

MICHELE FIGUEREDO VARGAS

**A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NAS SÉRIES INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE CASO.**

Monografia apresentada como requisito parcial à conclusão do Curso Especialização - Organização do Trabalho Pedagógico da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Elisa Dalla Bona

CURITIBA

2008

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
Setor de Educação
Curso de Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico
Parecer de Monografia

Título da Monografia: A Formação do Leitor Literário nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: um estudo de caso

Autor: Michele Figueredo Vargas

Orientador: Elisa Maria Dalla-Bona

Data: 10/04/08

PARECER :

A escolarização da leitura literária acaba por adquirir um sentido negativo na medida em que a literatura torna-se um pretexto para alfabetizar as crianças, a seleção das obras feita pelo professor é orientada pelos conteúdos escolares a serem ensinados e não pela valorização do sentido estético da obra e sua capacidade de despertar o gosto pela leitura.

KRAMER (2003) ao entrevistar professores sobre suas experiências com a leitura e a escrita detectou que muitos já tinham gostado de ler um dia, mas traziam nas suas lembranças histórias de leituras e escritas forçadas e que desaguavam nas notas, provas de livros, fichas e apostilas com resumos das histórias.

Em pesquisa desenvolvida por FREITAS (2003) constata-se que as crianças e os adolescentes retratam a escola a partir de um mesmo olhar. Uma escola que não favorece o gosto pela leitura e escrita. Uma escola onde as práticas rotineiras e sem sentido se repetem.

As críticas à escolarização equivocada da leitura literária desenvolvidas na monografia em tela, não nos remetem para a desescolarização da literatura, o que seria um equívoco, mas para a adequação do trabalho com a literatura na escola.

A análise da experiência com o Projeto Momento da Leitura realizado nesta monografia alerta para o fato de que apenas a atividade da leitura não é suficiente. A perspectiva do letramento literário na escola principalmente deveria significar a

oportunidade de ler, de expressar opiniões sem o medo do erro, de verbalizar os sentimentos suscitados pela leitura e compartilhá-los com outros leitores, de penetrar mais intensamente nas obras lidas por contar com a orientação do professor, de inserção profunda em uma sociedade.

A função da escola como formadora de consciência voltando-se para o despertar do pensar, do interesse pela leitura, a exploração da linguagem oral e a criatividade da escrita nas crianças, por meio da literatura infantil é vivenciado pela autora que é professora do ensino fundamental. A relação entre a teoria e a prática estabelecida na monografia lhe confere uma riqueza e uma oportunidade de reflexão teórica ao professor que comumente só encontra tempo de vivenciar a prática, sem refletir sobre ela.

Cabe ressaltar, por fim, a responsabilidade e empenho com que a autora elaborou o trabalho, demonstrando independência e atenção ao cumprimento de prazos.

Somos, portanto, de parecer favorável à aprovação desta monografia, com **nota 9,00 (nove)**.



Elisa Maria Dalla-Bona
Professora do DTPEN

REDAÇÃO DE PARECER:

Monografia de conclusão de curso: “A formação do leitor literário nas séries iniciais do Ensino Fundamental: um estudo de caso”.

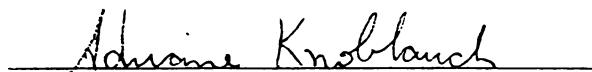
Aluna: Michele Figueredo Vargas.

Orientadora: Elisa Maria Dalla-Bona.

O objetivo central da aluna foi avaliar um projeto de incentivo à leitura literária desenvolvido por uma escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Para tanto, a aluna realizou um levantamento bibliográfico sobre alfabetização, letramento, oralidade e leitura literária de forma adequada, com autores atuais e importantes de cada área, mas com um nível apenas bom de profundidade.

Ainda que com problemas de ordem metodológica, pois a aluna não esclareceu de modo apropriado de que forma os dados foram coletados, e de ordem formal, pois um problema de pesquisa não foi delimitado em forma de pergunta e a justificativa foi elaborada de forma frágil, o objetivo central da pesquisa foi atingido. A aluna, baseada na revisão bibliográfica, conseguiu detectar problemas na forma de condução do projeto o que ocasionou ações distintas segundo diferentes professoras regentes: a recusa ao projeto por parte de algumas, práticas inadequadas por parte de outras e adesão e desenvolvimento de atividades de acordo com a atual proposta para o encaminhamento com a literatura infantil por parte de outro grupo de professoras. Ao final, a aluna tece algumas rápidas considerações sobre como deveria ser desenvolvido o trabalho com literatura no interior da escola.

Desta forma, sou de parecer favorável à aprovação da monografia da aluna e atribuo nota 8,5 para seu trabalho.



Professora Adriane Knoblauch – DTPEN

15/04/2008.

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar os resultados obtidos pelo Projeto Momento da Leitura desenvolvido na Escola Municipal Vereadora Laís Peretti com vistas à formação de leitores literários. Para a análise tornou-se necessário um estudo teórico sobre alfabetização, letramento e oralidade, indispensáveis na formação do leitor crítico. A formação do leitor pela escola pressupõe o desenvolvimento da "técnica" da codificação e decodificação dos símbolos (alfabetização), a compreensão (letramento), a troca de opiniões entre os diferentes leitores (oralidade), além de saber fazer uso social do que se aprendeu. Foi possível verificar que o projeto não atingiu integralmente seu objetivo, por diversos motivos, a falta de participação dos professores na sua elaboração, a ausência de acompanhamento do setor pedagógico, a não contemplação de recursos físicos e materiais e o despreparo do professor. Para a melhoria na formação dos leitores literários torna-se necessário repensar a função da literatura capaz de despertar o prazer pela leitura, possibilitando ao leitor, através de sua visão de mundo, criar suas próprias compreensões e não como meio de avaliar a interpretação feita pelo autor e nem para o ensino de regras gramaticais.

Palavras-chave: Momento da leitura. Leitor literário. Literatura.

SUMÁRIO

1. IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO.....	05
1.1 Título do projeto	05
1.2 Tema do projeto.....	05
2. INTRODUÇÃO.....	06
3. DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA.....	08
4. OBJETIVOS.....	09
5. JUSTIFICATIVA.....	10
6. METODOLOGIA.....	11
7. REVISÃO DE LITERATURA.....	12
7.1 Alfabetização e letramento: uma discussão necessária.....	12
7.2 Oralidade e leitura.....	17
7.3 Letramento Literário.....	21
8. PROJETO MOMENTO DA LEITURA.....	26
9. CONCLUSÃO.....	34
10. REFERÊNCIAS.....	36

1. IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO

1.1 Tema do projeto

A formação do leitor literário.

1.2 Título do projeto

A formação do leitor literário nas séries iniciais do ensino fundamental: um estudo de caso.

2. INTRODUÇÃO

O Brasil ainda enfrenta o problema do analfabetismo. Muitas pessoas não tiveram oportunidade de ingressar na escola e outras acabaram abandonando os estudos por diferentes motivos, inclusive pelas práticas descontextualizadas presentes na escola, que não colocam o educando em contato com o uso social da leitura e escrita, colaborando para o crescimento do quadro dos analfabetos funcionais.

Como ressalta Soares (1995) o conceito de analfabetismo funcional refere-se à pessoa que não é capaz de utilizar a leitura e a escrita para fazer frente às demandas de seu contexto social e usar essas habilidades para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida. O que significa dizer que os analfabetos funcionais são capazes de codificar (escrever) e decodificar (ler) os símbolos, no entanto, não desenvolvem a habilidade de interpretação de textos, não fazem o uso efetivo da leitura e escrita nas diferentes esferas sociais.

