

A ESCOLARIZAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA: UMA EXPERIÊNCIA DE PRÁTICA DE LEITURA NO ST. ANTHONYS'S LEARNING CENTER EM ENDICOTT/NY

THE SCHOOLING OF LITERARY READING: AN EXPERIENCE OF READING PRACTICE IN THE ST.
ANTHONY'S LEARNING CENTER IN ENDICOTT/NY

Cristiane Dias Martins da Costa
Universidade Federal do Maranhão
cristiane.dmc@ufma.br

José Carlos Aragão Silva
Universidade Federal do Maranhão
jose.aragao@ufma.br

RESUMO

O escopo deste artigo foi interpretar as possibilidades de escolarização da literatura na Educação Infantil no St. Anthony's Learning Center em Endicott/NY. O texto se fundamenta a partir de observações realizadas em duas turmas com crianças de 3 e 4 anos na referida escola nos Estados Unidos. O acompanhamento das atividades se deu durante a realização de um projeto de Literatura realizado por toda a escola. A fundamentação teórica se pautou em autores como Barone & Mallette (2013), Pinnell & Fountas (2011), Soares (2017) entre outros pesquisadores. A hipótese construída inicialmente e constatada foi de que os usos de "letramentos" não é entendido somente como uma questão de técnicas e de habilidades neutras de aprendizagem, mas como práticas que devem estar associadas aos significados de crença de uma cultura.

Palavras-chaves: leitura literária; literatura infantil; letramento social; práticas de leitura; educação infantil.

ABSTRACT

The scope of this article was to interpret the possibilities of schooling literature in Early Childhood Education at St. Anthony's Learning Center in Endicott/NY. The text is based on observations made in two classes with children aged 3 and 4 years old at that school in the United States. The follow-up of the activities took place during the execution of a Literature project carried out by the entire school. The theoretical foundation was based on authors such as Barone & Mallette (2013), Pinnell & Fountas (2011), Soares (2017) among other researchers. The hypothesis initially built and verified was that the use of "literacies" is not understood only as a matter of techniques and neutral learning skills, but as practices that must be associated with the meanings of belief in a culture.

keywords: literary reading; children's literature; social literacy; reading practices; child education

A leitura literária como prática social

A conquista da habilidade de ler pode ser considerada um dos primeiros passos para a assimilação dos valores da sociedade. Sendo a instituição escolar, normalmente, o local privilegiado para transmitir às crianças um conjunto de elementos já constituídos socialmente que são importantes para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, quando a criança aprende a ler, ela passa a ter acesso ao mundo adulto estabelecido, entretanto, se por um lado existe a possibilidade de emancipação do indivíduo através do domínio da leitura e da escrita, por outro lado, pode se exercer um domínio sobre aquele indivíduo ao reproduzir o discurso ideológico dominante.

Segundo Soares (2000, p. 84) a escola é a instituição responsável pela alfabetização dos indivíduos e é a ela que “a sociedade delega a responsabilidade de prover as novas gerações das habilidades, conhecimentos, crenças, valores e atitudes considerados essenciais à formação de todo e qualquer cidadão”. Nessa perspectiva, a escola assume a responsabilidade de iniciar a criança no processo de alfabetização e de, aos poucos, aperfeiçoar sua leitura, de modo a garantir o domínio de uma prática cuja finalidade não se esgota em si mesma.

Consequentemente cabe à escola mais do que alfabetizar e possibilitar aos seus alunos o domínio de um código. Na verdade, é necessário que ela considere também as possíveis consequências políticas da inserção do aprendiz no mundo da escrita. Essa inserção favorecerá uma leitura crítica das relações sociais e econômicas (re)produzidas em nossa sociedade. Entretanto, deve-se considerar, como afirma Paulo Freire (2005), que a proposta de uma educação para a liberdade não significa transmitir ideias como verdadeiras ou melhores.

Nesse contexto, Freire e Macedo (2015) nos ensinam a importância de ter um olhar atento para a nossa teoria, para nossa prática e métodos utilizados, para que possamos extrair a relação dialética entre elas, ou seja, apreender a subjetividade e a objetividade em sua dialeticidade. Assim, no campo da teoria da alfabetização o mais importante é olhar e olhar novamente para o papel de uma percepção do perceber, de pensar sobre o pensamento, de interpretar nossas interpretações.

