



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

MARIANA CAPINÃ VITORIANO DA SILVA

A LEITURA DA LITERATURA E O ENSINO DOS SABERES
DISCIPLINARES COMO PRÁTICA PARA PROMOVER O
GOSTO DA LEITURA NA INFÂNCIA

Salvador

2012

MARIANA CAPINÃ VITORIANO DA SILVA

**A LEITURA DA LITERATURA E O ENSINO DOS SABERES
DISCIPLINARES COMO PRÁTICA PARA PROMOVER O
GOSTO DA LEITURA NA INFÂNCIA**

Monografia apresentada ao Colegiado do curso de Pedagogia, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Bacharelado em Pedagogia.

Salvador

2012

FOLHA DE APROVAÇÃO

MARIANA CAPINÃ VITORIANO DA SILVA

**A LEITURA DA LITERATURA E O ENSINO DOS
SABERES DISCIPLINARES COMO PRÁTICA PARA
PROMOVER O GOSTO DA LEITURA NA INFÂNCIA**

Monografia aprovada pelo Colegiado do curso de Pedagogia, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Bacharelado em Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA

Raquel Nery Bezerra - Orientadora _____

Mestra em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia.

Universidade Federal de Minas Gerais

Ana Kátia Alves dos Santos _____

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia.

Universidade Católica do Salvador

Lícia Maria Freire Beltrão _____

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia

Universidade Católica do Salvador

Salvador, ____ de outubro de 2012

DEDICATÓRIA

Ao meu querido pai Almir, minha adorável mãe Ivone
e as minhas irmãs Amanda, Flávia e Iara.

AGRADECIMENTO

Gostaria de agradecer primeiramente a Deus por ter me concedido a capacidade de aprimorar o aprendizado para esta etapa da minha vida. Aos meus pais Almir e Ivone que sempre estiveram acompanhando amolecidos as minhas idas exaustivas à Faculdade no amanhecer do dia. As minhas queridas irmãs Amanda, Iara e Flávia por me dar forças para seguir em frente. Ao meu grande amigo Diego que entre a rotina diária das aulas me concedeu o conforto de sua casa para repor as minhas energias para que eu retornasse para as aulas.

A todo o corpo docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, que sempre esteve presente me auxiliando e incentivando durante a minha graduação, em especial à Professora Ma. Raquel Nery Bezerra, que sempre acreditou no meu potencial, mesmo antes da produção da monografia, e acompanhou pacientemente todo o desenvolvimento das minhas ideias que a princípio pareciam confusas e hoje celebra, junto comigo, o resultado de meu trabalho. À professora Dr^a Ana Katia Alves dos Santos, que me concedeu a oportunidade de vivenciar, através do PIBID, quanto é bonito o papel do professor alfabetizador. A Patrícia Sierpinska Nogueira, e a escola municipal que acolheu a pesquisa desse trabalho. As bolsistas do programa: Alice Quele, Ana Caroline, Ana Cristina, Ana Paula, Cília, Eliete, Eunice, Flávia, Geruza, Giuliana, Luciane, Micheline, Nana Karini, Rafaela, Sarah, Tânia e Vitor, que compartilharam comigo a experiência desenvolvida nas escolas e nos eventos da faculdade.

À Ma. Sônia Chagas Vieira, que me instruiu pacientemente acerca do rigor do trabalho científico e sempre se disponibilizou para tirar as minhas dúvidas e fazer correções baseada nas normas da produção escrita dessa natureza.

Agradeço a todos os meus colegas de sala que também contribuíram para a minha formação me ajudando durante o percurso da graduação, em especial Alessandra Góes, Mário Sérgio e Micheline Fernandes onde compartilhamos nossas dificuldades e juntos conseguimos finalizar a graduação.

EPÍGRAFE

A mente que se abre a uma nova ideia jamais voltará ao seu tamanho original.

Albert Einstein

RESUMO

O presente trabalho inicialmente analisa a prática da leitura como habilidade social pouco utilizada após a escolarização da população brasileira, considerando as noções de analfabetismo funcional e alfabetismo funcional, bem como os seus impactos na educação. Em seguida, a leitura e suas dimensões são analisadas na perspectiva da formação para educação básica. Por isso, a *Leitura de Mundo*, proposta da pedagogia de Paulo Freire, é entendida nesse contexto como forma para promover o gosto pela prática da leitura na infância. Para a criança, a utilização da leitura da literatura como prática, enriquece para que o aluno se comunique com a realidade ao seu redor. Foi realizada para este trabalho uma pesquisa de inspiração etnográfica em uma escola municipal da cidade de Salvador, com a turma do terceiro ano da educação básica, na qual se utilizou a literatura agrupada com os conteúdos disciplinares do currículo da educação básica. O trabalho busca então, pensar o contexto de aprendizagem da leitura a partir do ponto de vista do aluno inserido no processo de alfabetização para se estimular o gosto pela leitura. A pesquisa utiliza também pressupostos teóricos encontrados na Psicologia de Vygotsky.

Palavras chave: alfabetização, letramento, eixos curriculares, leitura, literatura, Vygotsky, Didática.

ABSTRACT

This paper first analyzes the practice of reading as social skill rarely used after the schooling of the population. Functional illiteracy and functional literacy and its impact on education. Reading and its dimensions in the construction of training in basic education. Reading world, proposed pedagogy of Paulo Freire as a way to promote a taste for reading practice in childhood. The use of literature as reading practice students can communicate with the world. Search inspiration in a municipal school in the city of Salvador, with the class of the third year of primary education. We used the literature in the disciplines of basic education curriculum in order to promote the taste for reading habit throughout his training. The job search then think about the context of learning to read from the point of view of the student inserted in the literacy process to encourage a love of reading. Analysis of the search of inspiration, which used theoretical assumptions, as Vygotsky and Libâneo. Reading and challenges the reader to form full.

Keywords: literacy, literacy, curriculum axes, Reading, Literature, Psychology of Learning, Teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1- Pesquisa por amostragem realizada durante a entrevista com os participantes com maior e menor grau de escolaridade.	22
Foto 1 - estante de livros infantis da turma localizada na sala de aula	30
Foto 2 - silabário da sala	30
Quadro 2 – Acervo da turma do 3 ° ano, localizado na estante da sala	32
Foto 3 - Juvenal dentro da calça e dentro da água desenhado por dois alunos.	39
Foto 4 - Juvenal no ar livre tomando um vento	39

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

EJA – Educação de Jovens e Adultos

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

INAF – Índice de Alfabetismo Funcional

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica

ZPD – Zona e Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 A APRENDIZAGEM DA LEITURA NA ALFABETIZAÇÃO	14
2.1 LETRAMENTO: NOVO CONCEITO	17
2.2 O PAPEL DA LINGUAGEM OFERECIDA NA ESCOLA	20
2.3 DIFICULDADES COM A LEITURA: FORA DA ESCOLARIZAÇÃO E NA ESCOLARIZAÇÃO	21
2.4 A LITERATURA PARA GOSTAR DE LER	24
2.5 A UTILIZAÇÃO DA LITERATURA NOS EIXOS CURRICULARES DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA REFLEXÃO	25
3 METODOLOGIA DE TRABALHO DA PESQUISA QUALITATIVA: ESCOLA MUNICIPAL DE SALVADOR	28
3.1 PESQUISA DE INSPIRAÇÃO ETNOGRÁFICA EM UMA ESCOLA NA CIDADE DE SALVADOR	28
3.2 VISITAS PARA A ELABORAÇÃO DA AÇÃO DE PESQUISA COM OS ALUNOS DO 3º ANO DA ESCOLA	33
4 INTERPRETAÇÃO ACERCA DA AÇÃO DE PESQUISA DESENVOLVIDA NA ESCOLA MUNICIPAL	42
4.1 CONTRIBUIÇÕES DA PROFESSORA ISADORA: REFLEXÃO	46
5 CONCLUSÃO	51
REFERÊNCIAS	54
ANEXOS	56
ANEXO A .	
APÊNDICES	57
APÊNDICE A	58
APÊNDICE B	59

1 INTRODUÇÃO

A leitura é uma importante habilidade da comunicação para maioria dos indivíduos. Por isso, o aprendizado da leitura na escola procura ser inserido na prática de alfabetização, de modo que os alunos tenham o contato com as palavras desde o primeiro ano do ensino fundamental. Espera-se que o aluno alcance o aprendizado da leitura e da escrita para a sua interação com o mundo grafocêntrico, ao longo da vida. No entanto, persiste a quantidade de egressos do ensino fundamental que não conseguem utilizar a leitura de forma proficiente.

O motivo por que os alunos não conseguem firmar forte vínculo com a leitura pode estar na tentativa de trabalhar o livro infantil como objeto acabado, de modo que seja encarado na escola como único objeto capaz de merecer ser compartilhado neste espaço, sem oportunizar à criança compartilhar também a sua própria história, motivo que talvez explique a distancia do livro. Portanto, todas as vezes que a leitura for apresentada a este aluno ao longo da sua trajetória escolar, a motivação pela leitura será deixada de lado, porque provavelmente ler representará uma tortura.

Na vida adulta, esses alunos podem mesclar duas realidades: a evasão escolar durante o período da escolarização, devido à falta de motivação em aprender a ler ou, quando se conclui a educação básica, a dificuldade de se utilizar a leitura no seu cotidiano. Tais experiências hoje são responsáveis pelo comportamento de parte da sociedade brasileira, que apresenta um expressivo número dos chamados analfabetos funcionais. Atribui-se esta característica à dificuldade enfrentada por grande número de pessoas por não terem concluído os quatro primeiros anos da educação básica e que por isso, enfrentam dificuldades para exercer uma comunicação com o texto escrito para conseguir compreensão clara do que leem. Neste contexto, a dificuldade em utilizar a leitura afetou aqueles indivíduos também, pois embora tenham concluído toda a educação básica, demonstram grande dificuldade na compreensão de um texto escrito. Por isso, observa-se que nessas circunstâncias, a prática da leitura revela-se pouco comum entre brasileiros.

Aprender a ler nos primeiros anos de escolarização, pressupondo todos os níveis das hipóteses, até chegar à compreensão do valor sonoro de uma palavra, não é tarefa fácil para a criança, pois exige capacidades cognitivas complexas, em especial, a de atingir a

habilidade de associar letras para transformar em uma palavra. As bases metodológicas para promover a leitura na escolarização, neste contexto, devem ser repensadas no sentido de se procurar novas possibilidades que garantam aproximação da criança com o livro nos primeiros anos da escolarização.

Conceber a leitura como capacidade do conhecimento de novas palavras é reduzir as possibilidades que o livro oferece, ainda mais quando o objeto em questão é a leitura da literatura como provável construção que pode levar o gosto de ler desde a infância. Por isso, a leitura através da literatura pode ser uma grande possibilidade de conhecer as experiências humanas; sobretudo é perceber que a literatura é um objeto capaz de dominar experiências comuns encontrados nos conteúdos curriculares.

A literatura nesse contexto, em especial na escolarização da criança é o objeto desta pesquisa, de modo seja pensada em sua utilização nas unidades curriculares no ensino fundamental da Educação Básica como aporte para promover interação com as variadas formas do saber ensinado na sala de aula. Como contribuição deste trabalho se espera provocar uma reflexão da leitura pela literatura, capaz de oferecer à criança o alcance do aprendizado das diversas áreas do saber constituintes da educação básica.

A relevância da utilização da prática alfabetizadora na escola desperta grande interesse neste trabalho para entender a não continuidade do hábito da leitura do sujeito inserido na Educação Básica. Esta abordagem se deve à importância da experiência que tive enquanto bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), entre maio de 2010 a agosto de 2011. Através deste programa, foi possível perceber a realidade que incide na educação brasileira, sobretudo durante a infância, para vencer os obstáculos para preparar as crianças para o gosto pela leitura. Esta trajetória é muito árdua para a criança que não encontra alegria no que aprende.

A literatura na Educação Básica como aporte para auxiliar que o aluno consiga o aprendizado da alfabetização durante a infância será o foco deste trabalho. De forma que a literatura seja utilizada como parte integrante dos eixos curriculares do ensino fundamental.

2 A APRENDIZAGEM DA LEITURA NA ALFABETIZAÇÃO

O contato da criança com a leitura nos primeiros anos de escolarização deve possibilitar que o seu envolvimento nessa prática ocorra de maneira natural, de modo que todas as vezes que a leitura for oferecida para ela, seja ação comum de ser desempenhada. A leitura nos primeiros anos da escolarização assume a proposta de que o leitor, como sujeito que vive a fase da infância, conheça através dos textos as variadas formas de comunicação, a existência de elementos pertencentes à própria história. A utilização da imaginação na prática da leitura, que vai desde o reconto da história pela própria criança, até a leitura partida pelo próprio processo de criação da criança:

Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais — que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão. De modo geral, os textos são produzidos, lidos e ouvidos em razão de finalidades desse tipo. Sem negar a importância dos que respondem a exigências práticas da vida diária, são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (BRASIL, 1997, p. 25-26)

A linguagem verbal corresponde à maneira pela qual os grupos humanos utilizam variados recursos para se comunicar na vida social. Na escola em especial, a linguagem deve corresponder a características comuns de um grupo de indivíduos que compartilha um espaço em comum que é a escola. Por este motivo a leitura deve ser direcionada aos anseios desse grupo específico, que são as crianças.