Para sanar essas dificuldades do analfabetismo funcional, devemos repensar o processo de alfabetização, como mera codificação e decodificação de símbolos, mas formar um leitor que perceba o uso social da escrita nas diferentes situações, capaz de dialogar com o texto, o que Soares (1995) conceitua de letramento.

Atualmente, o contato da criança com o mundo da leitura e da escrita se dá cada vez mais precocemente. São muitas as informações e os materiais escritos com os quais tem contato desde pequena, pois já estão no processo de letramento. Esse mundo desconhecido da leitura e da escrita prende a atenção, desperta seu interesse e instiga a sua curiosidade.

Partindo da idéia que toda a aprendizagem deve ser significativa e que se deve considerar, em todo processo educativo, os interesses da criança, é de extrema importância trabalhar com uma variedade de gêneros textuais e formas de inferências, entretanto dados os limites deste trabalho enfocaremos o gênero literário.

Observam-se algumas limitações na forma como o gênero literário vem sendo trabalhado em sala de aula. O professor acaba trabalhando-o como pretexto para o ensino da gramática, solicita resumos ou realiza provas esquecendo da leitura como um ato prazeroso, que provoca a imaginação e a fantasia das crianças, habilidades dificilmente mensuráveis.

Partindo das discussões levantadas acima, o presente trabalho recorre teoricamente aos conceitos referidos, para analisar o Projeto “Momento da Leitura” realizado semanalmente na Escola Municipal Vereadora Laís Peretti, localizada em Curitiba, da qual fazemos parte do grupo de professoras que atuam nessa instituição.

Para aprofundar as discussões supra citadas organizamos a presente monografia em quatro capítulos: nos três primeiros será abordada uma breve conceitualização sobre os termos alfabetização, letramento, oralidade, leitura, e letramento literário e suas implicações na educação que servirá como base para o desenvolvimento do quarto capítulo que é a análise do Projeto Momento da Leitura desenvolvido na escola em questão.

3. DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

Comumente, a escola atende alunos que não têm em casa o contato com o gênero literário, tornando-se fundamental para esta instituição proporcionar o encontro do leitor com o livro, principalmente desenvolvendo a capacidade dos alunos de tecerem suas próprias considerações acerca da obra e permitindo que exponham para os demais colegas, proporcionando um ambiente agradável e possibilitando a troca de aprendizagens.

Para tanto, foi idealizado o projeto “Momento da Leitura”, com o propósito de formar o leitor literário.

O presente trabalho pretende verificar se a aplicação do projeto proporciona a formação do leitor literário. Para tanto, deve-se analisar a forma de elaboração do projeto, as metodologias utilizadas em sala, o papel da equipe pedagógica, a estrutura física e a seleção do acervo literário.

4. OBJETIVOS

4.1 Objetivo Geral

- Analisar se a aplicação do Projeto “Momento da Leitura” desenvolvido na Escola Municipal Vereadora Laís Peretti contribui para a formação de leitores literários.

4.2 Objetivos Específicos

- Conceituar os termos alfabetização, letramento, oralidade, leitura e letramento literário e expressar a importância do trabalho dos mesmos em sala de aula.
- Analisar a relevância de uma proposta de trabalho com a literatura infantil.
- Destacar a importância da mediação do professor na formação de leitores ávidos e criativos.
- Ressaltar o uso de metodologias significativas no ensino da literatura.
- Refletir sobre a importância da equipe pedagógica na coordenação dos projetos desenvolvidos na escola.
- Enfatizar que a estrutura física na escola e a seleção do acervo contribuem para a formação do leitor.

5. JUSTIFICATIVA

Os dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) apontam uma queda significativa no rendimento escolar das crianças brasileiras do ensino fundamental e acrescenta que muitas delas estão terminando a quarta série sem saber ler e escrever segundo os resultados divulgados entre 1995 – 2005.

A realidade da escola analisada encaixa-se neste perfil, pois os resultados obtidos na Prova Brasil, uma avaliação que compõe o SAEB, mostra a precariedade do seu ensino em Língua Portuguesa.

Os resultados da Prova Brasil são apresentados em uma escala de desempenho. Em Língua Portuguesa existem 9 níveis para chegar a pontuação máxima de 350 pontos.

A Escola Municipal Vereadora Laís Peretti, ocupou o 117º posição, com 178,58 pontos, muito distante do ideal, ou da pontuação máxima, o que demonstra a necessidade de rever a forma como a escola está desenvolvendo o seu trabalho.

Com base nesses dados, a equipe pedagógica e administrativa propuseram vários encaminhamentos que possibilitassem uma melhora na aprendizagem das crianças. Um deles foi o desenvolvimento do projeto “Momento da Leitura”, visando a formação do leitor literário.

Percebendo a importância de um trabalho significativo com a literatura, deveu-se a escolha desta problemática para a análise desta monografia.

6. METODOLOGIA

Para a elaboração desta pesquisa adotamos como abordagem o estudo de caso. Segundo Ludke e André, o estudo de caso é sempre bem delimitado devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo, “ o caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem interesse próprio, singular” (1986, p.17).

A escolha por tal estratégia metodológica deveu-se inicialmente por fazer parte dos professores atuantes nesta instituição e por considerar de extrema importância as ações da escola voltadas para a formação de leitores literários, inclusive o projeto Momento da Leitura.

As observações in loco, método utilizado para a execução da pesquisa, possibilitou averiguar metodologias utilizadas pelos professores para a efetivação do projeto, bem como analisar a situação física e material da escola. Para registrar as experiências de alguns momentos significativos foram fotografadas as atividades, que ilustram este trabalho.

Foram observados pelo menos um encontro em cada urna das 10 turmas que a escola possui, sendo 2 turmas de educação infantil; 3 turmas da 1ª etapa ciclo I; 3 turmas de 2ª etapa ciclo II; 1 turma de 1ª etapa ciclo II e Classe especial.

Esses dados serão analisados com base no referencial teórico que apontará seus avanços e retrocessos.

7. REVISÃO DE LITERATURA

7. 1. Alfabetização e letramento

As questões relacionadas ao processo de alfabetização vêm ganhando no espaço escolar diferentes contornos, procurando adequar métodos de ensino para melhor se encaixar ao perfil de cada época e suas necessidades.

A escola focou seu trabalho no domínio do código escrito, com a compreensão dos fonemas (sons) e grafemas, no domínio de habilidades de codificação (escrever) e decodificação (ler). Hoje, porém este domínio não garante que o indivíduo exerça suas habilidades em contextos práticos, exigindo, portanto, uma nova formação, que chamamos de letramento:

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 – daí o recente surgimento do termo letramento. (SOARES, 2004, p. 20)

Merece destaque a conceitualização de alfabetização e letramento e suas relações. Alfabetização é o processo de aprendizagem do domínio do código convencional da leitura e da escrita, ou seja, o processo de ensinar a ler e a escrever. A partir da década de 80, autores como Sônia Kramer, Paulo Freire, por exemplo, acrescentam ao termo alfabetização as capacidades de expressão e compreensão dos significados dos textos, ampliando seu conceito da mera atividade mecânica.

O termo letramento é novo em nosso vocabulário e surgiu, portanto, da necessidade de responder as inquietações sobre os usos da leitura e escrita, cada vez mais discutidos em nossa sociedade. Magda Soares (2004) acrescenta que uma das primeiras menções feitas deste termo ocorreu no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística” de Mary A. Kato na década de 80, mas somente na década de 90 essa terminologia passou a ser difundida e discutida na educação.

