preservados, pois suas páginas amareladas, eram a marca do tempo, por isso eram mais frágeis, podendo se rasgar com mais facilidade.

Foi a ocasião que escolhemos para falar que os livros também têm suas próprias histórias. E aqueles já haviam passado por algumas gerações. Era uma coleção famosa. Havia sido lançada há tempo, fora especialmente

escrita para o público infantojuvenil, época em que era enviada para as escolas, para os alunos terem uma literatura de boa qualidade. Que todos os livros, mas especialmente aqueles, deviam ser cuidados com carinho, pois, embora usados e até desgastados, tinham seu valor até histórico, já que eram os exemplares originais daquela coleção rara e era o material que dispúnhamos para o nosso trabalho especial de leitura.

O convite à aventura de ler, toda essa atmosfera de cuidado, liberdade de escolha, valorização e respeito ao material, ao ambiente, a si e ao outro, às orientações da professora, ao tempo de ler de cada um, foi atraindo a turma para atitudes de colaboração, interesse e curiosidade. Envolvidos pela literatura, davam início a

(...) uma experiência que, como a de um jogo, oferece o mistério de permitir ser e não ser – ou ser mais de uma coisa – ao mesmo tempo. É através dessa experiência tão particular de sonhar-se a si mesmo que se dá ao leitor um instrumento poderoso de construção pessoal e uma completa dimensão educativa sobre os sentimentos e ações humanas. (COLOMER, 2007, p. 61)

Assim, aos poucos o silêncio, o envolvimento, a concentração, foi desenhando um quadro bonito de se ver, que muitas vezes em outros momentos se repetiu e nos fez sentir que a “base de qualquer ambiente de aprendizado é um caloroso convite a aprender” (CRAMER; CASTLE, 2000, p. 85). Dessa forma, as perguntas sobre vocabulário e até as reclamações quanto aos barulhos externos, vindos do pátio, foram acontecendo. Os alunos foram lendo e raros foram os pedidos para trocar um exemplar por outro. Acreditamos que começaram a compreender que “a literatura oferece então a ocasião de exercitar-se nessa experiência e aumenta a capacidade de entender o mundo” (COLOMER, 2007, 62) e que “tal recompensa é o que justifica o esforço de ler” (COLOMER, 2007, 62).

O primeiro aspecto a ser observado foi o da concentração, do interesse e do envolvimento com a leitura, seguido do nível de dificuldade com a compreensão geral e com o vocabulário. Nos primeiros momentos então, como poderiam estar tímidos em pedir ajuda, caminhamos pela sala, parando ao lado, perguntando se estavam entendendo, se havia alguma dúvida, de forma comedida e serena, para não sobressaltar ou intimidar. Era uma atitude de monitoramento, mas também apoio naquela atividade que se iniciava, de uma leitura silenciosa e mais longa. A grande maioria dos alunos se concentrou com rapidez. Foram ficando cada vez mais silenciosos e absortos. Os que apresentaram dificuldade e ainda continuaram lendo em voz baixa, foram sendo orientados a esforçarem-se em usar os olhos e a mente.

Com o decorrer do tempo, quando perguntados se estavam gostando e entendendo, uns diziam que sim, outros mais empolgados abriam um sorriso e diziam: “É massa!” Outros já queriam fazer algum comentário sobre a história, então era a vez de pedir calma, que continuassem e esperassem para o momento dos compartilhamentos das experiências. De vez em quando um chamado para perguntar o sentido de alguma palavra e o diálogo de aproximação pensado começou a acontecer com naturalidade e confiança.

Durante o processo, a fluidez também foi observada, a destreza, a agilidade. No início o ritmo de leitura foi mais lento. Tendo evoluído durante o decorrer, na grande maioria. Como o plano era de que eles se apaixonassem pela ideia de ler e lessem vários livros, já nas primeiras aulas, quando haviam escolhido seus livros, estes foram etiquetados com seus nomes, a série, e número 1, indicando que aquele era o primeiro romance a ser lido por aquele aluno, no corrente ano. A etiqueta continha as informações, por exemplo: “André, 8º A, 1º livro, 2018”. Em papel colorido e manuscritas mesmo, essas informações identificaram todos os exemplares que estavam nas mãos de cada um. Foram orientados a identificarem em seus cadernos o título do livro e o nome do autor.