A habilidade da leitura nos primeiros anos da escolarização constitui-se um desafio, visto que o aprendizado da leitura não é fácil, pois envolve estratégias cognitivas que atuam no nível consciente e inconsciente, como descreve Kleiman (2004, p. 50):

As estratégias cognitivas da leitura seriam aquelas operações inconscientes do leitor, no sentido de não ter chegado ainda ao nível consciente, que ele realiza para atingir algum objetivo de leitura. Por exemplo, o fatiamento sintático é uma operação necessária para a leitura, que o leitor realiza, ou não, rápida ou cuidadosamente, isto é, de diversas maneiras, dependendo das necessidades momentâneas, e que provavelmente não poderá descrever.

Kleiman cita as estratégias cognitivas como parte da estratégia de leitura que o leitor faz para abordar o texto. Faz parte da estratégia de leitura também o seu grau de interesse pelo texto, a maneira de manipular o texto, se sublinha, se folheia as páginas sem deter parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, relê. O fatiamento sintático é um processo de caráter cognitivo que o leitor faz, ao processar a leitura, agrupando as palavras em sintagmas, conceito próprio à área dos estudos linguísticos.

Percebe-se que estes comportamentos exigem um grau de envolvimento do leitor com a prática da leitura, porque mesmo que o leitor proceda a essas estratégias de modo inconsciente, elas requerem que o leitor se interesse pelo texto. Então a leitura deve ser o próprio motivo para ler.

Para o contexto da educação básica, sobretudo nos anos iniciais, Teberosky e Colomer (2003, p.145) propõem que o papel do ambiente escolar seja de favorecer o acesso à língua escrita. Para motivar o desejo de aprender a ler, o espaço escolar deve contemplar atividades que levem os alunos a manusear os livros, a folheá-los, lê-los e compartilhá-los, e a estender suas opiniões e aprendizagens através de atividades práticas na escola, como murais, dramatizações e manifestações artísticas que traduzam na criança o impacto afetivo e cognitivo da experiência obtida com a leitura.

Interessante esta reflexão, pois o que parece entender nas literaturas a respeito é que o aluno é levado a aprender a ler sem dar tempo para ela encontrar o motivo, de tal forma que responda à pergunta: ler para quê? Esta resposta deve ser encontrada nos primeiros anos da escolarização, para que a curiosidade se torne o desejo deste ‘novo’ aprendizado.

Betthelheim e Zelan (1984, p. 16) acreditam que “a capacidade de ler é de importância tão singular para a vida de uma criança numa escola, que a sua experiência na aprendizagem da leitura mais do que frequentemente sela seu destino, uma vez para sempre, em relação a sua vida acadêmica”. Dessa forma, é na experiência com a leitura nos primeiros anos da escolarização que se define a relação da criança com a leitura, isto é, tanto a afinidade pode surgir, quanto a repulsão acontece.

Nos últimos vinte anos, as pesquisas na área de Educação despertaram interesse por saber quais são as variantes que auxiliavam na aprendizagem da leitura. Inclusive,

houve uma preocupação muito grande pelos linguistas, psicólogos, professores entre outros, em descobrir os mecanismos que fazem da leitura possibilidade para que a criança se apropriasse dos domínios da leitura de forma agradável. No entanto, os dados estatísticos alertavam para o perfil da educação brasileira. Soares (2004, p. 8) em seu artigo insere este dado estatístico para fazer alusão ao novo perfil da educação brasileira no início da década de noventa:

[...] em 1991, a *Folha de S. Paulo*, ao divulgar resultados do Censo então realizado, após declarar que, pelos dados, apenas 18% eram analfabetos, acrescenta: “mas o número de desqualificados é muito maior”. *Desqualificados*, segundo a matéria, eram aqueles que, embora declarando saber ler e escrever um bilhete simples, tinham menos de quatro anos de escolarização, sendo, assim, *analfabetos funcionais*.

Embora a imprensa enfatizasse a existência dos analfabetos através dos dados estatísticos, ela denuncia também a existência de outra percentagem de pessoas da pesquisa que não se encaixa nesses dezoito por cento que se declaram analfabetos. São aquelas pessoas que, tendo a escolarização inicial incompleta da escolarização, não atingiram o desenvolvimento de habilidades com a leitura, e por isso são chamados analfabetos funcionais.

Definição de “analfabetos”, segundo o Relatório do INAF¹ 2009 (*INSTITUTO PAULO MONTENEGRO; AÇÃO EDUCATIVA, [2010]*) sofreu mudanças concomitantes às modificações do comportamento da sociedade, de modo que em 1958 a definição de “alfabetizada” para a UNESCO correspondia a um indivíduo capaz de ler e escrever um bilhete simples. Vinte anos depois, os conceitos analfabetismo e “alfabetismo funcional” começaram a serem utilizados para acompanhar a mudança de comportamento da sociedade com o código escrito: “É considerada alfabetizada funcional a pessoa capaz de utilizar a leitura e escrita para fazer frente às demandas de seu contexto social e usar essas habilidades para continuar aprendendo e se

¹ O objetivo do INAF é delinear um retrato dos brasileiros em relação a habilidades de leitura, escrita e matemática e oferecer informações, de modo que possa promover um debate com as instâncias governamentais e a sociedade civil sobre as políticas do modelo educacional do país. O Inaf é o indicador do Instituto Paulo Montenegro que faz uma ampla pesquisa com brasileiros de quinze a sessenta e quatro anos de idade. Trata-se de uma organização sem fins lucrativos. Este instituto se propõe a promover pesquisas relacionadas à educação, e possui vínculo com o IBOPE (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO; AÇÃO EDUCATIVA, 2005, p 3).

desenvolvendo ao longo da vida.” (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO; AÇÃO EDUCATIVA, 2005, p.4).

A UNESCO utilizou inclusive de dados estatísticos como parâmetro para apontar o índice de analfabetismo funcional da população, de forma que a base da sua metodologia de análise não utilizou a auto avaliação destas pessoas com o código escrito, mas o seu nível de escolaridade. A partir disso, um novo termo foi criado para designar os indivíduos que não concluíram a etapa da educação básica, e não utilizam a leitura de maneira plena. Nesse contexto, o termo alfabetizado funcional precisou ser inserido, de modo que a palavra alfabetização necessitou de submeter a outras formas de significado.

Os dados estatísticos, ao mesmo tempo em que parecem traçar o perfil educacional do país, demonstram também outra questão do ponto de vista social, que merece ser pensada. Soares (2002) esclarece que:

A discriminação das crianças das camadas populares na escola- indicada pelos altos índices de repetência e evasão- aparece, nas sociedades capitalistas, como uma ameaça ao ideário liberal que as fundamenta e justifica. O princípio básico – a “igualdade de oportunidades” – vê-se negado, quando se evidencia que a escola não serve igualmente a todas as crianças: crianças das classes favorecidas obtêm sucesso, enquanto crianças das camadas populares enfrentam dificuldades de aprendizagem, fracassam, abandonam o sistema de ensino mal iniciam o período de escolarização obrigatória. (SOARES, 2002, p. 30-31)

Nesse contexto social, os dados estatísticos parecem criar na sociedade uma crença de que existe grande relação entre o baixo desempenho da educação brasileira, com o fracasso do ensino para as classes menos favorecidas. É importante salientar que o princípio básico de educação para todos não é respeitado, a julgar pelo grande número de analfabetos, aquelas pessoas que não tiveram oportunidade de frequentar a escola, e os analfabetos funcionais, que evadiram do espaço escolar. Indício disso é a Educação de Jovens e Adultos (EJA), na qual estes alunos retornam para a sala de aula depois anos sem frequentar uma escola, onde precisam organizar o período escolar com a rotina trabalho para vencer estas dificuldades. Inclusive pelos instrumentos de avaliação externa como Provinha Brasil, e os dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

2.1 LETRAMENTO: NOVO CONCEITO

Na sessão anterior vimos que o analfabetismo funcional e o alfabetismo funcional guardam uma grande relação com a qualidade da educação básica. Sobretudo no que refere à trajetória daqueles indivíduos que passaram pela escolarização na infância e atualmente sofrem das implicações do nível de compreensão do código escrito nas variadas formas da comunicação existentes. Todos estes graus de envolvimento do código escrito de um grupo social têm aspectos pertencentes ao fenômeno social chamado de letramento.

Para Magda Soares (2009, p. 15, grifo da autora), o “**Letramento** é palavra recém-chegada ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas: é na segunda metade dos anos 80, há cerca de apenas dez anos, portanto, que ela surge no discurso dos especialistas dessas áreas”. Trata-se, portanto de um novo conceito que se refere a um fenômeno que existiu independente o ano da ‘chegada’ desta palavra. No artigo de Soares (2004 p. 6), intitulado “*Letramento e Alfabetização: as muitas facetas*”, ela fala da necessidade em nomear práticas sociais de leitura e escrita mais avançadas e complexas do que a habilidade de ler e escrever. Soares no trecho a seguir esclarece sobre o surgimento de novas palavras para nomear os fenômenos da prática social da escrita e sua posição acerca da ampliação do conceito de alfabetização:

Novas palavras são criadas, ou a velhas palavras dá-se um novo sentido, quando emergem novos fatos, novas ideias, novas maneiras de compreender os fenômenos. Conhecemos bem, e há muito, o "estado ou condição de analfabeto", que não é apenas o estado ou condição de quem não dispõe da "tecnologia" do ler e do escrever: o analfabeto é aquele que não pode exercer em toda a sua plenitude os seus direitos de cidadão, é aquele que a sociedade marginaliza, é aquele que não tem acesso aos bens culturais de sociedades letradas e, mais que isso, grafocêntricas; porque conhecemos bem, e há muito, esse "estado de analfabeto", sempre nos foi necessária uma palavra para designá-lo, a conhecida e corrente **analfabetismo**. Já o estado ou condição de quem sabe ler e escrever, isto é, o estado ou condição de quem responde adequadamente às intensas demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita, esse fenômeno só recentemente se configurou como uma realidade em nosso contexto social. (SOARES, 2009, p. 19-20)

A utilização das informações do mundo grafocêntrico para a comunicação entre os indivíduos, independente do nível de convívio com a escrita, é considerada a habilidade do letramento. Em outras palavras, é a capacidade de se orientar através de diversos estilos de comunicação existentes.

Dessa forma, o questionamento a respeito das habilidades da leitura e da escrita ensinadas na fase escolar, começou a ser direcionada no sentido de compreender o conceito de alfabetização, de modo que hoje esta discussão continua sendo tratada com grande interesse, em especial, por conta do fracasso na qualidade da educação brasileira. Os *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa* inicia seu texto com a constatação real do perfil educacional dos brasileiros:

Desde o início da década de 80, o ensino de Língua Portuguesa na escola tem sido o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade da educação no País. No ensino fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita. Sabe-se que os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais — inaceitáveis mesmo em países muito mais pobres — estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever. (BRASIL, 1997, p. 19)

O alfabetismo funcional guarda uma grande relação com a qualidade da educação básica, sobretudo no que refere às estratégias utilizadas na prática da leitura nos anos iniciais, a que foram submetidas às crianças na infância. Por isso, aprofundar o estudo nas questões que envolvem o nível de letramento dos indivíduos se torna uma alternativa para repensar como a leitura é encarada na escolarização.

Com estas questões desafiadoras no contexto citado, o conceito de leitura na área da educação precisou ser ampliado, de modo que se perceba então que leitura é definida hoje como dimensão para além do ato da decodificação das palavras. “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p. 9). Em outras palavras, a leitura de mundo antecede à leitura do texto.

Pedagogo vanguardista, Paulo Freire foi criador do método de alfabetização através das chamadas palavras geradoras, durante o século passado. Ele alfabetizou milhares de jovens e adultos. As palavras geradoras consistiam no aprendizado de novas palavras de acordo com elementos encontrados no cotidiano do aluno. Dessa forma, deixa claro que esta proposta de alfabetização se apoiava na leitura de mundo do aluno.

Para o aprendizado da leitura, Freire (1989, p. 11), acreditava que “A decifração da palavra fluía naturalmente da ‘leitura’ do mundo particular”. A crença sobre a leitura ultrapassa o processo da decodificação da palavra. Ela precisa ser objeto de aprendizado, de tal forma que o aluno enxergue o motivo pelo qual ele pertence à leitura.

Para a criança não será diferente, a leitura precisa ter um motivo, em especial no que se refere ao aspecto pertencente à leitura de mundo da infância, em especial à curiosidade para estimular essa prática com as crianças. Freire (1989 p.33) inclusive fala da curiosidade como estímulo: “Um texto para ser lido é um texto para ser estudado. Não podemos interpretar um texto se o lemos sem atenção, sem curiosidade”. Neste contexto, a leitura nos primeiros anos da escolarização, deve utilizar elementos em que a curiosidade seja o ponto de partida para favorecer a vontade de ler. “Temos de respeitar os níveis de compreensão que os educandos- não importa quem sejam- estão tendo de sua própria realidade” (FREIRE, 1989, p 17). Assim, se a criança não encontrar motivos para ler, logo as dificuldades para esta ação podem começar a aparecer, pois o afastamento da leitura pode ser inevitável.