A educação para a liberdade não é simplesmente uma questão de estimular o ensino que tenha um certo sabor político; não é um meio de transmitir ideias tidas como verdadeiras, por “melhores” que elas sejam; não se trata de doar o conhecimento do professor aos não instruídos ou de informá-los sobre o fato da opressão que sofrem. O ensino e aprendizagem são dialógicos por natureza, e a ação dialógica depende da percepção de cada um como cognoscente. (FREIRE e MACEDO, 2015, p. 14)

A pedagogia de Freire e Macedo (2015) fundamenta-se numa compreensão filosófica do poder gerador da linguagem, ou seja, quando falamos o nosso poder discursivo da linguagem traz o pensamento junto, sendo a elocução e o significado simultâneos e correlatos. Contudo, como afirmam Freire e Macedo (2015), estamos tão acostumados a pensar na linguagem como um “meio de comunicação” que nos surpreendemos ao pensar na linguagem como o meio de construir aqueles significados que desejamos comunicar.

Nesse contexto, a sociologia da linguagem, interpretando as condições sociais da comunicação, explica as relações de comunicação linguística que atuam na sociedade e, conseqüentemente, na escola. Desse modo, a articulação e a interação das relações entre sociedade, escola e linguagem apontam importantes contribuições para a compreensão do caráter político e ideológico do uso e do ensino da língua na escola (SOARES, 2017).

É como parte desse importante cenário social que a escola assume a responsabilidade de iniciar a criança no processo de alfabetização e de, aos poucos, aperfeiçoar sua leitura, de modo a garantir o domínio de uma prática cujo objetivo não se esgota somente no ato de ler. Com efeito, cabe a escola mais do que alfabetizar e possibilitar aos seus alunos o domínio de um código, faz-se necessário realizar o letramento do aprendiz, tendo em vista que essa ação de alfabetizar altera significativamente o mundo do alfabetizando.

Importa sublinhar que, embora o processo de alfabetização se dirija à apropriação das operações de um código – a língua escrita, com seus mecanismos de leitura e escrita, complementares entre si –, a preparação do leitor efetivo passa pela adoção de um comportamento em que a leitura deixa de ser atividade ocasional para integrar a vida do sujeito como necessidade imperiosa de que decorrem prazer e conhecimento.

Soares (2006) exemplifica a situação afirmando que todo aprendiz necessita de dois passaportes para entrar e viver no mundo de conhecimento: o domínio da tecnologia de escrita (o sistema alfabético e ortográfico), que se obtém por meio do processo de alfabetização, e o domínio de competências de uso dessa tecnologia (saber ler e escrever em diferentes situações e contextos), que se obtém por meio do processo de letramento.

Inegavelmente, já faz alguns anos que as discussões sobre a formação do leitor são permeadas pelo conceito de letramento. Isso porque, a partir desse termo, observou-se que, para se formar leitor, não basta adquirir apenas a “tecnologia” do ler e escrever ou apreender a técnica da codificação e da decodificação (processo de alfabetização). É necessário acrescentar à aprendizagem e ao domínio da tecnologia do ler e escrever a capacidade de interpretar diferentes contextos e situações no mundo da leitura (letramento). Para Soares (2000, p. 18) o letramento é “resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2000, p. 18).

O conceito de letramento também pode ser pensado em relação à literatura. Paulino (1997, p. 16) define o letramento literário “como outros tipos de letramento, [que] continua sendo uma apropriação pessoal de práticas de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela”. Até porque, a escola é uma instituição responsável por promover o contato dos alunos com os livros e por contribuir para que se tornem leitores autônomos e capazes de fazer leituras voluntárias.

Na perspectiva do letramento literário, Cosson (2006, p. 17), afirma que “é na leitura e na escritura do texto literário que o aluno poderá encontrar o senso de si mesmo e da comunidade a que pertence. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos”. Isso acontece porque a literatura é uma experiência que permite a incorporação do outro em mim sem a renúncia da minha própria identidade. Ainda de acordo com Cosson (2006), é no exercício da leitura e da escrita de textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem.