Ao final de cada aula o número da página em que haviam parado era registrado por eles em seus cadernos. Na retomada de leitura em aulas seguintes, o aspecto metacognitivo de observar se era necessário voltar páginas para retomar a compreensão foi orientado a ser aplicado e passaram a adotá-lo lembrando que a qualidade da leitura é mais importante do que a quantidade, a rapidez desatenta, que pode prejudicar o entendimento.

Paralelamente aos registros pessoais dos alunos em seus cadernos, adotamos o critério de anotar em uma lista e acompanhar o avanço individual de cada um. A mudança de um livro para outro, as atividades que já haviam realizado referente ao que haviam lido. E para medir a compreensão geral ao final da conclusão dos primeiros livros, considerando que cada um tem seu próprio ritmo e certamente não concluiriam ao mesmo tempo, adotamos outro critério de condução da atividade.

Como pretendíamos promover a primeira roda literária, onde se falaria das leituras, depois que todos tivessem concluído o primeiro livro, quando os primeiros concluíssem, considerando que as aulas também eram de escrita, pedimos que escrevessem os principais acontecimentos daquela história, que imaginassem que estavam contando a alguém que ainda não a conhecia, como fazemos quando queremos falar de um filme que assistimos

e gostamos muito. Escrever foi recebido com tranquilidade, pois era pertinente às aulas de prática escrita e as narrativas foram escritas. umas mais longas outras mais curtas. Sendo que a orientação era sempre para pensaram nos aspectos mais marcantes.

A parte final dessas escritas era um relato sucinto em que deveriam escrever suas impressões sobre aquela leitura. Se gostaram ou não, o que aprenderam, o que mais havia chamado a atenção, se recomendariam aquele livro a um colega e por que. Vários tiveram dificuldades para fazer seleção dos aspectos mais importantes. Geralmente queriam detalhar bastante as cenas que mais marcaram. E, embora a orientação fosse para expor o principal, foram deixados livres para se expressar.

Outro passo para saber dos aspectos da compreensão foi promover as rodas literárias. Então um voluntário ia à frente, ou falava de onde estivesse, mostrava à turma o seu livro e tentava contar aos colegas que história era aquela, do que se tratava, o que acontecia, se havia gostado, se recomendava aos colegas aquela leitura, ou não, e por que.

No início, mesmo os voluntários sentiram-se um pouco tímidos e foram incentivados por meio de perguntas da professora. Os colegas também podiam fazer perguntas sobre aquele livro. Assim, não se revelava tudo da história, já que outro colega se interessaria em ler o mesmo livro, principalmente se aquele que estava compartilhando havia gostado e indicava.

Outro momento de observar se os alunos estavam compreendendo o que estavam lendo foi chamá-los para, em particular, gravar um vídeo falando da história lida. Essa etapa deu-se em momentos de planejamento de aula, quando alguns alunos, um de cada vez, foram liberados por professores colaboradores de outras áreas, para que fossem até o laboratório de ciências, também por colaboração do professor dessa área, num momento em que pudesse disponibilizar o espaço.

O equipamento para gravação foi o celular da professora, posicionado de forma que não precisasse ficar segurando. Como se o aluno estivesse sozinho, com a câmera diante de si e pudesse falar com mais liberdade de sua experiência. Essa etapa teve a colaboração do professor da área de tecnologia, para ajustar o equipamento e todo o empenho dos docentes foi mais um fator motivador aos alunos.

Assim os leitores falavam e quando avaliavam que precisam retomar, por haverem se perdido na narrativa, pediam à professora para reco-

meçar. Nesses momentos aproveitávamos para manter o incentivo e focar no que sabiam, pois haviam vivenciado a história. A oportunidade de falar de suas experiências dessa forma, nos fez perceber que sentiram-se valorizados com esse passo da atividade.