Para Magda Soares letramento é o “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita” (2000, p. 39). Portanto, um indivíduo letrado é aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, respondendo as demandas sociais.

O termo letramento surgiu porque apareceu um fato novo para o qual precisávamos de um nome, um fenômeno que não existia antes e passou a fazer parte de nossas questões. Soares acrescenta que letramento é um conceito

complexo e contêm um amplo leque de conhecimentos, habilidades, valores, usos sociais, habilidades que adquire de acordo com a época histórica e o lugar, apresentando funções diferentes.

Ainda nos estudos de Magda Soares, podemos perceber as duas dimensões do letramento: a dimensão individual que considera a aquisição do ler e do escrever habilidades pessoais para o letramento e a dimensão social que se refere às funções e utilidades que as pessoas fazem da leitura e escrita em determinado contexto. O letramento “não se limita pura e simplesmente à posse individual de habilidades e conhecimentos, implica também, e talvez principalmente, em um conjunto de práticas sociais associadas com a leitura e a escrita, efetivamente exercidas pelas pessoas em um contexto específico”. (SOARES, 2007, p. 33)

Os processos de alfabetização e letramento estão inter-relacionados, porém deve-se desmistificar a concepção de que para ser uma pessoa letrada precisa ser alfabetizada. Na sociedade atual, podemos encontrar indivíduos analfabetos, porém letrados, que interagem com a leitura e a escrita nas práticas sociais. Apesar de serem inter-relacionados, os processos de alfabetização e letramento, apresentam suas especificidades e comprovam que não há hierarquia e nem cronologia, pode-se letrar antes de alfabetizar ou ao contrário:

assim, um adulto pode ser letrado, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado... se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e escrita. (SOARES, 2004, p. 24)

Quando falamos de práticas sociais de leitura e escrita, logo nos vem à mente a escola, que é uma das principais agências de letramento, mas esquecemos que nas várias situações cotidianas como fazer compras no supermercado, pegar um ônibus, olhar o outdoor das ruas, ligar para o vizinho exercemos tais práticas. Portanto, não podemos dizer que não existe indivíduo que não seja letrado, todas as pessoas estão em contato com as práticas de leitura e escrita na sociedade, mas em níveis diferentes de letramento.

Magda Soares (2004) acrescenta que o nível de letramento é determinado pela variedade de gêneros de textos escritos que a criança ou adulto reconhece. Por isso torna-se necessário que o trabalho em sala de aula proporcione o contato com uma diversidade de gêneros textuais.

Desde o nascimento as crianças estão inseridas num ambiente letrado. Mesmo não alfabetizada, reconhece algumas marcas de objetos que usa, fraldas, por exemplo, ou quando “lê” um livro para alguém demonstra o seu envolvimento com o letramento, pois,

alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente as demandas sociais de leitura e escrita. (SOARES, 2004, p. 39 - 40)

Como vimos há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades do indivíduo e de seu meio, de seu contexto social. Mortatti (2004) complementa essa idéia afirmando que a aquisição da leitura e da escrita, por si só, não garante um maior nível de letramento.

Percebe-se que letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e a escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno. O processo de letramento inicia-se muito antes da criança ser alfabetizada e não termina nunca. As crianças pequenas, se estimuladas, conseguem narrar uma história observando apenas suas ilustrações, atividade esta, que demonstra que a criança percebe a função da escrita em contextos práticos.

Na escola nas classes de alfabetização o que se percebe hoje, é a grande preocupação com o domínio do código alfabético, da memorização das famílias silábicas e na sua junção, para isso são utilizados textos pobres, cartilhescos, que ora predominam uma família silábica, ora outra, enfim, voltados exclusivamente para a decodificação do código escrito.

O trabalho como descrito acima, torna-se um grande dificultador desse processo, pois os alunos são alfabetizados de forma descontextualizada da sua prática social. O aluno deve ser alfabetizado com práticas onde leitura e escrita tenham sentido, pois o letramento pressupõe também a compreensão dos textos.

O que se esquece é que, nos dias de hoje, as crianças começam a formar a sua leitura de mundo cada vez mais cedo, conforme as oportunidades que lhes são oferecidas. O ideal seria que em casa, a criança durante todo o tempo estivesse em contato com a escrita. Vê chegar uma carta pelo correio, vê os pais fazerem uma lista de supermercado, vê alguém procurar um endereço ou ler um rótulo, são algumas das situações que as crianças deveriam ter contato diariamente. Enfim, através de suas vivências diárias, a criança tem a possibilidade de compreender as

funções e finalidades da escrita, o uso real e social deste instrumento, o que se aproxima da idéia de letramento.

O fato da criança estar inserida em um ambiente familiar rico em eventos de letramento, ajuda em um maior sucesso de aprendizagem.

Terzi (2002, p. 147) realizou uma pesquisa de campo e constatou que a afirmação de que toda a criança ao chegar na escola, já teve contato com situações de letramento, deve ser relativizada, pois constatou que tinham “crianças com exposição muito limitada à escrita e sem nenhuma participação em eventos de letramento. Além disso, mostram que a passagem pela creche e pela escola de educação infantil pouco contribuiu para o letramento das crianças. Isto se reveste de maior importância se considerarmos que essas crianças representam a maioria das crianças brasileiras”.

Se o processo de alfabetização é uma parte constituinte da prática da leitura e da escrita, ele tem uma especificidade, que não pode ser desprezada. O processo de alfabetização é algo que deveria ser ensinado de forma sistemática, porém não de forma mecânica, como acontece hoje. Acreditamos que essa é uma das principais causas da precariedade do domínio da leitura e da escrita pelos alunos questão indicada pelo SAEB.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) indica uma queda no rendimento dos alunos do Ensino Fundamental e afirma que muitos deles estão terminando a quarta série sem saber ler e escrever, segundo os resultados divulgados entre 1995-2005.

Muitas vezes o aluno se adapta ao discurso da escola, responde as diversas questões com a visão que a instituição concorda que seja a correta, deixando de lado o seu ponto de vista. Torna-se necessário repensar os processos de aprendizagem, compreendendo a criança como um sujeito ativo, com uma bagagem cultural, sendo esta o ponto de partida do trabalho escolar.

Na sala de aula deve-se ter em mente que a metodologia utilizada pelo professor deve estar coerente com as funções sociais da leitura e da escrita. Numa prática descontextualizada, sem significado e que não desperte o interesse do aluno, não estará promovendo o letramento.

A variedade de materiais, de recursos que nos remetem a situações encontradas fora do ambiente escolar utilizadas em sala de aula também são de grande importância. A utilização de receitas, músicas, cartas, outdoor, propaganda,

jornais, revistas, livros são apenas alguns dos materiais que podem e devem ser utilizados em sala. Entretanto, o trabalho com tais recursos não devem ficar somente no âmbito da leitura e da escrita, apenas na codificação e decodificação do código alfabético, é preciso discutir acerca da compreensão do texto, é ler nas entrelinhas, é se posicionar criticamente. Terzi (2002, p. 149) acrescenta que "a leitura deixa de ser a decodificação mecânica para ser a busca de respostas significativas para as perguntas colocadas pelo adulto, avanço importante, uma vez que se dá quanto ao aspecto que é a essência da leitura: o significado".

Dessa forma, em sala de aula, o professor estará desenvolvendo um trabalho coerente e significativo, pois, o ideal é "alfabetizar, letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais de leitura e escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado" (MORTATTI, 2004, p. 81).