Como já ficou evidente, é sobre leitura e escolarização da literatura que este artigo irá se debruçar nas páginas que seguem. O foco da pesquisa foi o St. Anthonys’s Learning Center, na cidade de Endicott, estado de New York, nos Estados Unidos, onde investigamos as possibilidades de escolarização da literatura realizada naquela escola no ano de 2017. A pesquisa foi realizada durante o projeto literário da escola em homenagem ao escritor Eric Carle, as observações foram feitas em duas turmas da educação infantil.¹

1 A equipe diretiva da escola permitiu a pesquisa, mas tendo em vista a não autorização de uso de imagens pelos responsáveis das crianças, as mesmas não aparecerão no texto. A ênfase será dada as atividades realizadas pelas professoras.

Nessa perspectiva observamos e analisamos os modos e a metodologia como a literatura infantil era trabalhada no St. Anthony's Learning Center e quais as concepções de letramento envolvidas, construídas e reproduzidas no ambiente escolar a partir do acesso das crianças ao livro literário disponibilizado pela escola para as práticas de leitura no ambiente escolar.

A metodologia empregada para atingir nosso objetivo ocorreu com etapas de observação in loco na escola, onde acompanhamos o desenvolvimento das aulas, momento em que foi possível entrar em contato com os livros de literatura infantil utilizados pelas professoras.

A etapa seguinte foi análises dos livros literários usados para a prática literária, que naquele ano fez uso das obras do escritor Eric Carle como já mencionado. Nessa fase foi possível perceber a criatividade, as potencialidades e a influência que esse autor desempenha na literatura infantil para o público norte-americano.

O passo seguinte foi interpretar as fontes e as possibilidades de acesso à escolarização da literatura infantil desde a primeira infância a luz dos autores que dão suporte a nossa pesquisa e ao nosso referencial teórico. Importa acrescentar ao leitor que a investigação se deu numa escola católica, privada, construída por uma comunidade italiana, que se formou na Endicott, New York², no início do século XX.

A Literatura Infantil na St. Anthony's Learning Center em Endicott/NY

O termo literatura infantil tem sido o objeto de pesquisa de vários pesquisadores que têm concentrado os seus estudos a fim de conceituar a produção literária destinada à infância. Segundo Zilberman (2003, p. 15),

[...] os primeiros livros para crianças foram produzidos ao final do século XVII e durante o século XVIII. Antes disso, não se escrevia para elas, porque não existia "infância"³. Hoje, a afirmação pode surpreender; todavia, a concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica, só aconteceu em meio à Idade Moderna.

A expansão da literatura infantil se deve a sua associação ao novo modelo de escola que surgiu com a burguesia ascendente dos séculos XVIII e XIX. Naquele momento, a literatura era tida como um instrumento da pedagogia, por se vincular a ela e ajudá-la a atingir seus objetivos. Zilberman (2003), ao analisar a produção literária daquela época, constata que os primeiros livros para a infância foram escritos por educadores e pedagogos e possuíam um forte objetivo educativo. Como lembra a autora, essas especificidades podem causar grandes prejuízos à literatura infantil que "não é aceita como arte, por ter uma finalidade pragmática; e a presença do objetivo didático faz com que ela participe de uma atividade comprometida com a dominação da criança" (ZILBERMAN, 2003, p. 16).

Para Zilberman (2003), quando se procura uma construção propriamente literária no texto produzido para a criança, podem ser encontrados os benefícios que a história traz ao leitor. Esse gênero possui uma peculiaridade artística por não conhecer fronteiras. Nos termos da autora:

[...] o livro infantil desconhece um tema específico, não é determinado por uma forma (seja verso ou prosa, novela ou conto) e, ainda, escorrega livremente da realidade para o maravilhoso. Além disso, incorpora ao texto a ilustração e admite modalidades próprias, como o conto de fadas ou a história com animais (ZILBERMAN, 2003, p. 44).

² Os imigrantes italianos chegaram à cidade de Endicott a busca de emprego na Fábrica de sapatos "The Endicott Johnson Corporation" que chegou a empregar cerca de vinte mil funcionários em 1920.