2.2 O PAPEL DA LINGUAGEM OFERECIDA NA ESCOLA

Vygotsky foi um importante pensador na área do desenvolvimento da aprendizagem. Em sua última publicação, se encontra parte do resultado das suas pesquisas que foram desenvolvidas com crianças no período de escolarização. No que se refere ao papel da linguagem na escola, as proposições do autor indicam que:

No desenvolvimento da criança, [...] a imitação e o aprendizado desempenham um papel importante. Trazem à tona as qualidades especificamente humanas da mente e levam a criança a novos níveis de desenvolvimento [...]. O que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã. (VYGOSTKY, 1993, p. 89)

Para Vygotsky, a criança desenvolve sua aprendizagem e a imitação para o desenvolvimento, inclusive, no que diz respeito ao ensino dos variados conteúdos que abrangem a escolarização. Podemos perceber que a criança se utiliza da imitação como estratégia para as variadas formas de aprendizado. Na leitura na sala de aula não será diferente, pois a criança entende que, sendo o professor a referência, é provável que mesmo que ela tenha dificuldades com a leitura, ela será estimulada para aprender a ler, desde que este resultado dependa da metodologia que o professor desenvolva juntamente com o nível de aprendizado do aluno. Mesmo que a criança não saiba ler, é interessante que o professor promova momentos de leitura, por exemplo, leitura de um livro em voz alta, onde os alunos percebam o manuseio do professor com o livro e observem as ilustrações que compõe esse objeto. A imitação nesse contexto não é

considerada atividade mecânica, a qual qualquer pessoa é capaz de desempenhar. Para Vygotsky (1993, p. 89):

Imitar é utilizar de meios para passar algo, que já se conhece em algo novo. Com auxílio de outra pessoa, toda criança pode fazer mais do que faria sozinha- ainda que se restringindo aos limites estabelecidos pelo grau de seu desenvolvimento.

A prática de leitura que o professor propõe cotidianamente fazer em voz alta de uma história, por exemplo, promove participação para que o aluno seja auxiliado a participar do movimento da leitura e desperte o desejo de desempenhar a sua leitura sozinha.

A escola como espaço de letramento onde as práticas sociais são fortalecidas, favorece que o aluno desenvolva as competências relativas à leitura, desde que estas práticas sejam trabalhadas habitualmente e o docente promova a participação de todos os seus alunos.

2.3. DIFICULDADES COM A LEITURA: FORA DA ESCOLARIZAÇÃO E NA ESCOLARIZAÇÃO

É interessante perceber inicialmente o comportamento fora e o comportamento dentro da escola, de modo que favoreça na dimensão que a leitura interfere no comportamento da sociedade e reforça que na escola reproduza tal comportamento. O distanciamento da leitura como hábito é uma realidade da sociedade atual, devido ao progresso na comunicação, onde as trocas de informações se tornam cada vez mais velozes e logo provocam o excesso de elementos existentes para garantir a sua comunicação. Desse modo, os indivíduos selecionam aquelas informações que julgam relevantes e apagam as demais, o que motiva uma perda na qualidade do conhecimento humano (BARBOSA, 1994). Marcuschi (2001, p. 22), questiona a interface entre a escola e vida diária, em especial na linguagem oferecida na escola na alfabetização, por não se assemelhar com a linguagem de fora do espaço escolar. Nesse contexto, o processo de ensino e aprendizagem fica prejudicado. Essa situação justifica a dificuldade de práticas de alfabetização eficazes para o aprendizado nessa etapa da escolarização.

O fracasso no aprendizado da leitura na escola é um assunto preocupante, pois é outro fenômeno que hoje é bastante percebido no Brasil, por causa da existência dos sistemas de avaliação, como o SAEB, por exemplo. Na escolarização, a prática da leitura costuma ser explorada unicamente na aula de língua portuguesa, de modo que o propósito da leitura fica resumido à utilização do texto. Vale dizer que a prática da

leitura no espaço escolar é encarada cotidianamente como objeto passageiro que talvez não desperte no aluno interesse maior do que o conhecimento das regras gramaticais. Dessa forma, se não ficar claro para a criança a finalidade da leitura, possivelmente a sua experiência com esta prática não será positiva:

Se a criança não sabia isso [ler é importante] antes, logo ficar-lhe-á marcado o fato de que nada da totalidade do que se aprende na escola se compara, em importância, com a leitura. A leitura é de significação sem paralelos. Esta é a razão por que é tão importante a maneira como a leitura é ensinada. A maneira como aprendizagem da leitura for experienciada pela criança determinará o modo como ela passará a perceber-se a si mesma como um aprendiz e mesmo como uma pessoa. (BATTHELHEIM; ZELAN, 1984, p. 17)

Battelheim e Zelan (1984) acreditam que a leitura de ‘significação sem paralelos’, é encarada na escolarização sem corresponder o aprendizado com a experiência de leitura que a criança possui com aspectos comuns da sua realidade. A maneira de fortalecer a importância da leitura na fase da infância está na criança enxergar a sua perspectiva de leitura na escola, permitindo aprendizagem através de aspectos semelhantes à sua identidade, e desse modo despertar o interesse pela leitura em repetidas oportunidades que ela for inserida na escola. Por isso, a construção favorável das práticas de leitura para a criança deve buscar afinidade com o objeto livro, e essa é uma etapa crucial para ela definir a relação com o ato da leitura. Mas quando não é concedido este momento para ela, dificilmente a aproximação com a leitura será realidade:

A criança conhece o livro antes de lê-lo, da mesma maneira que descobre a linguagem antes de dominar seu uso. Os diferentes códigos-verbais, visuais, gráficos- se antecipam a ela, que encontra como se estivessem prontos, à espera de que os assimile paulatinamente ao longo do tempo. (ZILBERMAN, 1991, p. 83)

Com essa observação, Zilberman sinaliza para o fato de que nem sempre o modo como a leitura é desenvolvida junto às crianças corresponde ao modo como elas a compreendem, pois a criança percebe que a leitura apresentada a ela não corresponde ao sentido de sua própria realidade. Utilizar a leitura como prática autossuficiente, sem oportunizar à criança fazer a leitura desta prática dificulta esta aproximação. Inclusive a autora postula que existem materiais que a criança possivelmente teve contato antes mesmo de ser alfabetizada e por isso merecem ser explorados, como a história em quadrinhos, a literatura e o conto, por exemplo. Ações pedagógicas devem ser trabalhadas com estes leitores, pois o texto a princípio não desperta o interesse da

criança pela leitura (KLEIMAN, 2004, p. 51), por isso, a utilização desses materiais agrupados com o texto pode desenvolver o vínculo da criança com a prática da leitura, além de esses materiais favorecerem o imaginário infantil, a aproximação da linguagem entre crianças e adultos. (ZILBERMAN, 1991 p. 83).

O relatório do INAF trouxe um dado de muita relevância para ser analisado:

Quadro 1- 5º Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO; AÇÃO EDUCATIVA, 2005, p 17). Pesquisa por amostragem realizada durante a entrevista com os participantes com maior e menor grau de escolaridade.

Quem mais influenciou seu gosto pela leitura – INAF 2005	
Mãe ou responsável do sexo feminino	41%
Algum professor ou professora	33%
Pai ou responsável do sexo masculino	31%
Algum amigo ou amiga	11%
Algum outro parente	10%
Padre/ Pastor ou algum líder religioso	06%
Algum colega ou superior no trabalho	04%
Outra pessoa	04%
Ninguém	14%

Fonte: Inaf. Disponível em: <<http://www.ipm.org.br/download/inaf05.pdf>>. Acesso em: 6 abr. 2012.

Percebe-se neste quadro o papel de duas pessoas que influenciaram no gosto da leitura das pessoas pesquisadas. A mãe, que participa integralmente ao longo da vida na educação do filho, convive com suas perdas e ganhos, e o professor (a) que participa ativamente do processo de escolarização do aluno, inclusive convivendo com seus erros e acertos. Dessa forma, percebe-se que o papel do professor, em especial nos primeiros anos da escolarização, é fundamental na influência pelo gosto de ler. Logo, a escola é o segundo ambiente mais provável para que se desperte na criança o gosto pela leitura, no aumento das chances de influencia pelo objeto livro.

Magda Soares teme pelo modo de fazer conclusões acerca do letramento a partir de resultados de estudos estatísticos. Para ela, o conceito de letramento não representa em

sua totalidade a leitura e escrita, por esse motivo, não há ponderação para definir a sua relação com o hábito da leitura, de maneira acabada, através de pesquisa por amostragem. Neste contexto, “O letramento é um fenômeno de muitos significados” (SCRIBNER, 1984, p. 9 apud SOARES, 2009, p. 112). Ter cuidado com generalizações é fundamental para compreendê-la do ponto de vista pedagógico. Portanto, as pesquisas podem revelar pistas para auxiliar no processo de construção das habilidades para o letramento tais, como: capacidade de análise e sínteses de um objeto com representações decodificadas, capacidade de utilização de situações reproduzidas por um autor e articular crítica a respeito do que leu. Conhecer a estética do livro, como possibilidade de levantamento-prévio do que se espera da leitura, de maneira de se contribua para a qualidade da educação básica. (SOARES, 2009 p. 63 - 121)

2.4. A LITERATURA PARA GOSTAR DE LER

A Literatura na educação básica hoje é considerada possível de produzir no aluno interesse pela leitura, de modo que quanto mais cedo ela for inserida no cotidiano da escola, é provável que a criança consolide o hábito de ler e o leve para a vida. Zilberman (2003) acredita na possibilidade da Literatura:

Como procede a literatura? Ela sintetiza, por meio dos recursos da ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente. Assim, por mais exacerbada que seja a fantasia do escritor ou mais distanciadas e diferentes as circunstâncias de espaço e tempo dentro das quais uma obra foi concebida, o sintoma de sua sobrevivência é o fato de que ela continua a se comunicar com seu destinatário atual, por que ainda fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor. (ZILBERMAN, 2003, p 25)

Nesse contexto, a autora expõe os diversos enfoques de como a literatura pode ser capaz de se assemelhar com a realidade da criança, para que ela desenvolva compreensão facilitada do que lê. Por isso, a literatura pode favorecer o desenvolvimento da inteligência do mundo, modo como Paulo Freire se referia à prática social da aprendizagem da leitura. Na literatura, as práticas comunicativas entre o escritor e seu destinatário continuam a existir independentemente das circunstâncias entre ambos, pois através da literatura é possível que a criança tenha contato com valores semelhantes como: as perdas, as dificuldades, o companheirismo, a consciência ambiental, o preconceito, respeito ao próximo, entre outros. Assim, as experiências humanas que contribuem para um mundo menos intolerante. Neste contexto, o espaço escolar,

enriquecido pela leitura literária, é capaz de enriquecer o ensino-aprendizagem da criança. Inclusive é possível que nessas histórias os leitores se reconheçam presentes nessas produções literárias:

A literatura, o teatro e o cinema são escolas de vida para crianças e adolescentes, onde eles aprendem a se reconhecer a si mesmos [...] Escolas de complexidade humana, onde se descobrem a multiplicidade interior de cada ser e as transformações das personalidades envolvidas na torrente dos acontecimentos. (MORIN, 2000)

Edgar Morin (2000) afirma que a literatura, assim como o teatro e o cinema, seja capaz de reproduzir conhecimentos pertinentes às experiências humanas, de forma que os alunos também se reconheçam pertencentes a este movimento de descoberta durante a escolarização. Desse modo confirma a crença de Zilberman (2003), de literatura como capacidade de utilização de uma linguagem comum do leitor com o texto. Nesse contexto, percebe-se que a literatura pode ser responsável por promover um momento no qual se desenvolva o conhecimento dos aspectos semelhantes da vida dos indivíduos e do leitor, aluno da escolarização, em especial tomando a infância em destaque, nessas trocas de saberes. Quando a criança encontra aspectos comuns da sua realidade na literatura, possivelmente ela reproduz a vontade de ler repetidas vezes no espaço escolar e fora dele.

A literatura tem a capacidade de espelhar o comportamento humano. Por isso é pertinente repensar a expansão da inserção da literatura para ensino em outras disciplinas além da língua portuguesa, não para substituir ou extinguir o livro didático, mas utilizar mais uma ferramenta para desenvolver habilidades do letramento na escola.

2.5 A UTILIZAÇÃO DA LITERATURA NOS EIXOS CURRICULARES DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA REFLEXÃO

Refletir o aspecto da literatura partindo do próprio aluno da educação básica, onde se iniciam os primeiros contatos com o meio social, é apontar caminhos para fazer a diferença inclusive na maneira como acontecerá a sua relação com a leitura nas séries futuras. É importante salientar que a literatura enquanto arte, não existe para o serviço dos eixos curriculares, portanto trabalhar um eixo disciplinar utilizando a literatura dependerá da abordagem do docente do referido livro de literatura.

Do ponto de vista cognitivo, a imaginação será favorecida com o uso constante da literatura, inclusive vimos que Zilberman (2003) compartilha a respeito desse entendimento. Fica evidente que a literatura se torna capaz de dominar outras linguagens pertencentes a outras áreas dos conteúdos da escola, desde que se faça o levantamento prévio do grau de entendimento da leitura, partindo da leitura de mundo, crença de Paulo Freire, para que se utilize a literatura conforme o nível de compreensão da turma. Coelho (2000) também enxerga a possibilidade da literatura trabalhar os estímulos cognitivos para promover o conhecimento de diferentes tipos de questões da sociedade, como exemplo, aquelas que implicam o respeito com as diferenças.