No decorrer das aulas de leitura observamos muitas indicações informais e compartilhamento de aspecto marcantes das leituras realizadas. Risos de surpresa e diversão durante a leitura individual. E os livros foram ganhando cada vez mais etiquetas, como carimbos, selos, identificação das viagens feitas entre as mãos de seus leitores. Depois de alguns meses dessa experiência a média de leitura integral de romances por aluno foi de três a cinco livros. Sendo que em média cinco a seis discentes apresentaram menos fluidez, maior dificuldade de concentração.

Vale lembrar uma estratégia levada para a sala de aula, depois das conclusões das primeiras leituras, com o objetivo de mantê-los estimulados e criar um vínculo afetivo, alegre e divertido neste trabalho de despertá-los para o prazer de ler: a lousa era sempre usada para escrever frases de valorização à aventura que é o ato de ler. Uma delas foi: “Leitura com doçura. A leitura pede bis”.

A princípio não entenderam muito bem. Então lembramos que aquela atividade era uma proposta de ler com alegria, por gostar do que se estava lendo. Que sempre deveriam agir com suavidade e delicadeza em todos os momentos de nossas aulas, para estarem sensíveis as tantas situações que iriam descobrir e viver por meio da leitura. E que quando lemos um livro e gostamos muito da experiência é natural que desejemos ler outro tão bom ou melhor que aquele. ‘Bis’, então, era no sentido de repetir o que é bom e agradável, em nossa atividade, as boas leituras.

Foi assim que inserimos a doçura, literalmente falando, distribuindo a cada um, um chocolate bis, que abraçava toda essa diversidade alegórica de sentido. Foi, de fato, uma doce surpresa para eles e tornou-se, junto com aquela pergunta que deu início a este relato, uma segunda categoria de indagação quando adentramos a sala com nossa pequena biblioteca ambulante: “E hoje?... Tem leitura com doçura, professora?”.

Em todas as aulas com certeza tem afetuosidade, brandura e delicadeza nas orientações, no incentivo, nos olhares e palavras de incentivo direcionadas a acreditarem em suas capacidades de desenvolvimento por meio de uma atividade realizada em condições tão suscetíveis a dispersões.

Nossa organização foi muito simples, considerando a singeleza do material disponibilizado, mas essa atividade tem produzido bons resultados de superação, esforço, cooperação e conhecimento. Temos observado disposição na maioria deles e no geral avanço de todos esses jovens leitores. Com envolvimento e interesse têm conseguido desenvolver suas capacidades de concentração e compreensão. Todo esse processo é digno de nossa admiração, de verdadeira alegria e satisfação por estarmos logrando êxito em despertar uma forma de aprender, com a diversão advinda dos livros. Vemos que

(...) estas são as maravilhas sem precedentes da leitura: o poder dos livros em criar mundos e a fácil absorção do leitor, a qual permite que o frágil mundo do livro, todo ar e pensamento, mantenha-se por um instante, uma casa de bambu e papel entre terremotos; dentro dele os leitores adquirem paz, tornam-se mais poderosos, sentem-se mais bravos e mais sábios pelos caminhos do mundo. (CRAMER; CASTLE, 2001, p. 53)

Realmente acreditamos em todo esse universo de ricas experiências, de construção do saber, que propomos e buscamos desenvolver em nossos alunos por meio dos livros.

A doçura literal, a que também esperam, com a qual se divertem, se sentem acariciados e devem mesmo sentir-se assim, pois é o que também representa: afago. Objetiva “criar dentro da sala de aula uma atmosfera positiva, uma forma de vida que conduza o aluno ao encontro da leitura através do afeto” (CRAMER; CASTLE, 2000, p. 86), são surpresas reservadas para alguns momentos, quando estão distraídos, absortos em seus mundos particulares da leitura, então nos aproximamos e a súbita ternura provoca comedida alegria, sem tirar-lhes de suas “casas de papel”.