³ Sobre a concepção moderna de "infância", Gouveia (2003) afirma que essa concepção é fruto de um longo processo histórico que culminou na percepção da criança como distinta psíquica, cognitiva e afetivamente do adulto. Conforme afirma a autora, a construção da ideia da especificidade da infância é relacionada à constituição da escola moderna, espaço privilegiado de aprendizagem e preparação para o mundo atual (GOUVEIA, 2003).

A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. Isso acontece porque a literatura é uma experiência que permite a incorporação do outro em mim sem a renúncia da minha própria identidade.

Nesse percurso rumo a escolarização da literatura, a escola tem sido considerada responsável por promover o contato dos alunos com os livros e por contribuir para que se tornem leitores autônomos e capazes de realizar suas próprias escolhas literárias. Por isso, toda vez que se identifica em crianças ou adultos uma dificuldade no uso da escrita ou desinteresse pela leitura, é atribuído à escola a responsabilidade pelo fracasso no desenvolvimento de habilidades de usos sociais da leitura e da escrita na promoção de atitudes positivas em relação à leitura literária (SOARES, 2004).

Tomando por base essa assertiva da autora, trazemos para a discussão as interpretações das experiências vivenciadas no Projeto de Literatura realizado na pré-escola St. Anthony's Learning Center, em Endicott/NY⁴, Estados Unidos, em duas turmas, de 3 e 4 anos⁵. A escola em questão atende cinco turmas de crianças de três e quatro anos, sendo ofertados turmas de período integral ou parte do dia. Vale ressaltar que em Nova York todas as pré-escolas são privadas, sendo o ensino público ofertado a partir do Kinderganden⁶ (cinco anos). Embora a prática da contação de história faça parte da rotina escolar desta escola, será ressaltado o trabalho realizado durante a Semana Literária em que todas as turmas da escola trabalharam por um mês os livros do autor Eric Carle.

O autor e ilustrador Eric Carle⁴ nasceu em Siracusa, Nova York, em 1929. Sua formação acadêmica foi na Alemanha, na escola de arte, a Akademie der bildenden Künste, em Stuttgart⁷. Aos seus 94 anos, possui uma vasta publicação de livros infantis, com mais de 70 livros ilustrados, sendo que a maioria deles também é de sua autoria. Um de seus livros mais conhecido "The very hungry caterpillar" foi traduzido em 62 idiomas, em português localizamos as traduções "A Lagartinha muito comilona" e "A lagarta comilona".

O trabalho apresentado está pautado nas atividades realizadas com três obras do autor Eric Carle: dois livros na turma de três anos (A lagartinha muito comilona e A pequena semente) e dois na turma de 4 anos (A lagartinha muito comilona e O vaga-lume solitário) da referida escola⁸. A turma de 3 anos era constituída por 18 crianças, tendo duas professoras que os acompanhavam ao longo do dia, das 6h30min às 18h. Na turma de 4 anos havia 12 crianças acompanhadas por uma professora, mas sempre que necessário havia outra professora para dar assistência às atividades, a turma permanecia apenas uma parte da manhã na escola, das 9h às 11h30min. Vale destacar que as atividades do livro "A Lagartinha muito comilona" foram trabalhadas em todas as turmas da escola.

4 A escola pertence a igreja Santo Antônio de Pádua que foi construída em 1917 por imigrantes italianos. Em 1961, foi inaugurada a escola St. Anthony com duzentos alunos organizados entre o 1o ao 4o grau, que equivale às crianças de 7 a 11 anos. No ano seguinte, houve a expansão da escola que atendeu crianças do 1o ao 8o grau. Em 1973, a escola tornou-se jardim de infância e voltou a atender até a quarta-série, além disso foi aberto o berçário da escola. Em 2001, a escola St. Anthony Parish assumiu responsabilidade pelos programas pré-escolar & Pre-K Programas, se tornando no ano seguinte como uma escola católica de Broome County. Assim, a paróquia assumiu o controle do prédio da escola e começou reformando para abrir toda a instalação com programas de dia inteiro pré-escolar e pré-K e antes e depois da escola e verão e programas de férias para todas as crianças com idades entre 3 e 12 anos. Informações disponíveis no site <https://stanthonycott.org>. Acesso em: 21 de outubro de 2017.