Como dissemos, não basta um currículo de várias disciplinas combinadas entre si- é necessário que todas elas sejam atravessadas por um “esquema cognitivo”, isto é, por um tema, um problema que as atravesse e mostre a relação oculta que existe entre as diferentes áreas da vida, da cultura e do conhecimento. (COELHO, 2000, p. 19)

Esta reflexão implica também repensar um currículo capaz de integrar diversos enfoques encontrados nas unidades curriculares com o uso da literatura como abordagem pedagógica, que permita que a sua utilização na sala seja cuidadosamente trabalhada pelo professor, de modo que a criança evite enxergar os conteúdos separadamente de sua totalidade, inclusive a literatura como aporte para o alcance deste currículo.

A literatura, na perspectiva cognitiva, favorece positivamente o aprendizado dos alunos porque ajuda que eles enxerguem estes conhecimentos encontrados nesta proposta como um conhecimento, pertencente a todas as áreas vivenciadas na sala de aula. Os estudos formulados por Vygotsky, no que se refere aos processos cognitivos no ensino fortalece esta proposta:

Especificamente, nossos experimentos trouxeram à tona os seguintes fatos inter-relacionados: os pré requisitos psicológicos para o aprendizado de diferentes matérias escolares são, em grande parte, os mesmos, o aprendizado de uma matéria influencia o desenvolvimento das funções superiores para além dos limites dessa matéria específica, as principais funções psíquicas envolvidas no estudo de várias matérias são interdependentes- suas bases comuns são a consciência e o domínio deliberado, as contribuições principalmente dos anos escolares. A partir dessas descobertas, conclui-se que todas as matérias escolares básicas atuam como uma disciplina formal, cada uma facilitando o aprendizado das outras: as funções psicológicas por elas estimuladas se desenvolvem ao longo de um processo cognitivo. (VYGOTSKY, 1993, p. 88)

A literatura neste contexto facilita o aprendizado de várias disciplinas, pois ela é possível encontrar temas que absorvam diversas questões relativas às áreas dos conteúdos escolares, em especial na perspectiva da literatura integrar linguagem em comum com a criança. Portanto esta abordagem simplificada converge para a proposta que todas as áreas do conhecimento sejam enxergadas como um conhecimento único facilitado, como acredita Vygotsky.

3. METODOLOGIA DE TRABALHO DA PESQUISA QUALITATIVA: ESCOLA MUNICIPAL DE SALVADOR

3.1 PESQUISA DE INSPIRAÇÃO ETNOGRÁFICA EM UMA ESCOLA DE SALVADOR

No capítulo *A aprendizagem da leitura na alfabetização*, a questão da leitura foi discutida no sentido de se procurar um sentido mais abrangente que atenda às expressões mais significativas dos alunos que se encontram no processo desse aprendizado, o mesmo se relaciona em grande parte com o motivo que leva o aluno a aprender a ler. Nesse contexto, a leitura de mundo, proposta por Paulo Freire, é o grande referencial para contribuir no gosto pela leitura dos alunos durante sua escolarização, inclusive pela compreensão do conceito de *letramento*. No entanto, a educação brasileira neste início de século sofre as dificuldades com o uso do código escrito, sobretudo no que diz respeito às habilidades da leitura. O analfabetismo funcional e o alfabetismo funcional foram apontados como fenômenos resultantes da educação básica que os adultos tiveram quando crianças, quando não foi capaz de atender às perspectivas de leitura desses sujeitos. Desenganados, grande parte da população brasileira que frequentou a educação básica não utiliza a leitura de maneira plena.

O propósito da abordagem que proponho sobre os impactos da leitura na educação básica deve-se primeiramente ao PIBID- Pedagogia, onde atuei como bolsista durante um ano e meio, entre os anos 2010 e 2011. A experiência de atuar na universidade com a pesquisa e na escola municipal, com o desenvolvimento de práticas alfabetizadoras ampliou profundamente meu conhecimento acerca da realidade da escola pública e sensibilização para pensar a prática alfabetizadora. Através da observação desse espaço, uma atividade diagnóstica era desenvolvida anualmente em conjunto com as outras cinco bolsistas a partir das chamadas Rodas Dialógicas, que consistiam em propor uma conversa de natureza etnográfica com as crianças, na forma de uma brincadeira ou um bate-papo, por exemplo, onde o grupo sentava em roda, de maneira que todos os envolvidos pudessem enxergar os seus colegas, com a finalidade de propor práticas concernentes a leitura e escrita.

A experiência acerca da leitura nessa escola teve grande relevância na produção deste trabalho, em especial para perceber a relação das crianças com a leitura, o modo como estas práticas vinham sendo desenvolvidas neste espaço, que permitia que estes alunos

alcançassem aproximação com a leitura considerando os possíveis impactos da escola na vida adulta. Depois da experiência do programa PIBID, enquanto estudante, o retorno para este espaço foi necessário para que pudesse acompanhar os alunos alcançados pelo programa, pois a minha experiência registrada no diário de pesquisa não permitiu fazer conclusões a respeito deste tema, de modo a desenvolver as ideias do primeiro capítulo: práticas do letramento dentro da escola.

A coleta de dados da pesquisa de campo, de natureza qualitativa, foi realizada em uma escola municipal de Salvador, com objetivo de fazer uma análise desses sujeitos, através de três instrumentos de pesquisa: a fala da professora através da entrevista não estruturada, de modo que nos permitiu conhecer a maneira de como o gosto pela leitura se constrói neste espaço. O questionário, preenchido pela mesma docente, que forneceu informações mais específicas do trabalho. Em seguida, após a análise das informações dos instrumentos citados acima, deste espaço, foi preparado um projeto com a utilização da literatura apoiada por um conteúdo específico da terceira série nas áreas da língua portuguesa, da matemática, da história e da geografia. Com a posse deste projeto foram desenvolvidas por mim quatro atividades com os alunos do terceiro ano da educação básica desta escola, no espaço escolar cedido pela docente, com autorização da direção.

A escola onde foi realizada esta pesquisa se localiza em um bairro carente da cidade. Essa escola possui características pertinentes as escolas municipais, por isso merecem ser referidas neste trabalho.

Em relação à estrutura física, essa escola não foi construída para o fim a que se destina, ou seja, o espaço não foi projetado para ser uma escola, pois se trata de um casarão antigo, cujas dependências físicas compõem estruturas de uma residência, e o acesso de uma sala se passa através de outra, provocando desconforto para a comunidade que lida com estes transtornos diariamente. A acústica das salas fica comprometida pelo fato de elas serem muito próximas. O diálogo que passa em uma sala é ouvido em outra, portanto o processo de ensino aprendizagem fica comprometido. A escola não possui refeitório e não existe laboratório de informática e o mais crítico para uma escola: não oferece um espaço para ter uma biblioteca.

A professora Isadora² me deixou a par sobre a realidade da turma.

² Por razões éticas, nome fictício.

A entrevista não estruturada com a docente Isadora² permitiu que as perguntas fossem direcionadas de acordo com o propósito desta pesquisa. “O pesquisador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente a questão”. (LAKATOS; MARCONI, 2006, p. 199)

Nesta conversa, a professora me informou que no turno da manhã ela assume a turma do segundo ano do ensino fundamental, e que pela tarde assume a turma do terceiro ano do ensino fundamental. De início ela contou que a turma do segundo ano se encontrava em um nível mais avançado do que o terceiro ano. Estranhei esta constatação da professora e logo perguntei a ela o que poderia ter contribuído para esta realidade na escola. Ela explicou que a turma do segundo ano são alunos da casa desde pequenos, e desse modo a escola já faz acompanhamento com esta turma desde pequenos, ao contrário da turma do terceiro ano, formada em parte por alunos de fora, inclusive na sala tem alunos com níveis diversos de estágios da psicogênese com até doze anos de idade.

Isadora faz o acompanhamento da leitura dos alunos utilizando pequenos textos do próprio livro didático deles, que a cada momento de leitura o aluno desenvolve uma parte do mesmo.

A escola permite o empréstimo dos livros, de modo que levem também uma folha para produção de texto com um espaço para ilustração, para o aluno fazer o reconto da história.

Percebe-se que na escola, embora não tenha uma estrutura para biblioteca, existe dentro da sala de aula uma estante de livros visivelmente oferecida para os alunos, de forma que as prateleiras são do tamanho comum para as crianças. Com esta prática de leitura a escola espera garantir maior vínculo dos pais com a escolarização do filho, de modo que os pais auxiliem nesta tarefa durante os quinze dias que o livro de história permanecer em posse dos alunos, onde é solicitada pela docente uma produção de texto para fazer o reconto da história que estiver na posse deles.

Foto 1- Estante de livros infantis da turma localizada na sala de aula

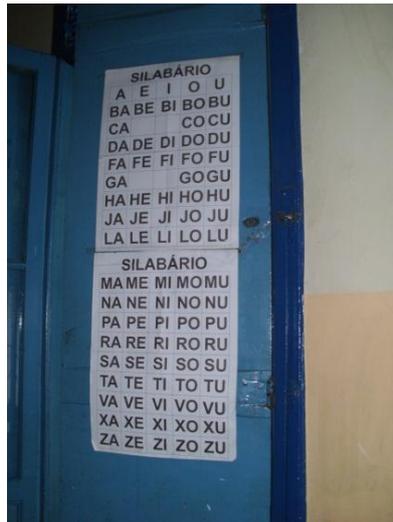


Fotografado por: Mariana Capinã Vitoriano da Silva

Voltando para o perfil do terceiro ano desta escola, a professora disse que parte do pequeno acervo se encontra em mal estado de conservação, segundo ela esta turma não teve cuidado com estes livros de história. Nesta turma existem vinte e cinco alunos.

A professora me apresentou algumas atividades do terceiro ano que leva a crer que boa parte deles está no nível silábico. O trabalho de Isadora com esses alunos consistiu na utilização do silabário, fixado atrás da porta, pois, segundo ela, parte do terceiro ano ainda não atingiu a aquisição do código escrito para o reconhecimento da letra e sua relação com o som.

Foto 2- Silabário da sala



Fotografado por: Mariana Capinã Vitoriano da Silva

Isadora organiza o espaço para que os alunos se posicionem na sala conforme seus níveis de aprendizado, desse modo: da esquerda para a direita da sala ficam os alfabéticos, os silábicos e aqueles que estão começando a aquisição da escrita. Fiquei me perguntando se Isadora intencionalmente colocasse a turma em duplas, de modo que o alfabético fizesse par com o silábico, por exemplo, estimularia a Zona de Desenvolvimento Proximal, conforme os estudos formulados por Vygotsky do aprendizado e o desenvolvimento das crianças:

A maior parte das investigações psicológicas acerca do aprendizado escolar media o nível de desenvolvimento mental da criança fazendo-a resolver certos problemas padronizados. Supunha-se que os problemas que ela conseguisse resolver sozinha indicavam o nível do seu desenvolvimento mental nessa ocasião específica. Mas, desse modo, só é possível medir etapa já concluída do desenvolvimento da criança, o que está longe de representar a totalidade do processo. Tentamos uma abordagem diferente. Após termos descoberto que a idade mental de duas crianças era, digamos, oito anos, demos a cada uma delas problemas mais difíceis do que seriam capazes de resolver sozinhas, dando-lhes uma pequena assistência: o primeiro passo para uma solução, uma pergunta importante ou algum tipo de ajuda. Descobrimos que uma das crianças podia, em cooperação, resolver problemas elaborados para uma criança de doze anos, ao passo que a outra não conseguia ir além dos problemas concebidos para crianças de nove anos. A discrepância entre a idade real de uma criança e o nível que ela atinge ao resolver problemas com auxílio de outra pessoa indicam a zona do seu desenvolvimento proximal. (VYGOTSKY, 1993, p. 88- 89)

A constatação de Vygotsky permite-nos perceber o quanto é complexo medir o desenvolvimento cognitivo da criança, mas mesmo assim ele postula claramente neste exemplo acima a maneira de identificar o progresso da criança, de forma que seja

possível propor atividades que exigem preparo maior para desenvolver a tarefa sozinha e o professor pode aproveitar, nesse contexto, um método pelo qual esta criança com dificuldade em um assunto em questão compartilhe este desafio com um colega que consiga desenvolver tal atividade com menos dificuldade. Esta discrepância, portanto, provoca um salto cognitivo no processo de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, compreendi a forma como a superlotação na sala pode dificultar o trabalho de docência, que infelizmente precisa tomar essa decisão segregacionista daquele que sabe mais com o que sabe o mesmo como estratégia para organizar sua metodologia de trabalho, pois se trata de uma classe multisseriada, portanto, os níveis de aprendizado de um determinado conteúdo são variados.

3.2 VISITAS PARA A ELABORAÇÃO DA AÇÃO DE PESQUISA COM OS ALUNOS DO 3º ANO DA ESCOLA

A literatura reproduz as mais variadas formas as experiências do homem, de tal forma que a literatura é capaz de se relacionar positivamente com os alunos, pois entre a literatura e a criança existem linguagens semelhantes, que faz o aluno se reconhecer nas histórias que ela tem oportunidade de apreciar. Nesta perspectiva, é possível fazer um paralelo da leitura da literatura com o conteúdo dos eixos curriculares, desde que a ação metodológica do professor seja direcionada para a unidade curricular proposta em questão, por isso a utilização dos elementos pertencentes da literatura não se esgota para o aprendizado, mesmo que sua linguagem seja apropriada de elementos do imaginário infantil.