As discussões deste primeiro capítulo buscam refletir sobre o papel da escola frente aos desafios do letramento que não se limitam às questões de leitura e escrita, mas envolve principalmente a compreensão do texto, a troca de idéias entre os diversos leitores. Mesmo no trabalho com as crianças pequenas é possível haver essa troca, através da oralidade, que desempenha um papel importante na educação, questão a ser analisada a seguir.

7.2 Oralidade e leitura

A criança desde seu nascimento já está exposta a um mundo cheio de informações e com a mediação do adulto adentra nas práticas sociais e através da oralidade inicia o seu processo de letramento. É através da oralidade que se envolve nas diferentes situações, troca experiências com os adultos e demais crianças, resolvendo conflitos e construindo a sua identidade.

Ao ingressar na escola a criança já possui um amplo conhecimento de sua experiência de vida e como ainda não domina o código escrito, é através da oralidade que expõe suas idéias. Por isso a oralidade desempenha um papel importante na educação, tornando-se obrigatório estimulá-la em sala de aula.

O papel da escola seria o de aprimorar a oralidade que a criança já traz das suas vivências em sociedade e inseri-lá no mundo da escrita. Porém ao ingressar na escola, toda essa bagagem de conhecimento, essas visões de mundo que a criança possui é pouco valorizada pelo professor que prioriza o ensino da “técnica” da leitura e da escrita.

O que poderia ser o ponto de partida do professor acaba sendo deixado de lado e submetendo a criança a uma disciplina rígida, não podendo questionar, opinar, discordar e expor suas idéias. A organização da sala ainda está centrada nas filas, uns atrás dos outros e o professor a frente como o detentor do conhecimento. Este decreta o momento de conversar, ir ao banheiro, comer, etc.

Percebe-se nas escolas atuais uma discordância sobre a importância da oralidade. Nas creches e escolas de educação infantil são oportunizados vários momentos (roda da conversa, na elaboração das tarefas diárias) de trabalho com a oralidade, por perceberem a sua importância, visão que se rompe nas escolas de ensino fundamental que castram as crianças, colocam-nas em filas, com carteiras separadas e que para ser um bom aluno deve ser obediente, quieto e mudo. Kleiman, acrescenta:

a escola, ao adotar esta perspectiva, viabiliza o controle do corpo através de táticas que classificam, distribuem e organizam a circulação dos corpos como: a organização da fila, as salas de aula para os mais fortes e mais fracos; horários estipulados (recreio, divisão das aulas em disciplinas), o ritmo (coletivo obrigatório)” (1995, p. 80).

Outra questão que merece destaque é a distinção e semelhança entre oralidade e textos escritos. Na maioria das vezes observam que “os enunciados

orais conversacionais tendem a ser pouco planejados, informalmente empregados, e expressam conteúdos informais. Os textos escritos, por outro lado, tendem a ser cuidadosamente planejados, utilizados seletivamente, e expressam conjuntos formais de conhecimento” (KLEIMAN, 1995, p. 28).

Entretanto, podemos analisar que nem todo texto escrito é formal e planejado e por outro lado, que a oralidade é informal e sem planejamento. Pode-se ver essa colocação claramente no discurso de políticos ou na apresentação jornalística que apesar da exposição através da oralidade houve todo um preparo, uma elaboração escrita.

Apesar de toda discussão levantada acima, sabemos que a escrita possui prestígio diferenciado em nossa sociedade é que o domínio do código escrito está limitado a uma pequena parcela da população. Heath acrescenta:

o desenvolvimento da língua oral e o desenvolvimento da escrita se suportam se influenciam mutuamente. Nos meios letrados, onde a escrita faz parte da vida cotidiana da família, a construção das duas modalidades se dá simultaneamente: ao mesmo tempo que a criança aprende a falar ela começa a aprender as funções e os usos da escrita, podendo ser uma leitora e produtora de textos não-alfabetizada (HEATH, apud KLEIMAN, 1995, p. 91).

No que se refere a variedade lingüística, deve-se respeitar a bagagem cultural que a criança possui ao ingressar na escola, pois esta revela histórias de vida e aspectos culturais de um grupo social. MOLLICA (2007, p. 34) afirma, “... ainda que seja desprestigiada, contrarie os ditames do padrão culto, faça parte do imaginário dos falantes como a forma recomendada e seja trabalhada na escola”.

Muitos professores acabam atribuindo julgamento de valor e assumindo uma posição preconceituosa e aceitam apenas a norma culta como variante lingüística. Porém uma pequena parte dos alunos, os de classe mais favorecidas como já convive com esse tipo de linguagem não sentem dificuldades e se adaptam ao discurso da escola, ao contrário da grande maioria, que provém das classes menos favorecidas que não apresentam essa variante lingüística e acabam abandonando a escola.

Fica claro então, que não devemos aceitar a variedade lingüística do aluno como algo acabado, mas sim mostrar a linguagem culta, não como certa ou melhor do que a sua, mas que em algumas situações exigem uma linguagem mais elaborada.

Destacamos anteriormente a importância de se valorizar a oralidade no processo de aprendizagem. Esta encontra-se intrinsecamente ligada ao processo de leitura. Quando a criança começa a ter acesso ao material escrito através da leitura realizada por diversas pessoas, ela passa a compreender a função social da leitura e da escrita e sente-se estimulada para o letramento. O aprendizado da leitura é mediado pela oralidade.

Devemos dar muita importância ao trabalho escolar voltado para a formação de um sujeito crítico, que estabeleça relações nas variadas práticas sociais. Portanto, a concepção de leitura também deve ultrapassar a mera decodificação dos símbolos, uma leitura vazia, mas deve ser como um processo como coloca Matêncio (1994) de (re) atribuição dos sentidos.

A leitura que esperamos que os nossos alunos façam vai além da mera decodificação das palavras, ela implica na “troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamentos de visões do mundo entre homens no tempo e no espaço” (COSSON, 2006, p. 27).

Como alguns professores não compartilham dessa visão de Cosson, e acreditam que para mostrar eficiência em seu trabalho os alunos deverão dominar a codificação e decodificação das palavras, sem que haja um envolvimento com o texto, sem uma troca de significados entre o autor e o leitor acabam tendo uma prática alienada em sala de aula, trabalhando exaustivamente com atividades mecânicas de cópia, complete, atividade estas que levam o aluno a apenas dominar o código, mas não priorizam em seu trabalho a compreensão, a expressão de sentido. Reforçamos aqui, que mesmo nas crianças que não dominam o código escrito, podem ser trabalhadas as questões de interpretações e emissões de opiniões, por meio da oralidade.

Para desenvolver a prática da leitura, é importante redimensionar o conceito de ler, não considerá-lo apenas a decodificação dos símbolos. Estes são aspectos necessários, mas não suficientes quando se concebe a leitura também como uma interação entre o leitor e o autor. Por isso, torna-se necessário em sala de aula, o trabalho com a roda de leitura e outros, na qual os alunos poderão expor suas idéias oralmente aos colegas e trocar visões sobre determinadas obras.

Portanto, a leitura é o entendimento das informações explícitas e implícitas de um texto, é o ler nas entrelinhas, “a leitura exige do leitor um exercício de

preenchimento dos vazios deixados pelo autor que apela para as reações do leitor para completar aquilo que iniciou" (RANGEL, 2005, p. 18).

Para atingir tal objetivo, a prática do professor deve ser repensada. O trabalho com uma variedade de textos, com o estudo de suas especificidades e principalmente a troca de visões e interpretações dos mesmos, bem como a valorização dos conhecimentos, idéias, opiniões que o aluno traz são aspectos fundamentais no trabalho que vise à formação do leitor crítico. Collomer aponta:

a familiarização com as características do escrito implica ter experiências com textos variados, de tal forma que se vão apreendendo suas características diferenciais, e que a habilidade de leitura possa ser exercitada em todas as suas formas segundo a intenção e o texto. (2002, p. 68).