5 A pesquisa foi realizada durante o pós-doutorado dos autores na Universidade de Binghamton/NY no ano de 2017.

6 Normalmente, as crianças vão para o Kinderganden com 5 anos, entretanto dependendo do mês do aniversário pode se encontrar numa mesma turma alunos de 4 a 6 anos.

7 Informações obtidas no site <http://www.eric-carle.com/bio.html>. Acesso em: 12 de novembro de 2022.

8 Ao longo do projeto a turma de 3 anos trabalhou com três livros, incluindo o da "A pequena nuvem", e a turma de 4 anos realizou atividades com 4 livros do autor Eric Carle selecionamos duas obras de cada turma, para apresentar neste artigo.

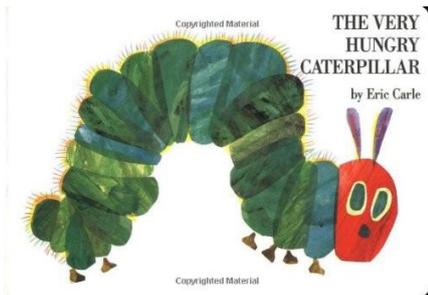


FIG.1 - A lagartinha muito comilona



FIG.2 - A pequena semente

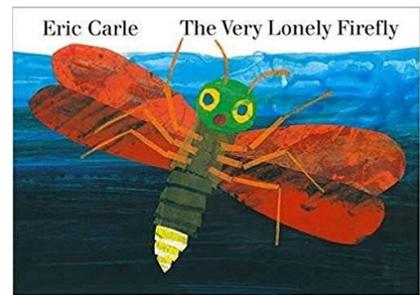
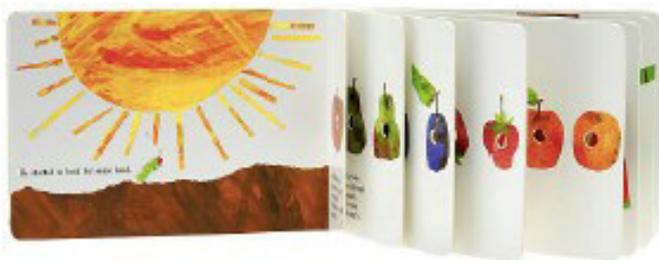


FIG.3 - O vaga-lume solitário

A primeira obra observada foi “A lagartinha muito comilona”. A obra conta a história de uma lagarta faminta que vai se alimentando ao passar os dias da semana: na segunda, come uma maçã, na terça, duas peras, na quarta, três ameixas, na quinta, quatro morangos, na sexta, cinco laranjas, no sábado, come uma infinidade de comidas que a faz se sentir mal. A lagarta melhora depois de comer uma folha verde e constrói o seu casulo para descansar. Após duas semanas, para a surpresa das crianças a lagarta se transforma em uma borboleta. Vale destacar que o livro apresenta furos nas frutas e alimentos pelos quais a lagarta comeu e passou. Além disso há um recorte diferenciado nas páginas que indicam o percurso da lagarta de segunda a sexta-feira, como se observa nas Figuras 4 e 5.



FIGURAS 4 e 5: Imagens do livro A lagarta comilona

As crianças da escola tiveram oportunidade, após a leitura da história, de acompanhar a real transformação da lagarta em borboleta. Todas as turmas receberam um kit com cinco lagartas (Figuras 6 a 9), sendo possível observar todas as fases de mutação da borboleta. A possibilidade de relacionar a leitura do livro com a prática em sala aguçou a curiosidade de todas as crianças que se mostraram bastante interessadas em todos os momentos relacionados à leitura do livro. Observamos que durante as atividades propostas a partir dos livros do Eric Carle, as crianças não fizeram distinção ao brincar, ler ou escrever. Todas as atividades envolveram a curiosidade, aprendizado, descoberta e interesse pela leitura.



FIGURAS 6 a 9: Kit escolar do desenvolvimento da borboleta

Conforme Pinnel e Fountas (2011), as crianças de três e quatro anos descobrem o mundo brincando.