Após do contato com a professora e de organizar a forma mais adequada de atuar com os alunos, iniciei o trabalho de conhecimento do acervo que faz parte da sala de aula desses alunos. Foi contabilizado nesta estante um acervo de 33 livros, a maioria livros de literatura ficcional:

Quadro 2- acervo da turma do 3º ano, localizado na estante da sala de aula.

	AUTOR	TÍTULO	COLEÇÃO
1	Ziraldo	A Bonequinha de Pano	_____

2		Adão e Eva	Coleção Bíblia
3	Ziraldo	A Fábula das Três Cores	Mundo Colorido
4	_____	Alguns bichos da Floresta Amazônica	Bicho Poema
5	Jonas Brasileiro e Kátia Rocha	A magia do Lixo	_____
6	_____	Ana e Ana – irmãs gêmeas que são diferentes por dentro	_____
7	Regina Otero e Regina Rennó	Apelido não tem cola – o lúdico no conhecimento do ser	_____
8	Jafé Borges e Roselma Borges Battinga	Assembleia dos Gatos	_____
9	Bia Hetzel e Mariana Massarani	Berimbau mandou me chamar	_____
10	Kate Petty	Brincadeiras	_____
11	Ruth Rocha	Contos para Rir e Chorar	_____
12	Bia Villela	Dia de Sol na Fazenda	_____
13	_____	Epê Laiyé	Terra Viva
14	Luis Augusto	Filho de Peixinho	_____
15	Ziraldo	Flicts	Mundo Colorido
16	Mariana Cristina Furtado	Flor de Maio	_____
17	_____	Fora da Gaiola- e outras poesias	_____
18	_____	Iara	Nosso Folclore
19	_____	João Trabalhão- o Soldadinho de Chumbo	_____
20	Ziraldo	O Bichinho da Maçã	Mundo Colorido

21	_____	O Guaraná	Nosso Folclore
22	Ziraldo	O Joelho Juvenal	Coleção Corpim
23	Ziraldo	O Livro dos Primeiros Socorros do menino maluquinho	O Menino Maluquinho
24	Juan Carlos Repetto	Passeio pelo Campo	_____
25	Mário Vale	Ploc	_____
26	Mônika Freth e Antoni Boratynski	Quando as cores foram proibidas	_____
27	Nye Ribeiro	Revolução no Formigueiro	_____
28	Jose Santos e Laura Beatriz	Rimas da Floresta	Bicho Poema
29	Márcia Kupstas	Sapo de Estimação	_____
30	Nuria Roca Curto	Teatro	_____
31	Wilson Freire	Uma Festa no Céu	_____
32	Marta Neves	Um Outro por do Sol	_____
33	Márcia Cristina da Silva	Violeta	_____

A docente me disponibilizou os conteúdos da turma, que se encontrava no período da segunda unidade (Anexo A), e dessa forma o projeto da ação de pesquisa foi desenvolvido para introduzir a literatura e os conteúdos com os alunos.

A primeira ação de pesquisa realizada com os alunos teve caráter diagnóstico, com o objetivo de não interferir no processo de criação destas crianças.

A professora Isadora me acompanhou para manter a turma comportada. Orientei-os que na atividade que iria ser desenvolvida não seria necessária a utilização do caderno e do lápis.

Havia quatorze alunos presentes nesse dia. Os livros do acervo foram colocados sobre a mesa e eles pegaram o livro da sua escolha. A professora achou pertinente que estes alunos permanecessem em contato com estes livros neste momento. Boa parte dos alunos fez o manuseio, folheou, observou a capa. Foi visto no primeiro capítulo deste trabalho que estas ações fazem parte da estratégia de leitura que o leitor utiliza para aproximar-se do texto.

Os alunos V. e T. (8 anos), que se posicionavam no canto da sala, não interagiram com o livro de história que estavam em sua posse. Ambas as crianças estavam com o caderno aberto e lápis na mão e pareciam estar fazendo uma atividade escrita. Isadora me indicou que estas crianças estavam no nível silábico da alfabetização.

A análise da situação parece supor que estas crianças carregam duas crenças que preocupa o processo do ato de ler com a vivência de ambos. A primeira suposição parece levar que estes alunos carregam a crença que uma atividade dessa natureza, que não esteja apoiada diretamente à escrita, não seja 'aula'. Portanto eles retomam aquelas atividades que eles fazem com mais frequência, pelo fato de não dominar a leitura das palavras. A segunda suposição leva-nos a enxergar que a criança carrega outra crença de que ela mesma não saiba ler e, portanto não se interessa em fazer a manipulação deste objeto, pois esta prática não fala a linguagem delas. Como dito antes, não houve interferência. Isadora respeitou a minha decisão.

Parte da turma se voluntariou para contar sobre o livro que estavam na posse deles. Percebi que utilizaram sequência cronológica da fala oral da referida história porque eu tinha lido a história de todos estes livros do pequeno acervo.

Foi solicitado que eles desenhassem o que sentem quando estão fazendo leitura. A maioria dos alunos desenharam inspirações da história que estavam na mão no primeiro momento da atividade. Os alunos J. (8 anos) e C. (9 anos), por exemplo, desenharam o contexto da família. A maioria dos alunos desenhou o contexto da história da leitura da literatura. O aluno A. (9 anos) se desenhou com o detalhe da farda e escreveu a palavra 'feliz'. A proposta do desenho na atividade colabora para desenvolver o processo de

criação das crianças na perspectiva de Leitura de Mundo (FREIRE, 1989) onde a análise dos desenhos pode indicar o contexto da criança.

Nesta ação de pesquisa percebi que a atividade planejada é essencial para organizar a sequência didática da aula. Por outro lado é interessante perceber a resposta da turma, de forma que permita definir o momento que poderá ser trabalhado segundo o planejamento ou outras ações, como a leitura silenciosa dos alunos que não foi prevista para esta atividade diagnóstica, mas em que foi necessário investir durante esta atividade. A relação com a literatura que a turma me passou foi de bom envolvimento com a prática da leitura, de forma que se permitiram ouvir a história do livro do colega e se interessaram pela mesma no final da atividade.

Na segunda ação de pesquisa, a professora precisou fazer a correção da Provinha Brasil de outra turma e informou que gostaria de se ausentar da sala e perguntou se haveria problemas quanto a isso e aceitei. Pela primeira vez depois do PIBID permaneci sozinha com a turma na sala de aula. Apresentei-me novamente à turma e disse sobre o propósito das minhas visitas para eles, que seria para a realização de um trabalho, onde eu relataria estas atividades feitas com eles, por isso a colaboração de todos seria muito importante para o trabalho. Como dez crianças da turma já me conheciam e inclusive lembraram o meu nome, proporcionado pela intervenção do PIBID com a turma da segunda série na época, o acolhimento foi muito positivo.

Em seguida, perguntei quem gostaria de se voluntariar para fazer a leitura na frente da sala para os colegas. Como nenhum aluno manifestou, fiz a leitura do livro de história ‘Passeio pelo Campo’, para explorar o conteúdo de geografia: paisagem natural e paisagem modificada. Antes da leitura do texto de cada página era feita a leitura da imagem e depois a leitura do texto, de forma que, lançada a pergunta relacionada com a ação da personagem, outras perguntas relacionadas ao desenho surgissem: ‘Que ação a personagem está fazendo? Onde ela está?’ Através desta abordagem foi possível introduzir o eixo disciplinar da área de geografia - paisagem natural e paisagem modificada, e incluir os alunos que têm dificuldades na leitura.

O enredo da história tratava das aventuras de Valentina, que sai da cidade e viaja para o sítio de seus avós. A turma participou muito bem nesta atividade. A aluna M. (10 anos), uma criança maior que as demais (e a professora me passou em nossa conversa sobre as

suas dificuldades), surpreendeu, pois conseguiu desenvolver um do conceito de paisagem dizendo: “é tudo que a gente vê”.

Após a leitura do livro, utilizei o quadro branco e foi desenhada no canto direito a paisagem urbana e no lado esquerdo a paisagem rural que foi mostrada no livro “Passeio pelo Campo”, na qual as ilustrações da história como a paisagem da rodoviária, da estrada e do campo foram bastante exploradas por eles no momento do desenho, quando perguntei sobre os elementos que fazem parte da cidade e do campo. Foi destacado também que a paisagem urbana foi bastante modificada pelo homem através de prédios e estradas. Na finalização desta atividade foi perguntado em que matéria do conteúdo eles achavam que foi feita a atividade que tinham participado e eles responderam: “português”.

Nesta segunda ação de pesquisa, os elementos componentes de geografia foram desenhados por mim para que eu mantivesse a turma controlada, já que nesta ação estava sozinha na sala para dar prosseguimento à atividade. No final desta prática decidi ir mais adiante da proposta do plano de aula e tive a ousadia de lançar a pergunta relacionada ao conteúdo conhecido pela turma onde possivelmente eles são trabalhados no eixo da língua portuguesa para demonstrar o quanto para as crianças é forte a crença de que a utilização da literatura infantil é limitada às aulas de português e ao mesmo tempo refletir a respeito da aceitação dos alunos (ainda crianças) diante do compartilhamento do conhecimento adquirido na escola. A reflexão desta ação de pesquisa fica por conta de perceber que a literatura uniu o que a instituição escolar separou por alguns instantes, sem os próprios envolvidos no processo se darem conta.

Na terceira ação de pesquisa, foi realizada a leitura do livro ‘O guaraná’, da coleção Nosso Folclore, com a intenção de desenvolver o conteúdo de história: formação da sociedade brasileira. Com a colaboração inicial da aluna G. (8 anos), que espontaneamente se colocou para fazer a leitura do livro para os seus colegas. A sua forma de leitura, fragmentada, trazida pela sua experiência inicial do processo da leitura, junto com o seu tom de voz muito baixo, foi motivo para que os seus colegas se queixassem da dificuldade de ouvir o que ela estava lendo. Mesmo assim decidi que ela prosseguisse com a leitura. Depois de um período, a maioria da turma já silenciava para ouvir a história.

Depois deste momento, sentados em fileiras, distribuí o livro para que cada um manipulasse e observasse a história mais de perto. Em seguida, foi exposto o conteúdo sobre a formação da sociedade brasileira. Foram desenvolvidos pela turma aspectos dos povos que formaram a sociedade brasileira, e a turma conseguiu associar cronologicamente a presença do índio, dos portugueses (europeus) e dos africanos. O aluno F. (9 anos) pode ter desenvolvido um conceito quando perguntado sobre quem havia descoberto o Brasil, e ele respondeu ‘os índios’. A lógica da sua resposta permite incluir nesse contexto uma tomada de decisão por uma Pedagogia Crítica Social dos Conteúdos, em que as crianças são capazes de compreender as transformações sociais decorrentes no país para “propor a superação das desigualdades sociais decorrentes das formas sociais capitalistas de organização da sociedade” (LIBÂNEO, 1994 p.69), pois confesso que havia me preparado para a resposta Pedro Álvares Cabral como eu havia aprendido na escola durante a minha infância.

A decisão de permitir o prosseguimento da leitura da história pela aluna G. (8 anos) permitiu que os alunos vivenciassem a situação que parece incomum para esta turma vivenciar. Trata-se da estratégia de leitura de G. (8 anos), em especial sobre leitura pausada desempenhada pela aluna, onde é comum a leitura de uma palavra pensando que é outra, na qual eles tiveram oportunidade de acompanhar e respeitar a forma de leitura que a maioria destes alunos vivencia. Talvez a reação inicial de não aceitar a maneira da leitura dessa aluna permite compreender que a maioria da atividade de leitura de voz alta é desempenhada pela professora, dessa forma, para estes alunos o principal referencial para leitura é aquela forma rápida.

Na quarta e última ação de pesquisa antes da leitura do livro pedi para que eles me falassem sobre o que havíamos feito no último encontro. O aluno T. (8 anos) que se encontra no nível silábico da aquisição da escrita, que inclusive na primeira ação de pesquisa teve atitude de abrir o caderno para escrever durante a atividade de leitura da história, mostrou sequência cronológica quando recontou a história do Guaraná, de forma que parecia que eu tinha acabado de ler este livro. Em seguida, foi lido o livro “O Joelho Juvenil” para o desenvolvimento da matemática. Com auxílio de E. (8 anos) e A. (8 anos).