Como vimos neste capítulo, não se pode falar em aprendizado da leitura e da escrita, sem nos remetermos à oralidade, pois esta desempenha o papel de mediadora neste processo. Percebemos que a criança interage com a leitura através de sua oralidade, expõe suas opiniões, interfere nos variados textos. Um dos gêneros textuais que a criança interage é a literatura infantil. No próximo item discutiremos o papel da literatura infantil como ferramenta na formação de um leitor crítico, levando em consideração que este gênero fascina as crianças desde pequenas.

7.3 Letramento Literário

Como vimos até agora, o trabalho com uma variedade de gêneros textuais em sala de aula é muito importante para que os alunos percebam a função social da escrita, utilizando-as nas suas práticas sociais. O gênero literário é o que mais desperta atenção e fascínio nas crianças, justamente por proporcionar narrativas envolventes, belas ilustrações e uma sonoridade lúdica.

Porém muitos questionamentos surgem para a realização eficaz do trabalho em sala de aula: como se deve ensinar literatura infantil na escola? Qual o perfil do leitor que queremos formar? Qual é o papel do professor na formação do leitor literário? Como selecionar o acervo literário? Essas são algumas inquietações que permeiam a prática do professor e que serão analisadas a seguir.

Para começar a responder estas questões devemos inicialmente definir o conceito de literatura. Vários autores discutem a respeito do que é literatura, pois não existe uma única conceitualização para este termo. Lajolo (2001), afirma que dentro de cada tempo, cada grupo social tem sua resposta, sua definição para o termo.

Alguns autores compartilham da idéia de que a literatura refere-se somente a obras de autores consagrados:

a escola é a instituição que há mais tempo e com maior freqüência vem cumprindo o papel de avalista e de fiadora do que é literatura. Ela é uma das maiores responsáveis pela sagração ou pela desqualificação de obras e de autores. Ela desfruta de grande poder de censura estética exercida em nome do bom gosto – sobre a produção literária. (LAJOLO, 2001, p. 19)

Dessa forma, a leitura de livros de auto-ajuda, horóscopos, romances de bancas, não são considerados por muitos autores como literatura, devendo ser banida da escola. Para uma outra parcela de autores, esta visão é um grande equívoco.

Mafra (2003) compartilha da opinião de Lajolo, que se deve considerar esse universo de leituras do aluno e denomina essa leitura como literatura de massa. A literatura de massa “é um processo de iniciação à leitura, mas que a escola, no seu aspecto higienizador da cultura, teima em não considera - lá como uma possibilidade de texto” (2003, p. 2).

Cabe à escola então, partir desse universo de leitura do aluno e exercer um trabalho efetivo de literatura:

o docente renovado necessita reconsiderar teoricamente a conceituação de literatura, despindo-se de preconceitos oriundos da tradição. A sua prática, nestes termos, deve procurar enxergar o adolescente como um leitor que tem vindo para a escola com a sua própria trajetória de leitura alinhavada. E que essa trajetória permanecerá sendo encerrada prematuramente enquanto não passar a fazer dos programas de literatura, a partir de um trabalho de mediação crítica e dialógica por parte do professor. (MAFRA, 2003, p. 19)

Partindo das leituras realizadas pelos alunos e apresentando em sala outras possibilidades de textos, o leitor progressivamente exigirá leituras mais complexas, ou seja, ele não se sustentará apenas com a literatura de massa:

todo livro oferece ao leitor uma complexidade – maior ou menor – para destrinchar; e o leitor é também portador de uma complexidade – mais ou menos grande – no ato de leitura. Se a complexidade do livro é menor do que a do leitor, este se aborrecerá. Ao contrário, se o livro é muito complexo para a complexidade do leitor, este só utilizará certos aspectos, ou não chegará a entrar no livro. (FARIA, 2004, p. 21)

O leitor traz na sua bagagem cultural a sua história de leituras que não pode ser desprezada pela escola, mas deve servir como ponto de partida. Portanto, o trabalho com a literatura deve ser significativo, com um aprendizado crítico da leitura literária.

Vários autores se debruçaram sobre este assunto, discutindo as possibilidades de formação de leitores. Cosson (2006), no seu livro letramento literário aponta diversos caminhos para o trabalho da literatura em sala de aula. Porém, o que devemos enfatizar na proposta do autor são atividades realizadas antes e após a leitura propriamente dita.

O professor deve antes de propor a leitura para os alunos criar um ambiente de motivação, aguçando a curiosidade do aluno em penetrar no texto. Deixar manusear os livros, levantar hipóteses sobre a história através da capa, identificar as personagens presentes no enredo e comentar sobre a vida do autor, são exemplos de formas que podem motivar a curiosidade do aluno em ler a história, pois, “essa primeira leitura é particularmente importante com os leitores menores, mas também pode trazer agradáveis surpresas com os mais experientes”(COSSON, 2006, p. 60-61).

Mas o ponto culminante da proposta do autor é a interpretação, a discussão que o leitor mantém com o autor e com os demais colegas acerca do livro literário. O livro não apresenta uma verdade acabada e inquestionável, cabe ao leitor, dialogar, opinar, aceitar, criticar a visão proposta pelo autor. Estas atitudes apontam para a formação do leitor literário.

Porém o trabalho escolar aponta um caminho totalmente diferente. Nas escolas, a interpretação acerca da leitura dos textos é feita através de provas e avaliações, com perguntas mecânicas que admitem como resposta somente a visão do autor, esquecendo do posicionamento crítico do leitor literário. A finalidade de tal atividade proposta é apenas a verificação da leitura do aluno. Cosson acrescenta:

partindo desta idéia, percebo o gosto pela leitura e a formação de leitor pela escola estão alicerçados em práticas de leitura que essencialmente colocam o aluno no lugar do não-leitor, porque a cultura da prova, da verificação afasta o prazer de aprender, fazendo com que os alunos leiam para obterem bons resultados, desaparecendo o debate, polêmica, as diferentes leituras do mesmo texto, o exercício da dúvida do pensamento divergente, a pluralidade (2006. p. 143).

Fica evidente então, que para formarmos o leitor literário deve haver um trabalho consistente com a literatura, voltados para o diálogo e a troca de opiniões. Desde pequenas as crianças devem ter o contato com os textos literários proporcionando um diálogo saudável entre leitor e autor.

O estímulo da leitura literária em casa, possibilita uma maior facilidade em acompanhar o ensino proposto em sala, porém, algumas crianças não possuem as condições necessárias para este incentivo, cabendo a escola desempenhar da melhor maneira possível o contato da criança com o gênero literário.

Uma das características que tornam a literatura infantil apreciada pelas crianças é a capacidade de provocar no leitor diversas reações. Ela tem a possibilidade de experimentar uma vivência simbólica através da fantasia, da imaginação, situações que normalmente vivenciam na vida real.

Vários autores abordam este aspecto da literatura infantil, entre eles pode-se destacar as idéias de Bettelheim (2003) que reforça essa afirmação quando acrescenta as capacidades das histórias infantis, através da imaginação, de lidar com conflitos interiores e apontando soluções. Na leitura a criança se identifica com as personagens e situações, mantendo com o texto uma relação afetiva e buscando superar os seus problemas, pois, "a fantasia é o setor privilegiado pela vivência do

livro infantil. De um lado, porque aciona o imaginário do leitor e, de outro, porque é o cenário no qual o herói resolve seus dilemas pessoais ou sociais” (ZILBERMANN, 2003, p. 130).