4. Considerações finais

Este trabalho teve por objetivo apresentar um relato de experiência motivadora de leitura, que representasse um meio de avançar nos processos cognitivos de atenção e compreensão por intermédio da leitura de romances infantojuvenis, em uma turma de 8º ano, de uma escola pública municipal, localizada no entorno da cidade de Campo Grande/MS.

Para compreender melhor processos cognitivos e estratégias de leitura estudamos os autores Cramer & Castle (2001), que discorrem sobre como as experiências de leitura por prazer desde a infância podem ser mar-

cantes e capazes de despertar para hábitos de leitura tão significativos, podendo perdurar por toda a vida. Experiências sobre as quais os professores podem ser grandes estimuladores; Colomer (2007), que defende o ensino de leitura e o avanço de competências leitoras por meio da literatura, nos fazendo constatar a completude e a riqueza do texto literário “instrumento poderoso de construção pessoal e uma completa dimensão educativa sobre os sentimentos e ações humanas (COLOMER, 2007, p. 61); Ferreira (2012), que destacou algumas questões de como a escola vem alfabetizando nesses últimos tempos, pois muitas vezes percebemos que nossos alunos iniciam o segundo ciclo do Ensino Fundamental com dificuldades que nos fazem pensar em como se deu seus primeiros anos de formação escolar; Gomes (2009), que também traz reflexões sobre alfabetização e de relações de interação do leitor com o texto escrito; Leffa (1996), sobre o qual estudamos os complexos processos de cognição e entendemos que este trabalho se aproximou da teoria dos esquemas explicada pelo autor, de que compreensão se realiza por meio de “interação entre as informações do texto e o conhecimento prévio do leitor” (LEFFA, 1996, p. 37); Solé (1998), que entre muitas outras estratégias de leitura defende que leituras aprendidas “em contextos significativos contribuem para a consecução da finalidade geral da educação, que consiste em que os alunos aprendam a aprender (SOLÉ, 1998, p. 172) destacando também a aproximação entre professor e aluno no sentido de “compartilhar objetivos, compartilhar tarefas, compartilhar significados” (SOLÉ, 1998, p. 172) em torno de objetivos comuns de avanço das capacidades discentes. Em alguns trechos de nossa escrita trouxemos fragmentos poéticos de Mello (1965) e Melo Neto (1966), por acreditar que devemos nos manter esperançosos e motivados a respeito de que as mudanças nas quais acreditamos aconteçam a partir de nós mesmos e das parcerias que podemos formar para contribuir com essas mudanças, pois “um galo sozinho não tece uma manhã” (MELO NETO, 1966) e “Vale a pena não dormir para esperar a cor do mundo mudar (MELLO, 1965)”.

Concordamos que o estudo para compreender essas questões que envolvem o desenvolvimento cognitivo leitor não é simples e pretendemos continuar pesquisando, para compreender com mais profundidade esse assunto tão complexo. E, assim, futuramente, poderemos falar de aspectos que não foram abordados.

No tocante ao resultado do trabalho ao qual nos propusemos e desenvolvemos na escola, consideramos ter sido de grande sucesso, considerando o envolvimento e disposição dos discentes em realizá-lo, em apren-

der. Embora saibamos que esse despertar para a leitura, que amplia capacidades cognitivas e contribui para a formação leitora, representa uma semente apenas e pretendemos cuidá-la para que germine, cresça e floresça na escola e em outros ambientes que favoreçam e promovam ações que contribuam para o conhecimento leitor de nossos jovens estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LEFFA, Wilson J. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

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

MELO NETO, J. C. de. Tecendo a manhã. In: *A Educação pela Pedra*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996. <http://www.tirodeletra.com.br/poesia/JoaoCabral-Tecendoamanha.htm>, > acesso em 18 nov. 2018.

OLIVEIRA, Dudu. Tecendo a manhã – Análise Literária do poema de João Cabral de Melo Neto. In: *A Educação pela Pedra*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996. <https://www.recantodasletras.com.br/teorialiteraria/2080760>> acesso em 18 nov. 2018.

MELLO, Thiago de. *Faz escuro mas eu canto*. <https://www.pensador.com/frase/MTUyNDk5Ng/>> acesso em 18 nov. 2018.