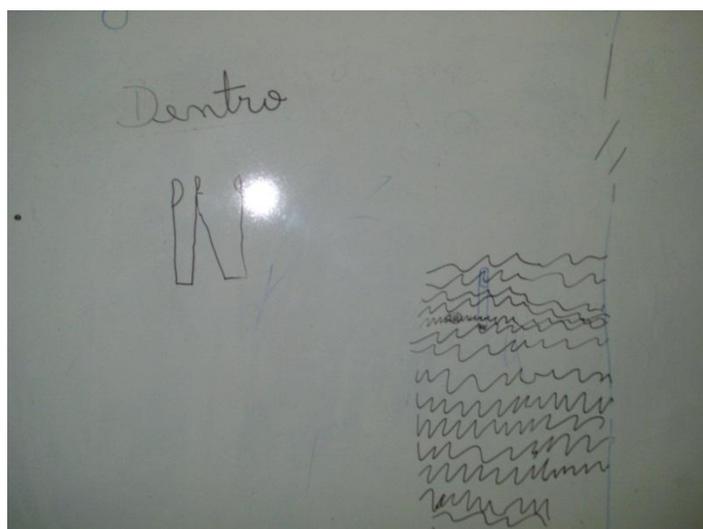
É interessante destacar a experiência com a aluna E. (8 anos), apresentando um breve histórico: sua estatura é muito pequena em relação aos colegas da sala, pois sofre de um

problema que interfere no seu crescimento, de forma que aparenta possuir seis anos de idade. Durante o período em que o PIBID esteve na escola, eu, junto com outras duas bolsistas, necessitamos fazer um trabalho no sentido de acolher a participação dela nas atividades, pois permanecia calada e não participava no desenvolvimento das atividades, inclusive seu desempenho em relação à escrita estava comprometido. Depois de um período foi observado sua participação nas atividades e o afeto que ela construiu conosco.

Nesta ação de pesquisa, quando ela se voluntariou para fazer a leitura em voz alta, percebi que naquele momento a atitude de E. (8 anos) me passou que ela estava confiante de si. Dessa forma ela começou a leitura. Depois da primeira página os colegas se queixaram da mesma forma que se queixaram com a aluna G. (8 anos) na leitura da história do Guaraná. Sua voz baixa com a acústica da sala péssima não favoreceu que todos acompanhassem a sua leitura. Aguardei que E. lesse até a metade do livro e passei a leitura em voz alta para o aluno A. (8 anos), que havia se voluntariado também. Depois da leitura, passou-se o livro entre os alunos para que todos se familiarizassem com ele.

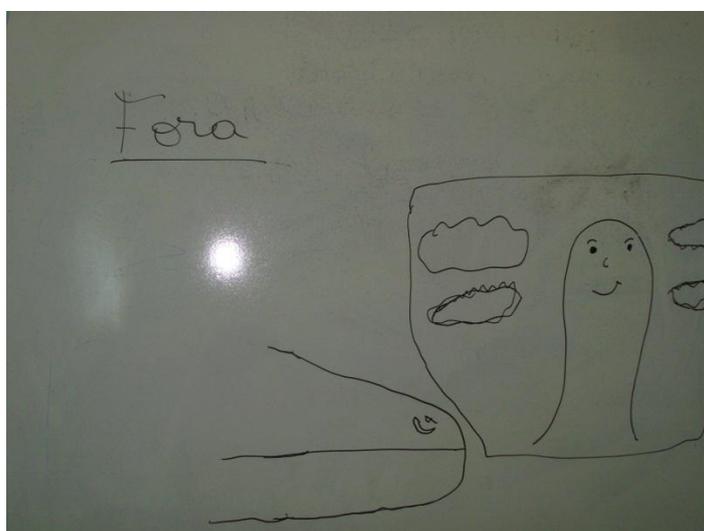
Em seguida, com ajuda do pincel, o quadro foi dividido, de modo que o lado esquerdo com a palavra 'dentro' e no lado direito a palavra 'fora'. O Joelho Juvenal conta a história de uma parte do corpo humano, no caso o joelho. Neste momento segui com a explicação e remeti para as ilustrações do livro e pedi para que dos alunos desenhassem o momento que o 'Juvenal' estivesse dentro de alguma coisa na história. E no lado direito Juvenal no lado fora.

Foto 4 - Juvenal dentro da calça e dentro da água desenhado por dois alunos.



Fotografado por: Mariana Capinã Vitoriano da Silva

Foto 5- Juvenal no ar livre tomando um vento



Fotografado por: Mariana Capinã Vitoriano da Silva

Nesta atividade percebi que não poderia introduzir a noção espacial de esquerdo e direito conforme o planejamento da aula, pois notei que não iria desenvolver esta etapa da atividade, pois alguns alunos não conseguiram visualizar no quadro (foto 4) onde estava Juvenal no desenho da calça.

4. INTERPRETAÇÃO DAS AÇÕES DE PESQUISA

Este capítulo propõe fazer reflexões acerca das ações de pesquisa desenvolvidas, na aplicação da proposta que agrupa a leitura da literatura com os conhecimentos encontrados nos conteúdos escolares dessas crianças.

Os conceitos construídos pelos alunos durante a ação de pesquisa realizada com os alunos estão de acordo com o que postula Vygotsky (1993 p.40), em sua perspectiva sociointeracionista: “O material sensorial e a palavra são partes indispensáveis à formação de conceitos. O estudo isolado da palavra coloca o processo no plano puramente verbal, que não é característico do pensamento infantil”. Dessa forma, Vygotsky nos esclarece o quanto é importante promover o estímulo da leitura da palavra incorporado ao que seja mais comum à linguagem da criança.

Neste contexto se torna interessante retomar a fala da aluna M. (10 anos), que após ter participado da atividade com o foco no eixo curricular de geografia, conseguiu desenvolver o conceito de paisagem: “é tudo que a gente vê”. É importante salientar que provavelmente esta aluna já tenha desenvolvido anteriormente um conceito de paisagem no seu conhecimento enciclopédico, mas ficou claro perceber que através desta prática esta aluna foi capaz de desenvolver um conceito novo, mais aprimorado do que ela tinha construído antes. Portanto permite identificar que a abordagem do eixo curricular específico de geografia agrupado com a utilização da literatura, foi capaz de repercutir positivamente no processo de ensino e aprendizagem desses alunos.

A habilidade desenvolvida por esta aluna que se colocou através dessa fala permite perceber que ela conseguiu utilizar o conceito de paisagem conhecido socialmente, com (base) referência da leitura da história, pressupondo suas características sociais para responder com suas palavras. Logo, consegue desenvolver habilidades em que o letramento agrupa com o indivíduo como sujeito biopsicossocial, pois através da atividade ela conseguiu identificar na literatura aspectos semelhantes do seu cotidiano e desse modo desenvolveu o conceito do assunto da aula. Coelho (2000, p. 154) acredita na capacidade da literatura de integrar experiências com o leitor:

Expandem-se cada vez mais a ideia de que a literatura (narrativas, histórias, poesia) atua em seus leitores como uma espécie de ‘ponte’ entre a sua experiência individual e o mundo de experiências contido no livro, mundo que ao ser vivenciado pelo leitor, passa a integrar sua particular experiência de vida e oferecer-lhe de maneira subliminar (inconscientemente) ou

explícita, não só sugestões de conduta ou de valores (emocionais, éticos, existenciais, etc.), mas também um sentido maior para a sua vida real.

Dessa forma, a literatura contribui fortemente na formação do leitor, de modo que além de ter contato com os valores que fazem parte do comportamento humano, o leitor percebe aspectos individuais reproduzidos pela literatura, que parecem misturar a ficção com a realidade.

A proposta da utilização da literatura na prática alfabetizadora, estimulada pelos recursos ficcionais da literatura, torna-se um estímulo favorável para aproximação dessas crianças do objeto livro e dos campos do saber encontrados nos conteúdos da escola. Coelho (2000 p. 27) acredita que “[...] a Literatura aparece [na formação educativa] como matéria ideal para ser utilizada como *eixo organizador* em currículos, cursos ou programas que se queiram inter ou transdisciplinares”.

A escola sendo um local institucionalizado para inserir novos conteúdos para os alunos, o comportamento das crianças descrita no capítulo anterior em relação à aluna G. (8 anos) onde a sua forma de ler caracterizada pela maneira fragmentada de leitura, foi motivo para que seus colegas não aceitassem o momento da leitura em voz alta, podemos refletir a fala de Zilberman quando comenta que:

[...] a escola tem uma finalidade sintetizadora, transformando a realidade viva nas distintas disciplinas ou áreas do conhecimento apresentadas ao estudante. O peculiar neste caso, é que, durante o processo de síntese, ocorrem inversões que maculam seu objetivo cognitivo. Assim, interrompem-se ou atenuam-se os vínculos com a vida atual e é intensificado o enclausuramento da criança, porque, convertida em aluno, ela se isola ainda mais da sociedade e se introduz num meio sobre o qual igualmente não exerce nenhum poder. [...] Tal decisão por uma mudança de rumos implica algumas opções por parte do professor, delimitadas estas, de um lado, pela escolha do texto e, de outro, pela adequação deste último ao leitor. Dessa maneira, as fronteiras se estendem da valorização da obra literária à relevância dada ao procedimento da leitura. (ZILBERMAN, 2003, p. 25-26)

A tomada de decisão por parte do professor de modificar esse comportamento que coloca a literatura e a escola em posições opostas, afeta positivamente a valorização do saber da criança e a prática da leitura e conseqüentemente a aceitação das etapas da aprendizagem das quais as crianças fazem parte.

A instituição escolar como local para o aprendizado do saber científico deve utilizar maneiras palpáveis que permitam o desenvolvimento do aprendizado dos seus alunos.

Vygotsky (1993) acredita inclusive na existência de um período no qual a criança se torna mais receptiva para alguns conteúdos escolares:

Para cada matéria escolar há um período em que a sua influência é mais produtiva porque a criança é mais receptiva a ela. [...] A existência de períodos sensíveis para todas as matérias escolares é plenamente confirmada pelos dados obtidos em nossos estudos. Os anos escolares são, no todo, o período ótimo para o aprendizado de operações que exigem consciência e controle deliberado. O aprendizado dessas operações favorece enormemente o desenvolvimento das funções psicológicas superiores enquanto ainda estão em fase de amadurecimento. Isso se aplica também ao desenvolvimento dos conceitos científicos que o aprendizado escolar apresenta à criança (VYGOTSKY, 1993 p. 90).

Esse argumento permite refletir que durante a escolarização a criança pode desenvolver o aprendizado de todos os conteúdos, isso vai depender do grau de influência que ela tenha desenvolvido pelo conteúdo específico. Para Vygotsky, a criança como indivíduo em processo de desenvolvimento, em que suas operações mentais se encontram em graus elevados de propagação, no processo de aprendizagem, tem maiores chances de se entusiasmar com o conhecimento visto na escola.

É possível perceber que estas descobertas fazem parte da estratégia de aprendizado que a criança utiliza para avançar nas etapas de desenvolvimento, ainda que seja de forma inconsciente. Nessa conjuntura, um tipo de leitura que represente aspectos dos conteúdos escolares, na qual foi baseada a ação de pesquisa, parece se assemelhar aos estudos aprofundados por Vygotsky.

Esta experiência serviu para conhecer aspectos reais que acompanham a vida escolar dessas crianças, em especial no comportamento inicial de não aceitação das crianças em certas etapas das atividades da ação de pesquisa. Para mim, as etapas mais complicadas dessa ação de pesquisa foram dos dois primeiros encontros, onde as crianças demonstraram comportamentos como reflexo da educação a que são submetidas. A baixa autoestima em prosseguir os estudos da leitura pode ter levado duas crianças a tomarem a atitude de ignorar o livro de história em posse deles para abrir o caderno e fazer uma atividade de escrita, assim como a rejeição com a forma da leitura da colega que é característica da maioria da turma. Na alfabetização, Soares descreve que a leitura

e escrita, do ponto de vista cognitivo, são procedimentos distintos, pois envolvem habilidades peculiares:

Uma primeira e central dificuldade deriva do fato de que o alfabetismo envolve dois processos fundamentalmente distintos, *ler* e *escrever*: as habilidades e os conhecimentos que constituem a leitura e as habilidades e os conhecimentos que constituem a escrita são radicalmente diferentes, como também são consideravelmente diferentes os processos de aprendizagem da leitura e os processos de aprendizagem da escrita. Entretanto, apesar dessas diferenças, em geral conceitua-se *alfabetismo* desprezando-se as peculiaridades e dessemelhanças entre leitura e escrita, significativas de tal forma que alguém pode ter o domínio da leitura sem que tenha o domínio da escrita — pode saber ler sem saber escrever; pode ser um leitor fluente e um mau escritor. (SOARES, 1995, p.8).

Nesse contexto, não existe lógica ao afirmar que um aluno que não sabe ler, por conseguinte, não sabe escrever. A prática pedagógica deve favorecer o desenvolvimento do que é peculiar à leitura e à escrita.

Com o desenvolvimento do trabalho pautado na utilização dos livros de literatura da própria sala de aula aliado com o conteúdo específico de cada disciplina, foi possível perceber o grau de familiaridade com os assuntos do respectivo eixo curricular. Isso leva a compreender melhor o desenvolvimento da aprendizagem na infância, em especial o estudo da palavra ser acompanhado pela linguagem característica desses alunos, onde as histórias infantis foram o grande referencial para eles, pois aspectos da identidade ali encontrados com os da história pareciam dialogar em sintonia. Inclusive Vygotsky (1993, p. 74) alerta:

Quando transmitimos à criança um conhecimento sistemático, ensinamo-nos muitas coisas que ela não pode ver ou vivenciar diretamente. Uma vez que os conceitos científicos e espontâneos diferem quanto à sua relação com a experiência da criança, e quanto à atitude da criança para com os objetos, pode-se esperar que o seu desenvolvimento siga caminhos diferentes, desde o seu início até a sua forma final.