Terzi (2002, p. 80 - 81) compartilha da idéia de Bettelheim, e acredita que “a criança exposta à leitura de estórias na infância vê, desde cedo, o significado não restrito aos limites do texto, mas referindo-se a um mundo que se relaciona com seu próprio mundo, com seu conhecimento, com sua experiência passada”.

Mesmo numa boa narrativa, esta não se encerra na sua leitura. O leitor deve preencher os espaços deixados pelo autor, deduzindo, contrapondo idéias, acrescentando e tirando informações. O trabalho com o texto literário é justamente fazer com que o leitor desenvolva este diálogo com o autor. Para isso, o professor é o principal mediador. Collomer (2002) admite ser muito importante a troca de idéias, de opiniões a cerca de uma obra com os demais colegas da sala e com os adultos que aprendem simultaneamente e se influenciam reciprocamente.

Na maioria das vezes é o professor que proporciona o único contato das crianças com o gênero literário, tornando seu papel fundamental neste processo. Algumas atitudes que podem contribuir no trabalho do docente na formação do leitor literário serão mencionadas a seguir.

A literatura infantil exige um leitor determinado, que não aceite esta como algo pronto e acabado, mas que o faça posicionar-se criticamente. Dispor as carteiras em círculo e promover debates com os alunos, para que eles possam opinar sobre determinada obra, é fundamental num trabalho que vise à formação do leitor.

Propor que as crianças dramatizem a história, que confeccionem com diversos materiais as personagens da trama, que criem uma música para o enredo, ou que exponham a sua opinião acerca do livro em alguma brincadeira, são formas lúdicas de incentivo á leitura e principalmente de formação do leitor crítico.

Construir com a turma um mural e afixar indicações de livros, reportagens, sinopses, é bom recurso para divulgar e promover o incentivo pela leitura literária.

Á medida que a criança avança nas séries escolares, esse aspecto lúdico que a literatura infantil proporciona vai desaparecendo e a função desta torna-se erroneamente como pretexto para o ensino da gramática ou como castigo para aqueles que não irão ao recreio, ou que apresentaram um mau comportamento, por exemplo.

Outro ponto importante que merece nossa atenção é em relação à seleção do acervo literário. O professor deve ter em mente que a literatura é arte e não deve selecionar narrativas visando aspectos didáticos:

daí a grande importância de o professor ter uma formação literária básica para saber analisar os livros infantis, selecionar o que pode interessar as crianças num momento dado e decidir sobre os elementos literários que sejam úteis para ampliar o conhecimento espontâneo que a criança já traz de sua pequena experiência de vida (FARIA, 2004, p. 21).

Muitos professores utilizam apenas o livro didático para o ensino da literatura. Nos livros didáticos, são apresentados apenas pequenos trechos de obras. Dessa forma, os alunos acabam tendo um ensino superficial, não havendo uma relação intrínseca entre o leitor e o livro. Portanto, a literatura não está exercendo seu papel, “seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (COSSON, 2006, p. 23).

Para a efetivação da formação do leitor literário deve haver toda uma reflexão acerca das metodologias utilizadas pelos professores, bem como a elaboração de um projeto consistente de trabalho com a literatura, que vise à formação do leitor crítico.

No decorrer do trabalho apontamos a importância de se trabalhar a alfabetização (codificação e decodificação dos símbolos), o letramento, que se refere ao entendimento da função e do uso social da leitura e escrita e principalmente a compreensão e a troca de opiniões entre os diversos leitores. O letramento valoriza a oralidade na escola, tornando-a capaz de criar um ambiente de discussão acerca de determinada obra e o papel do gênero literário na formação do leitor crítico. No último capítulo, analisaremos a prática de leitura desenvolvida na Escola Municipal Vereadora Laís Peretti, com vistas à formação do leitor literário.

8. O PROJETO MOMENTO DA LEITURA

Até o ano letivo de 2006 os alunos da Escola Municipal Vereadora Laís Peretti, tiveram semanalmente duas aulas de literatura. Com a reformulação do Projeto Político Pedagógico em 2007, estas aulas de literatura foram substituídas pelas de espanhol. Para que os alunos tivessem o contato com o gênero literário, a diretora e a pedagoga elaboraram o projeto “Momento da Leitura”, que acontece todas as quartas-feiras após o recreio, momento em que são suspensas as atividades por 15 minutos, para que os alunos realizem a leitura literária.

Observa-se algumas limitações na implantação do projeto. A primeira grande questão que merece destaque é a falta de participação dos professores na elaboração do mesmo, que idealizado pela pedagoga, foi apenas comunicado a proposta no primeiro dia de aula. Na exposição não foi colocado nenhum objetivo, ou alguma questão norteadora do trabalho, deixando a critério do professor a melhor forma de conduzir o projeto.

A falta da participação dos professores nos trabalhos da escola e na própria reformulação do projeto político pedagógico aponta que não há um trabalho coletivo na unidade, mas sim um individualismo. Vários autores apontam que deve haver um trabalho coletivo para um melhor rendimento.

O próprio projeto político pedagógico da escola, é uma ação intencional, que busca coletivamente, um caminho para o trabalho escolar. Veiga (2000) define o termo enfatizando seu aspecto político e pedagógico: “é político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade (...) e pedagógico no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade” (2000, p. 13).

Fica evidente então, a importância da discussão, da reflexão, da elaboração coletiva deste documento que não é uma mera formalidade que a escola deve cumprir e depois arquivar, pois “ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola” (2000, p. 13).

Outra questão é a limitação do tempo destinado para a realização da leitura literária. Em apenas 15 minutos semanais não é possível propor um trabalho

significativo, voltado para a formação do leitor crítico, capaz de expressar e dialogar com o texto.

O trabalho com o gênero literário demanda tempo e preparação. Recorremos aos estudos de FARIA (2004) para enfatizar esta afirmação. Segundo a autora, o trabalho literário deve compreender 3 momentos: o primeiro momento é a leitura livre, oportunizando o contato dos alunos com os livros e possibilitando a liberdade de escolha e da maneira de realizar a leitura; o segundo momento é a leitura coletiva, o professor pode realizar a leitura em voz alta para a turma ou os alunos lerem o mesmo livro, possibilitando uma troca de idéias, mas com a finalidade de ler por prazer; seguida da leitura com vistas a um aprofundamento da obra durante o ano letivo.

Neste trabalho de Faria falta uma questão fundamental no trabalho com a leitura literária: a compreensão. Vários autores compartilham desta idéia. Podemos citar os estudos de Collomer, que acredita,

nas aulas o professor esquece que o mais importante é a compreensão do texto: Assim, durante a leitura de uma mensagem escrita, o leitor deve raciocinar e inferir de forma contínua. Isto é, deve captar uma grande quantidade de significados que não aparecem diretamente no texto, mas que são dedutíveis: informações que se pressupõem, conhecimentos compartilhados entre emissor e receptor, relações implícitas (temporais, de causa e efeito, etc.) entre os elementos do texto, etc". (2002, p. 30 – 31).

Percebe-se claramente que o ensino da literatura demanda tempo e também uma preparação a fim de sensibilizar os alunos para a leitura da obra. O horário escolhido para o desenvolvimento do projeto não é adequado, pois logo que os alunos retornam do recreio estão agitados e até conseguir acalmá-los o tempo se esgotou.