Elas (crianças) são ativas e curiosas, constantemente exploram e resolvem problemas usando a linguagem para compartilhar seus pensamentos. Todas as suas aprendizagens acontecem sem a consciência direta ou ensino direto. Por isso, nós podemos considerar a linguagem e as brincadeiras como principais instrumentos para as crianças aprenderem sobre o mundo, ou seja, são ferramentas importantes para o aprendizado inicial da leitura e da escrita (PINNEL; FOUNTAS, 2011, p. 20-21 - Tradução dos Autores)⁹

Na turma de 3 anos, a partir da leitura da obra “A lagartinha comilona”, as crianças puderam fazer suas próprias observações do kit com as lagartas. A partir daquele momento, todos os dias havia um tempo reservado na “rodinha” para observarem as pequenas modificações durante a transformação da lagarta para borboleta. Foi necessário também reorganizar a rotina do dia, uma vez que as crianças ficavam atentas nas pequenas alterações dos casulos. Por exemplo, ao chegaram de uma atividade fora da sala, uma criança observou que a borboleta estava querendo sair do casulo; como todas as crianças queriam ver, as professoras tiveram que organizar um círculo no tapete central para que todos tivessem a chance de observar a borboleta, mesmo não sendo horário indicado para realizar a “hora da rodinha”.

Após a leitura do livro, a turma foi dividida em três grupos distintos. Dois grupos ficaram com a orientação da professora e da assistente, sendo o terceiro grupo livre de acompanhamento. Um grupo trabalhou a Matemática ao realizar uma atividade de indicação do número de partes da lagarta com bolinhas e com tinta (FIGURAS 10 e 11); o segundo grupo montou no tapete central da sala uma grande lagarta (FIGURA 12) e o outro grupo fez um trabalho artístico com tinta e balão para montar uma lagarta (FIGURA 13). Vale destacar, que as crianças faziam rodízio em todos os três grupos, participando de todas as atividades igualmente.



FIGURAS 10 e 11: atividades de matemática a partir da história A lagartinha muito comilona

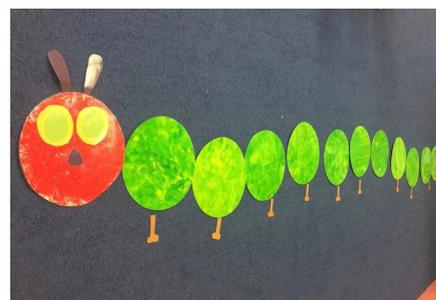
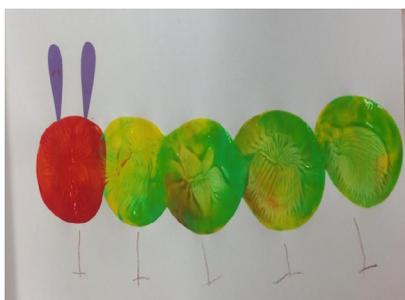


FIGURA 12: montagem da lagarta em sala

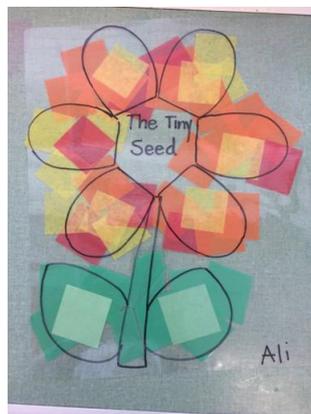
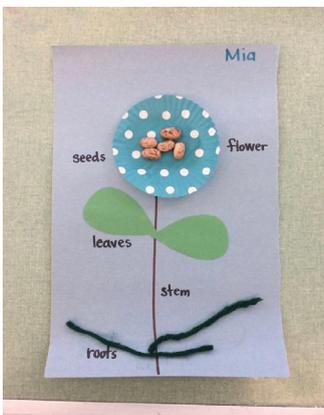
FIGURA 13: pintura com tinta e balão

⁹ They (children) are active and curious, constantly exploring and solving problems and using language to share their thoughts. All this learning happens without conscious or direct teaching. Thus, we can consider language and play as the main tools for children to learn about the world, that is, they are important tools for the early learning of literacy (PINNEL and FOUNTAS, 2011, p. 20-21)

A segunda obra trabalhada do autor Eric Carles na turma de 3 anos foi a “A pequena semente”. A história apresenta a jornada das sementes durante o outono. A narrativa conta a difícil trajetória das sementes para se tornarem flores. Entretanto, uma pequena semente consegue atravessar todos os obstáculos e se torna uma enorme flor. O livro, publicado pela primeira vez em 1970, pode ser considerado uma introdução ao ciclo de vida das plantas com flores, além de possibilitar um olhar filosófico sobre a vida.