E ao analisar o fracasso do ensino, Coelho (2000, p. 25) aponta:

Adquirir cultura (“saberes essenciais”) não significa acumular conhecimentos, mas sim organizá-los em torno de eixos de ideias, num determinado contexto que seja significativo para o sujeito. Nos rastros do pensamento complexo, todas as discussões que vêm sendo feitas em torno da “crise do ensino” têm como base uma das premissas da psicologia cognitiva: sem estar integrado num contexto, nenhum saber tem valia, por mais sofisticado que seja, isto é, não provoca no sujeito o dinamismo interno que o levaria a interagir com outros saberes e ampliar o conhecimento inicial ou transformá-lo.

Com o pensamento desses dois autores (um voltado para a criança, outro voltado para o adulto), do ponto de vista da psicologia cognitiva interpretada por ambos, é amplamente justificada a baixa qualidade do ensino, onde os alunos quando egressos da escolarização, por não conseguir na infância utilizar os conteúdos ensinados na escola ao longo da vida, tendem a se afastar da continuidade dos estudos futuramente, como demonstrado no primeiro capítulo deste trabalho. Desde a infância, o ideal é que o equilíbrio deva existir, sempre respeitando a etapa cognitiva da criança, de maneira que o professor perceba até onde ele pode avançar para nova etapa. Isso leva a entender o motivo pelo qual a criança não encontra o sentido visível para aprender a ler. Para o ensino da leitura em especial, por exigir operações mentais complexas, se torna interessante inserir este aprendizado da forma mais gradual possível que favoreça o gosto de ler ainda na fase da alfabetização.

A resposta ‘de português’ da turma referente à atividade do eixo de geografia- paisagem natural e modificada - após a leitura do livro ‘Passeio pelo campo’, não teve a intenção de confundir a compreensão desse trabalho, mas repensar o grau de apego percebido ainda na infância à segmentação do conhecimento. É importante salientar que vivemos em um período cercado de mudanças de formas de pensamento e por isso é interessante ter essa tomada de consciência no sentido de preparar os alunos para acompanhar essa realidade. Morin (2000) reforça melhor esse momento: “Numa sociedade em rápida evolução e, sobretudo, numa civilização em transformação acelerada como a nossa, o essencial não é mais a experiência acumulada, mas adesão ao movimento”, o que significa entender que a experiência acumulada, acompanhada do atual momento da sociedade, deve priorizar o momento do conhecimento dentro da perspectiva intensa, onde as pessoas tomam contato direto com o objeto, em especial que o professor como agente de transformação social, perceba que melhor do que conhecimento adquirido é coloca-lo em prática com os alunos, conforme a vivência da criança.

4.1 CONTRIBUIÇÕES DA PROFESSORA ISADORA: REFLEXÃO

A professora Isadora participou desse trabalho na entrega do conteúdo programático do terceiro ano (em anexo), inclusive preencheu este questionário onde foram feitas perguntas relacionadas a princípio com a leitura no âmbito geral, para inserir a reflexão da ação de pesquisa pautada na utilização da literatura. A seguir, as perguntas com as respostas com os respectivos comentários.

Primeira pergunta:

Visto que a leitura é imprescindível para as trocas de informações em que vivemos, inclusive nas variadas formas que os indivíduos encontram hoje para se comunicar, o que você faz para ajudar que seu aluno se aproxime com o mundo da leitura?

Resposta:

A leitura é um processo amplo. Por isso, buscamos despertar o desejo pela leitura fazendo-os interagir com uma grande diversidade textual dando ao aluno a oportunidade de manusear esses materiais fazendo com que ele vá se apropriando e interagindo com o universo da leitura.

A partir dessa resposta a docente diz que a leitura é muito mais do que decodificar, no entanto ela não define de que processo amplo ela acredita ser a leitura. A professora fala em momentos de leitura que os alunos têm para interagir com as diversas tipologias textuais e se apropriar dessa prática.

Segunda pergunta:

Quais são as oportunidades encontradas por você para garantir a prática da leitura na turma?

R. Todos os momentos de trabalho são oportunidades para a leitura. Desde a leitura do próprio nome num crachá, palavras, até o trabalho com textos diversificados.

A análise dessa resposta permite identificar que a docente entende a leitura como decodificação do código escrito, inclusive fala sobre a leitura do próprio crachá para alcançar aspectos que identifique este aluno e assim iniciar o contato com outros tipos de textos. Percebe-se também que Isadora não explicita bem que oportunidades de leitura são essas, embora ela acredite que as ações dentro da sala em sua totalidade estão inseridas nessa prática, como a concepção de Paulo Freire da leitura de mundo, por exemplo.

Terceira pergunta:

Em que momentos você introduz a literatura na sala de aula?

R. A literatura deve ser introduzida a partir da contagem de histórias desde o pré-escolar. Na sala, deixamos uma variedade de livros para serem manuseados pelos alunos. Esse material pode ser levado para casa. Num primeiro momento nada deverá ser cobrado. A leitura de literatura deve ser prazerosa sem muitas cobranças. Com o passar do tempo peço que façam para os colegas pequenas resenhas, onde os mesmos

emitem opiniões sobre o livro escolhido. Com isso espero despertar a curiosidade do restante da turma.

A fala da professora permite identificar que ela se utiliza da história contada como um facilitador para desenvolver o entendimento das crianças com o mundo da leitura. Sem dúvida a contação de histórias hoje é um considerável referencial de grande parte das crianças senão de todas elas, onde muito de nós guardamos na memória uma história em especial contada por uma pessoa do nosso convívio particular. O entendimento da professora acerca da literatura permite concluir a essência real da literatura como arte, objeto capaz de produzir o gosto de ler. Permite inclusive defender que literatura não existe a serviço da escola, pois isso seria negar o valor artístico que a literatura construiu independentemente do surgimento da instituição escolar. Dessa forma, o modo da utilização da literatura na sala de aula agrupado com os conteúdos da escola dependerá do tipo de abordagem escolhido pelo professor (a).

Quarta pergunta:

Alguns especialistas na área da educação acreditam que o papel do ambiente escolar é favorecer o acesso à língua escrita para motivar o desejo de ler. Quais tipos de atividades se propõem a cumprir esta aproximação às palavras?

R. A criança quando chega à escola já possui uma leitura de mundo muito grande esse conhecimento muitas vezes não é valorizado. A reescrita de histórias contada é um dos passos principais tanto para que o aluno aprenda a escrever quando para despertar o desejo de ler. Quando o professor consegue fazer com que o aluno veja o por que e o para que se ler, ele consegue motivar a leitura.

A resposta da professora é coerente com a noção de leitura de mundo de Paulo Freire, proposta de uma leitura da própria vida do educando, na valorização dos aspectos pertencentes à identidade do sujeito, embora Isadora reconheça a existência dessa não valorização no âmbito geral, ela defende como o único estímulo para favorecer no gosto pela leitura.

Quinta pergunta:

Que relação haveria entre a literatura e os eixos disciplinares?

Diante da quantidade de livros que chegam hoje as escolas e com as variedades de temas ofertados pelos autores é fácil buscar títulos que levem a trabalhar com os eixos disciplinares facilitando assim a compreensão dos temas envolvidos nos eixos disciplinares.

A professora reconhece a possibilidade de fazer uso da literatura em atividades que desenvolvam o aprendizado dos conteúdos escolares como um objeto facilitador na compreensão desses conteúdos. Ao mesmo tempo surge uma dúvida a respeito se ela se refere ao livro didático ou próprio livro de literatura.

Sexta pergunta:

Em sua opinião, você acha que o aprendizado da leitura fica prejudicado por conta de existir outros campos curriculares para ser ensinados?

R. A leitura é base para se trabalhar qualquer campo curricular. O aluno que consegue compreender e interpretar textos, não apresenta maiores dificuldades nos conteúdos dos diferentes campos curriculares que lhe serão ofertados.

A fala da professora permite perceber o quanto pode ser complexo definir a prática de leitura, mas por outro lado isso significa também que há uma mudança no modo de pensar na prática da leitura, para uma proposta de utilização do potencial da criança no que diz respeito àquelas práticas leitoras pertencentes à sua realidade. A crença da leitura como base para aprendizagem de outras disciplinas faz sentido quando esta pressupõe interpretação de texto, mas isso não é o suficiente para o entendimento total das disciplinas. É interessante também a utilização de aspectos da realidade dos alunos, esta que na maioria das vezes a linguagem não pode ser reproduzida através de um texto para se tornar um estímulo para ajudar no hábito da leitura. É nesse contexto que o professor deve intervir para promover momentos em que aspectos da vida do aluno, que não estejam necessariamente atrelados aos conteúdos da escola sejam valorizados. A definição de leitura do ponto de vista do letramento (SOARES, 2009) pode auxiliar na reflexão do conceito de leitura:

A leitura, do ponto de vista da dimensão individual de letramento (a leitura como uma "tecnologia"), é um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos. Essas categorias não se opõem, complementam-se; a leitura é um processo de relacionar símbolos escritos a unidades de som e é também o processo de construir uma interpretação de textos escritos. (SOARES, 2009 p. 68)

Com esse significado permite que o professor utilize de variadas maneiras de incentivar a leitura, de forma que este incentivo seja acompanhada da curiosidade do objeto que esta na leitura por parte das crianças. Dessa forma fica claro mais uma vez que a prática

da leitura é um exercício que exige um grau de interesse dos envolvidos (professor e aluno) muito grande. Resta saber se os envolvidos no processo pedagógico estão preparados para alcançar o nível pleno de alfabetismo³, uma vez que eles são submetidos diariamente aos problemas estruturais de ensino, sobretudo no que corresponde à ausência de uma biblioteca como o espaço estimulante para o aprendizado da leitura.

A elaboração de atividades pedagógicas que promovam a curiosidade desses alunos conduz para o processo de desenvolvimento de novas habilidades, uma vez que a evolução dos indivíduos se encontra diretamente associada à curiosidade que o homem desenvolveu na forma de convivência em sociedade.

Falar sobre formas de desenvolver a aproximação do leitor com o seu objeto, o texto, pode convergir para que o ensino de outros conteúdos pertencentes ao seu nível escolar siga uma sequência didática que o próprio aluno será capaz de desempenhar futuramente, uma vez que a autonomia não acontece da noite para o dia, por isso é fundamental aproveitar oportunidades em que estas crianças discutam sobre um texto de um determinado conteúdo de maneira recorrente.

Adaptar os conteúdos de forma que seja utilizada a leitura da literatura permite que a infância e a escolarização encontrem um ponto em comum e por isso devem ser valorizados nesta fase da vida. Para isso é fundamental que o professor se permita buscar novas formas de favorecer o estímulo das crianças associada à linguagem que mais representa esses alunos, que é a literatura.

³ Classificadas neste nível estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: leem textos mais longos, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos. Fonte: Inaf)

5. CONCLUSÃO

A elaboração deste trabalho representa em parte conhecimento adquirido ao longo da graduação, ao mesmo tempo um apanhado geral da experiência de natureza prática do período em sala de aula na alfabetização dessas crianças.

Pensar na literatura agrupada com eixos curriculares para além da matéria de português significa propor alternativas de mudança para problemas atuais acerca da alfabetização da população brasileira, constituída de adultos que enfrentam obstáculos na utilização da leitura na vida diária. A constatação desse trabalho identificou que as crianças também enfrentam dificuldades durante a alfabetização, principalmente em perceber nas próprias crianças um senso no que diz respeito às práticas relacionadas ao uso da literatura se limitar somente a uma única matéria, o que na realidade, a literatura não pertence a disciplina alguma. A literatura como representação artística existe independente dos conteúdos escolares.

A o ato de ler para estas crianças de início não foi bem aceito pelo grupo em sua totalidade, significou para alguns uma prática desinteressante, pois eles presumiram não conseguir desempenhar a atividade da leitura pelo fato de não conseguir alcançar a aquisição do código escrito. No meio do processo, quando os alunos perceberam o sentido de leitura que eu estava trazendo para a sala, as crianças ficaram fascinadas. Sem dúvidas que este trabalho mexeu com todas estas crianças positivamente, talvez na retomada da autoestima para o percurso da prática alfabetizadora.

A leitura na infância enfrenta também outros desafios no que se refere a outras práticas serem mais valorizadas do que o próprio hábito de ler na sociedade, de forma que ler seja papel da prática estritamente escolar, diante de outras distrações onde se julga de maior relevância, como as formas audiovisuais de entretenimento que atraí o gosto de muitas crianças e jovens, tendem a não consolidar o pleno desenvolvimento da leitura, por exigir um grau de abstração peculiar.

Percebe-se que através da atividade de leitura das histórias a brilhante capacidade de entendimento a respeito do conteúdo objeto das respectivas disciplinas. Tudo isso foi possível porque a estratégia de aproximação privilegiou que a criança buscasse interagir no aprendizado em questão através da curiosidade do enredo de cada história. Quando isso acontece significa pressupor que estas crianças encontraram em algum trecho senão

em todos aspectos compartilhado nos livros infantis pertencentes somente a elas mesmas, de forma capaz de remeter a impressão de achar que a referida história já aconteceu com ela ou aconteceu semelhante. Estas habilidades, portanto fazem parte da prática social que as crianças desenvolveram muito bem, de modo inconsciente ou não, inclusive a citação abaixo amplia melhor o nosso entendimento da respeito à aprendizagem de novos conceitos escolares:

Cumpramos ressaltar, assim, que na formação de conceitos também está implicada a atividade do sujeito na prática social, porquanto o aluno se reconhece nos conceitos que lhe são significativos. Os processos de apreensão das qualidades e características de objetos e fenômenos (matéria de estudo) e a formação dos correspondentes conceitos científicos estão vinculados à direção da atividade humana, seus objetivos e motivos, à experiência social e cultural do aluno, a seus valores, conhecimentos e atitudes frente ao mundo (LIBÂNEO, 1994 p.187).