Agrega-se a isto, as limitações das condições físicas e materiais da escola para a efetivação do projeto. A instituição não possui biblioteca e nem acervo disponível para os alunos. Alguns livros encontram-se trancados na sala da diretora e ninguém pode manuseá-los porque podem estragá-los.

Para suprir essa necessidade os professores acabam comprando seu próprio acervo. Como os livros infantis são caros, eles acabam comprando as maletas com 10 livrinhos vendidos nas bancas de jornal. Esses livros apresentam erros gramaticais e as histórias são resumidas, o que muitas vezes as tornam sem nexos.

A seleção do acervo literário é muito importante. Na sua escolha o professor deve buscar uma obra que não contenham erros gramaticais e que apresentem qualidade estética.

Não houve participação dos professores na elaboração do projeto, não há objetivos definidos e nem recursos materiais para a sua efetivação. O setor pedagógico deixa livre para que cada professor realize o projeto de seu modo, ou seja, não há nenhum tipo de acompanhamento no trabalho em sala de aula.

Para desenvolvermos esta pesquisa presenciamos pelo menos uma atividade por turma durante o “Momento da Leitura”. A escola possui 10 turmas, sendo 2 turmas (A e B) de educação infantil, 3 turmas da 1ª etapa ciclo I (A, B e C), 3 turmas de 2ª etapa ciclo II (C, D e E), 1 turma de 1ª etapa ciclo II (B) e Classe especial.

Nas observações realizadas, constatam-se limitações do trabalho do professor com a literatura. Muitas vezes essa é deixada de lado, pois acreditam que é perda de tempo, como podemos ver na não aderência de 3 turmas ao projeto.

Embora anualmente a Secretaria Municipal de Educação ofereça estudos pedagógicos para os professores da rede, principalmente sobre literatura infantil com autores importantes como Eva Furnari, Moacyr Scliar e Carlos Heitor Conny entre outros, o despreparo do professor prejudica a eficiência do trabalho com este gênero.

Para auxiliar as análises das observações das metodologias utilizadas, inicialmente faremos considerações aos aspectos gerais apresentados pela maioria dos professores. Em seguida discutiremos separadamente as questões relativas à Educação Infantil, à 1ª e 2ª etapa do ciclo I e por fim a 1ª e 2ª etapa do ciclo II e classe especial.

A grande maioria dos professores recai no senso comum de que literatura não se ensina, mais flui. É comum vermos os professores colocando os livros expostos no quadro, solicitando que os alunos escolham um e leiam. Enquanto realizam a leitura dos livros, os professores aproveitam para arrumar os armários, bater papo na porta com outras professoras. Terminado os 15 minutos guardam os livros e retomam a aula.

As professoras que atuam na educação infantil, aproveitam satisfatoriamente o tempo. Como as crianças ainda não estão alfabetizadas e não há uma cobrança nesse sentido, aproveitam o aspecto lúdico e divertido das histórias, para gerar na criança um sentimento de prazer estimulando o interesse pela leitura.

Para aprimorar o encanto e a magia do momento as professoras da educação infantil utilizam recursos. A professora da turma A se caracteriza para contar histórias semanalmente. É bom ressaltar que o livro é escolhido pela turma, através da votação. Já a turma B, possui um trabalho diferente. A professora dispõe no quadro livros para que manuseiem livremente. O aluno que sinta vontade de contar a história de seu livro usa uma capa durante a leitura. Terminada a narração, os colegas podem opinar e desenvolvem uma atividade em relação à história. As atividades geralmente são a confecção das personagens com sucatas.

Um equívoco observado no trabalho destas professoras é a falta do trabalho diário com a literatura, pois o único momento destinado para a formação do leitor literário é durante o projeto.

Através da observação foi possível verificar que o trabalho destas professoras em sala de aula está privilegiando a formação do leitor crítico, desenvolvendo o gosto pela leitura.

Faria (2004) acrescenta que o trabalho literário realizado com os alunos da educação infantil é de grande valia. É importante propor para as crianças narrar as histórias através das imagens com ou sem texto. Eles podem ser uma alavanca na aquisição da leitura, para além da simples decodificação.

Já o trabalho realizado na 1ª etapa do ciclo I aponta uma ruptura do aspecto lúdico e prazeroso, apontando como eixo um trabalho diretamente voltado para o domínio do código escrito, demonstrando também a falta de unidade de trabalho com as três turmas.

A turma A, apresenta o trabalho mais limitado de todos. Como não houve nenhuma cobrança por parte do setor pedagógico, a professora acabou não aderindo ao projeto, não possibilitando o contato dos alunos com os livros, geralmente único local que poderiam ter esse acesso, já que em casa não possuem livros. Uma das poucas vezes que foi utilizado o gênero literário em sala, a professora solicitou a cópia de palavras do livro.

O projeto demonstrou eficácia na turma B. Houve um envolvimento da professora e dos alunos. Com a contação semanal de uma história e a realização de diversas atividades que possibilitavam a troca de idéias, opiniões entre professor e alunos e com os demais colegas.

Uma das atividades utilizadas para despertar o interesse dos alunos pela leitura literária foi a apresentação teatral de histórias para outras turmas. Durante o

ano os alunos apresentaram peças como a Princesa e o Sapo, Cinderela, entre outras, com fantasias e cenário.



Apresentação da peça A Princesa e o Sapo

Outra atividade desenvolvida por esta professora é o empréstimo de livros literários para os alunos lerem em casa com a sua família. Cabe aqui ressaltar, que os livros emprestados são comprados pela professora e solicitados como cortesia nas editoras da cidade. No dia seguinte ao empréstimo, os alunos que quiserem poderão contar à turma a experiência de ler com a família, opinar sobre sua obra, ou até mesmo contar a história de seu livro.

A professora relatou que no início do projeto raramente os alunos gostavam de ler ou comentar sobre a história, já no final do ano, todos os alunos queriam ler e compartilhar a sua visão, o que obrigou a professora a dedicar um maior tempo para a efetivação do projeto.

Outra atividade observada na turma B foi a leitura compartilhada. Cada aluno escolheu um livro e contou para um colega da outra sala. Essa atividade foi proveitosa por dois motivos: além de colocar os alunos como contadores de histórias e a possibilidade de conversarem com o colega sobre o que acharam dela, despertou o interesse da outra turma pela leitura, querendo até criar uma atividade para apresentarem para as demais turmas.



Leitura compartilhada



Leitura Compartilhada

Uma outra atividade observada nesta turma foi com os livros sem texto, apenas com imagens. Antecipadamente a professora reproduziu as páginas dos livros *Amendoim e Filó* e *Marieta*, ambos de Eva Furnari. A professora entregou uma cena para cada aluno. As crianças num diálogo e observando as situações teriam que montar a seqüência da história.

Uma das formas literárias que deve ser explorada em sala independente da série escolar são os livros de imagem. Conceituado por Azevedo (citado por Faria *et al.*, 2004) os livros de imagem refere-se a "... uma linguagem, um suporte formal e conceitual, riquíssimo em possibilidades. Essa linguagem em linhas gerais seria caracterizada pela articulação de imagens, que dentro de um sistema sintático, acabariam constituindo um discurso".

Toda semana após o projeto, o mural da turma era revestido com desenhos, montagens, recados, indicações e classificações de livros.

Já a professora da turma C, ao nosso ver, apresentava algumas metodologias equivocadas no trabalho com a literatura. Para a leitura semanal era destinado um livro que se aproximasse do conteúdo trabalhado em sala. Esta visão de que a literatura serve com fins didáticos não contempla a sua principal finalidade, a leitura por prazer, sem cobranças. Alguns professores esquecem que a literatura infantil é arte, para eles o que importa é apenas seu caráter educativo, com objetivos didáticos.