Cumpramos destacar a relevância de resignificar este aluno que chega à sala de aula, onde muitas vezes o seu saber perde espaço, portanto a necessidade de inserir o saber científico passa pelo saber social, de modo que o aluno como sujeito biopsicossocial seja aceito nesse contexto.

O período da infância pode ser decisivo na vida escolar de cada uma delas, sendo assim, com esse resultado do trabalho, desejamos que seja repensado o cenário educacional no sentido mais amplo para propor melhorias. Com a fala da professora da turma do terceiro ano, percebe-se uma tomada de consciência da mesma acerca de considerar o potencial de conhecimento dos seus alunos, inclusive para repensar novas propostas pedagógicas para melhoria no ensino, sobretudo que o hábito da leitura seja reproduzido para além do espaço escolar. Logo, o desafio maior é repensar a prática da leitura na escola, dentro da perspectiva de ampliar este exercício para depois da escolarização das crianças.

Mas a tomada de consciência da professora não é suficiente. É necessária também uma política para fortalecer que esses alunos não abandonem a prática da leitura ainda na infância, de maneira que a indústria editorial inclusive seja beneficiada pelo governo, para propor formas de incentivar o hábito da leitura e em contrapartida, ofereçam livros

com preços mais acessíveis para as camadas sociais menos favorecidas de oportunidades financeiras.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Jose Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. 2. ed. ver. São Paulo: Cortez, 1994(Magistério 2º grau. Série formação do professor, v. 16)

BETTELHEIM, Bruno; ZELAN, Karen. **Psicanálise da Alfabetização: um estudo psicanalítico do ler e do aprender**. Tradução de José Luiz Caon. Porto Alegre, Artes Médicas, 1992.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa- Brasília, 1997. 144p.**

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura: arte, conhecimento e vida**. – São Paulo: Peirópolis, 2000.-(Série nova consciência).

COLOMER, Tereza. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e atual / Tradução de Laura Sandroni**. São Paulo: Global, 2003.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23 ed .São Paulo: Autores Associados: Cortez,1989.

_____, **A leitura e o ensino da leitura**.- 2 ed.- São Paulo: Contexto, 1991.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO; AÇÃO EDUCATIVA. **Relatório INAF 2009: Indicador de Alfabetismo Funcional: principais resultados**. São Paulo, [2010]. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/download/inaf_brasil_2009_relatorio_divulgacao_revisto_dez-10_a4.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2012.

5º Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional: um diagnóstico para a inclusão social pela educação [avaliação de leitura e escrita]. São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://www.ipm.org.br/download/inaf05.pdf>>. Acesso em: 6 abr. 2012.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 10 ed, Campinas, SP: Pontes, 2004.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade, **Fundamentos de metodologia científica** 6 ed. São Paulo: Atlas 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Coleção Magistério. Série formação do professor. São Paulo: Cortez, 1994.

MORIN, Edgar. **Meus demônios**. Tradução Leneide Duarte e Clarisse Meireles. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MARCUSHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SOARES, Magda Becker. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 17 ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

_____, **Alfabetização e letramento**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

_____, **Letramento: um tema em três gêneros.** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 128 p.

_____, **Letramento e Alfabetização: as muitas facetas.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-7, jan/fev/mar/abr. 2004.

_____, **Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas.** **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro. set/out/nov/dez. n 0. 1995.

TEBEROSKY, Ana, COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista.** Porto Alegre Artmed, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semenovicht. **Pensamento e linguagem.** Tradução Jerferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ZILMERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura.** 2 ed- São Paulo: Contexto, 1991. Coleção Contexto Jovem.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** 11 ed. São Paulo: Global, 2003.

ANEXOS

APÊNDICES

APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO DA PROFESSORA

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CURSO PEDAGOGIA / SEMESTRE 2012.1

DISCIPLINA EDC-309 MONOGRAFIA

NOME:MARIANA CAPINÃ VITORIANO DA SILVA

ORIENTADORA: RAQUEL NERY BEZERRA

A literatura representa um conjunto de elementos que favorece aprendizagens diversas, pois ela é capaz de dialogar com o leitor de forma mais simples possível no imaginário das crianças. Dessa forma se conclui que na infância se intensifica o período que desperta o gosto pela leitura.

Este projeto faz parte do trabalho final da disciplina EDC 309- Monografia. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de modo que seja realizada com a docente e a turma do 3º ano da Educação Básica na escola no município de Salvador.

1. Visto que a leitura é imprescindível para as trocas de informações em que vivemos, inclusive nas variadas formas que os indivíduos encontram hoje para se comunicar, o que você faz para ajudar que seu aluno se aproxime com o mundo da leitura?
2. Quais são as oportunidades encontradas por você para garantir a prática da leitura na turma?
3. Em que momentos você introduz a literatura na sala de aula?
4. Alguns especialistas na área da educação acreditam que o papel do ambiente escolar é favorecer o acesso à língua escrita para motivar o desejo de ler. Quais tipos de atividades se propõem a cumprir esta aproximação às palavras?
5. Que relação haveria entre a literatura e os eixos disciplinares?
6. Em sua opinião, você acha que o aprendizado da leitura fica prejudicado por conta de existir outros campos curriculares para ser ensinados?

APÊNDICE B- PROJETO DA AÇÃO DE PESQUISA REALIZADA NA ESCOLA

Universidade Federal da Bahia

Faculdade de Educação

Curso Pedagogia / Semestre 2012.1

Disciplina EDC-309 Monografia

Nome: Mariana Capinã Vitoriano da Silva.

PROJETO DE AÇÃO DE PESQUISA NA ESCOLA

JUSTIFICATIVA:

Este projeto faz parte do trabalho final da disciplina EDC 309- Monografia. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de modo que seja realizada com a turma do 3º ano da Educação Básica na escola no município de Salvador.

A literatura reproduz as mais variadas formas as experiências do homem, de tal forma que a literatura é capaz de se relacionar positivamente com os alunos, pois entre a literatura e a criança existem linguagens semelhantes, que faz o aluno se reconhecer nas histórias que ela tem oportunidade de apreciar. Nesta perspectiva, é possível fazer um paralelo da leitura da literatura com o conteúdo dos eixos curriculares, desde que a ação metodológica do professor seja direcionada para a unidade curricular proposta em questão, por isso a utilização dos elementos pertencentes da literatura não se esgota para o aprendizado, mesmo que sua linguagem seja apropriada de elementos do imaginário infantil.

OBJETIVO DA OFICINA: Perceber na prática as relações existentes entre os alunos com a literatura, considerando os diversos conhecimentos encontrados nos eixos curriculares da escola:

ÁREA	EIXO TEMÁTICO
Língua Portuguesa	O conto e o reconto da história (fatos do acontecimento do cotidiano e a utilização da literatura ficcional).
História	Formação da sociedade brasileira (europeus- africanos e indígenas).
Geografia	Paisagem natural e paisagem modificada
Matemática	Noção espacial (dentro, fora, embaixo, em cima, direita e esquerda).

Primeira intervenção: 05/06/2012

Eixo disciplinar/eixo temático: língua portuguesa / o conto e o reconto da história (fatos do acontecimento do cotidiano e a utilização da literatura ficcional).

Horário: 13:15 às 15:30

Objetivo geral: diagnosticar a relação da turma do 3º ano com o uso da literatura. Esta atividade possibilitará que os alunos expressem através da fala sua crença sobre leitura. Dessa maneira, a intenção da ação é a escuta desses sujeitos.

Objetivo Específico: perceber a relevância dos alunos a prática da leitura, em especial na literatura.

Metodologia:

Serão distribuídos livros para os alunos. Em seguida serão perguntados quais livros cada um já leu dessa forma o aluno pega este livro. Em seguida cada aluno faz o reconto da história que já fez a leitura. Se não se lembrar da história será pode contar como ela acha que foi.

2º momento: a turma escolhe um livro para ser lido para todos. É perguntado sem alguém se voluntaria para fazer a leitura em voz alta.

Situações que podem ocorrer: se dois ou mais alunos estiverem feito a leitura do mesmo livro, eles ficam juntos e recontam, de modo que se tratando de um reconto a história recontada por um colega pode ser diferente do outro.

Se um aluno se recusar de fazer o reconto perguntar a ele qual foi à história que ele achou mais engraçada e que pode compartilhar para o grupo.

3º momento: distribuir folhas de papel de modo que eles produzam o desenho com o tema: “o que é leitura para você?”

Segunda intervenção:06/06/2012

Eixo disciplinar/eixo temático: geografia / formação da sociedade brasileira (europeus-africanos e indígenas).

Horário: 13:15 às 15:30

Objetivo geral: Identificar a paisagem natural e a paisagem modificada e suas consequências para o meio ambiente.

Objetivo Específico: perceber a relevância dos alunos a pratica da leitura, em especial na literatura.

Metodologia:

Leitura do livro “Passeio pelo Campo”, do autor Juan Carlos Repetto, por algum aluno que queira se voluntariar. É interessante que o aluno seja levado a fazer a leitura de história em voz alta para os outros colegas, desse modo que o aluno demonstre as ilustrações também para a turma.

2º momento: depois da leitura feita alunos, terá um bate-papo para fazer o levantamento prévio no que eles entendem da paisagem rural, para dessa forma incluir o assunto do eixo temático ‘paisagem natural e modificada’.

3º momento: perguntar o que acharam da atividade.

Situações que podem ocorrer: se nenhum aluno não quiser se voluntariar, eu faço a leitura. Se a turma não conseguir identificar os elementos que compõem uma paisagem rural voltar às ilustrações do livro.

Terceira intervenção: 12/06/2012

Eixo disciplinar/eixo temático: história / formação da sociedade brasileira

Horário: 13:15 à 15:30

Objetivo geral: associar os costumes da comunidade local ao modo de vida dos povos que formaram a sociedade brasileira, os índios, os africanos e os europeus.

Objetivo Específico: perceber a relevância dos alunos a prática da leitura, em especial na literatura.

Metodologia:

1º momento: leitura do livro “O Guaraná”, da série ‘Nosso Folclore’, por algum aluno que queira se voluntariar. É interessante que o aluno seja levado a fazer a leitura de história em voz alta para os outros colegas, desse modo que o aluno demonstre as ilustrações também para a turma.

2º momento: o levantamento prévio no que eles entendem sobre lenda folclórica, para dessa forma incluir o assunto do eixo temático ‘formação da sociedade brasileira’, de forma que o índio tenha relevância nesta atividade por conta da literatura compartilhada.

3º momento: falar do guaraná, onde muitos conhecem como marca de refrigerante e na verdade, trata-se de uma fruta nativa da floresta amazônica.

Quarta intervenção: 13/06/2012

Eixo disciplinar/eixo temático: matemática / Noção espacial (dentro, fora, embaixo, em cima, direita e esquerda).

Horário: 13:15 à 15:30

Objetivo geral: perceber a noção espacial em situações diversas.

Objetivo Específico: perceber a relevância dos alunos a prática da leitura, em especial na literatura.

Metodologia:

Leitura do livro “O Joelho Juvenal” do autor Ziraldo, por algum aluno que queira se voluntariar. É interessante que o aluno seja levado a fazer a leitura de história em voz alta para os outros colegas, desse modo que o aluno demonstre as ilustrações também para a turma.

2º momento: depois da leitura feita alunos, terá um bate-papo para fazer o levantamento prévio no que diz respeito à noção de espaço, para dessa forma incluir o assunto do eixo temático da matemática. Em seguida retomar as ilustrações do livro e colocar em destaque inicialmente no desenho a noção de dentro e fora, depois esquerda e direito.

3º momento: fazer uma dinâmica, de forma que um colega de voluntaria em ficar na frente de olhos vendados e perguntar adivinhar a colega secreta, de acordo com a sua posição na sala de aula. Lançarei perguntas, como por exemplo, “Quem está sentado atrás da cadeira dela, de quem estou falando”? Nesta atividade é importante descrever a posição relacionada a um objeto fixo na sala inicialmente.

Situações que podem ocorrer: é natural que os alunos sintam dificuldade de associar a noção de direita e esquerda. Para facilitar a compreensão dos alunos, colocar para os alunos que as pessoas que escrevem com a mão direita são chamadas de destros e pergunta quem da sala escreve dessa maneira e fazer o mesmo para aqueles alunos que são canhotos. A noção de em cima e embaixo devem ser colocados também.

4º momento: distribuir folhas de papel de modo que eles produzam o desenho com o tema: “o que é leitura para você?”.

Esta atividade propõe perceber como eles enxergam a prática de leitura de cada um. Estes desenhos serão comparados com o desenho feito na intervenção inicial, e logo serão entregues para a escola fazer a utilização que achar adequado.