Momento da Leitura – adaptação da história com fins didáticos

Sempre após a contação a professora da turma C solicitava aos alunos que registrassem em forma de desenho a história narrada. Ao término podem guardar e levar para casa. Nesta proposta surgem alguns equívocos: a escolha do livro com fins didáticos, a falta de discussão acerca do mesmo após a leitura, para compartilhar visões diferentes e a repetição da atividade – o desenho – torna-se desestimulante.



Atividades de desenho – rotina após o Momento de Leitura

Apenas a turma da D, da 2ª etapa do ciclo II, apresentou um diferencial no trabalho literário. Ao término das atividades com as diversas áreas do conhecimento, os alunos tem a autonomia de selecionarem um livro para leitura, para tanto,

necessitam preencher uma ficha com nome do livro, autor, data, para efetuar o empréstimo. No ato da devolução assinam a ficha e estão liberados para um novo empréstimo.

Apesar da tentativa da professora em incentivar os alunos, reconhecer autor, ilustrador, falta um trabalho mais consistente e a troca de opiniões entre os leitores.

À medida em que os alunos avançam nas séries escolares, o trabalho com a literatura infantil vai desaparecendo. Essa afirmação foi possível detectar com o trabalho quase que inexistente da 1ª e 2ª etapas do ciclo II. As poucas vezes que foram propostas atividades para estes alunos foram equivocadas, como a cópia do livro ou a leitura de trechos de obras apresentadas no livro didático.

Apesar da proposta de criar um projeto literário ser excelente, este apresentou desde a sua elaboração limitações que prejudicaram a efetivação do mesmo. Para o êxito do projeto, este deveria ter sido planejado coletivamente, com objetivos, estudos, reflexões, juntamente com um acompanhamento do setor pedagógico auxiliando os professores em como encaminhar de maneira satisfatória o seu planejamento.

A grande maioria dos professores não contemplam adequadamente a literatura em seu planejamento. Para se efetivar o ensino da literatura, deve haver mudanças significativas, desde o setor administrativo que deve providenciar uma biblioteca e um acervo nos quais os alunos possam ter acesso. Deve haver também uma maior cobrança do setor pedagógico, discutindo teoricamente com os professores sobre a importância da literatura e auxiliando quando necessário, na construção de caminhos para o seu trabalho.

Por outro lado, pode-se observar também uma minoria de professores envolvidos com o ensino da literatura, que planejam atividades que tornam a aula significativa despertando o interesse dos alunos para a leitura das obras.

9. CONCLUSÃO

Através desse estudo de caso percebeu-se que o trabalho com a leitura literária é contemplado na escola, porém apresenta algumas metodologias superadas, não atingindo totalmente o seu objetivo de formar o leitor literário discutido no referencial teórico.

Como foi idealizado pela pedagoga sem nenhuma participação dos professores, estes não demonstraram interesse na sua execução, tornando-se uma atividade qualquer, com poucas interferências e geralmente equivocadas. Collomer (2002) sugere no seu livro que deve haver um momento para a realização da leitura literária na escola e acrescenta: “a leitura literária deve receber um tratamento específico na escola porque, diferentemente das demais leituras, destina-se a apreciar o ato de expressão do autor, a desenvolver o imaginário pessoal a partir dessa apreciação e a permitir o reencontro da pessoa consigo mesma em sua interpretação” (2002, p. 93).

Como já nos referimos na revisão de literatura, cabe à escola ensinar o aluno a ler literatura literária, levando em consideração a experiência, a leitura de mundo que a criança têm e principalmente proporcionar momentos de trocas de idéias entre os diversos leitores. Collomer (2002) enfatiza a função do professor neste processo proporcionando-lhes o “andaime que lhes permita ir além do que poderiam ir solitariamente, com a intenção, é claro, de que o tipo de obra que lêem agora, se forem ajudados, possa converte-se mais adiante em leitura própria” (p. 100).

É importante que a escola ao desempenhar este projeto discuta com os professores caminhos possíveis para a sua efetivação, pois durante as observações, estes se mostraram interessados em desenvolver um trabalho diferenciado, mas não sabiam como deveria ser.

Portanto, para a efetivação do projeto, torna-se necessário que os professores envolvidos façam parte das discussões acerca do mesmo, elaborando objetivos e metodologias que colaborem de forma significativa na formação do leitor literário.

Não queremos aqui elencar atividades que possam ser utilizadas em sala de aula, como um manual, pois vários autores como Cosson (2006), Collomer (2002) e Jouve (2002) finalizaram suas obras apontando metodologias eficientes que contribuem para a formação do leitor literário, mas podemos citar como atividades

essenciais para o trabalho, a roda de leitura, as dramatizações, o passaporte da leitura, atividades lúdicas que acabam envolvendo as crianças e principalmente despertando para o prazer da leitura literária.

Porém, algumas idéias devem ficar claras no trabalho com a literatura, e que percebemos não ser contempladas na escola pesquisada, a fim de possibilitar a formação do leitor literário, como a disponibilidade de materiais de leitura de qualidade, a valorização do conhecimento prévio do aluno, a mobilização para a sua participação, a troca de opiniões, a compreensão sobre determinadas obras e principalmente a mudança de concepção adotada pelo professor sobre o que é leitura literária, que não se resume em precisão da soletração, a pronúncia correta, a entonação, mas sim o prazer de ler, a compreensão da obra.

Evidenciou-se também alguns aspectos positivos na metodologia de alguns professores que compreendem que a formação do leitor literário vai além da mera decodificação dos símbolos, e propuseram no seu trabalho um espaço para a discussão.

Concluimos que as crianças necessitam e adoram o projeto Momento da Leitura. O primeiro passo para um trabalho eficiente seria a mobilização dos professores para a sua aderência e proporcionar os recursos necessários para a sua efetivação. O segundo passo seria proporcionar momentos de estudos e troca de experiências para os professores auxiliando aqueles que apresentam dificuldades.

10. REFERÊNCIAS

BRAGATTO FILHO, P. **Pela leitura literária na escola de 1º Grau**. São Paulo: Ática, 1995.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

COELHO, N. N. **Literatura Infantil: teoria – análise – didática**, São Paulo: Moderna, 2000.

COLLOMER, T. ; CAMPS, A. **Ensinar a ler ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

COSTA, M. M. da. **Metodologia do ensino da literatura infantil**. Curitiba: IBPEX, 2007.

FARIA, M. A. **Como usar a literatura infantil em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

JOUVE, V. **A leitura**. São Paulo: UNESP, 2002.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática da escrita**. São Paulo: Mercado das Letras, 1995.

LAJOLO, M. **Literatura: leitores e leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. **A Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MAFRA, N. D. F. **Leituras à revelia da escola**. Paraná: EDUEL, 2003.

MATÊNCIO, M. de L. M. **Leitura, produção de texto e a escola: reflexões sobre o processo de letramento**. São Paulo: Mercado das Letras, 1994.

MOLLICA, M. C. **Fala, letramento e inclusão social**. São Paulo: Contexto, 2007.

MORTATTI, M. do R. L. **Educação e letramento**. São Paulo: Unesp, 2004.

RANGEL, J. N. M. **Leitura na escola: espaço para gostar de ler**. Porto Alegre, Mediação, 2005.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

TERZI, S. B. **A construção da leitura**. 3. ed. São Paulo: Pontes, 2002.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político Pedagógico: uma construção possível**. 9. ed. São Paulo: Papyrus, 2000.