Após a leitura do livro, os alunos foram divididos em três grupos seguindo a mesma organização das professoras ao trabalhar as histórias. O primeiro grupo realizou um trabalho artístico reproduzindo a flor que consta na capa do livro (FIGURAS 14 e 15). Cabe destacar que ao invés de papel, as crianças utilizaram uma folha dupla de plástico que fixava os papéis coloridos que foram pré-cortados pelas professoras.

O segundo grupo de alunos também produziu uma flor ao realizar um trabalho de artes. Entretanto, os materiais utilizados foram: uma forminha de docinhos azul com bolinhas brancas, feijões, pincel e folhas da planta (FIGURA 16). É interessante ressaltar que as crianças contavam junto com a professora os feijões que estavam colocando na folha trabalhando brincando os números e quantidades.



FIGURAS 14 a 16: atividades artísticas e matemática a partir da obra A pequena Semente

Por fim, o terceiro grupo que permaneceu no tapete central da sala, preparou um copo para plantar sua semente. As crianças foram orientadas a desenharem um rosto no copo, além disso foi solicitado que escrevessem, do seu jeito, o nome no fundo do copo. Algumas crianças sabiam escrever o seu nome, outras utilizaram o suporte das fichas com o nome para fazer a cópia das letras e algumas as professoras tiveram que fazer a identificação no copo.



FIG. 17: copo para plantar a semente



FIG. 18: materiais disponibilizados terra e adubo

O trabalho de plantar a semente exigia das crianças a responsabilidade de cuidar da planta. As crianças ficaram responsáveis por acompanhar o crescimento de sua flor. Os alunos levaram para casa a semente plantada no copo plástico e se comprometeram a dar um feedback sobre o crescimento da semente às professoras. A atividade proporcionou às crianças o incentivo e a interação com o meio ambiente.

A professora da turma de quatro anos já tinha o hábito de trabalhar com as obras do Eric Carle em sala, mas durante a Semana Literária escolheu por trabalhar o quarteto constituído pelos seguintes livros: “A lagartinha muito comilona”, “O vagalume muito solitário”, “A aranha muito ocupada” e a “O grilo muito silencioso”. Os quatro livros possuem características comuns que podem ser observados pelo leitor a partir do seu título, pois todos iniciam da mesma maneira: *The very hungry caterpillar*, *The very lonely firefly*, *The very quiet cricket* e *The very busy spider*, observação que foi levantada em sala junto com os alunos. A professora em diálogo com as crianças demonstrou que todas as obras iniciavam da mesma maneira, “*the very*”, os títulos iniciavam com o mesmo som.

Os dois livros escolhidos para serem apresentados neste artigo foram “A lagartinha muito comilona”, “O vaga-lume muito solitário”. A escolha se deve pelo fato do primeiro livro ter sido trabalhado também pela turma de 3 anos possibilitando a oportunidade de observar atividades diferenciadas a partir de uma mesma obra; e, o segundo livro por termos acompanhado todas as suas atividades. Considerando que a semana dedicada ao Projeto aconteceu ao mesmo tempo em todas as turmas, nem todos os momentos foram observados.

Para fazer a leitura do livro “A lagartinha muito comilona”, a professora produziu um material didático para contar a história de forma lúdica que também permitia a ela introduzir alguns conceitos que julgava interessante para o aprendizado dos alunos. Assim a obra foi dramatizada, de modo que o braço da professora se tornou a lagarta. Ela utilizou uma meia para representar a lagarta, à medida que comia, ela colocava a fruta ou comida pelo seu braço. Assim, após comer tudo, a professora retirou a meia virando ao avesso para transformar numa borboleta, como se observa o material produzido na figura abaixo.

Após a leitura, a turma foi dividida em três grupos distintos. Um grupo pode recontar a história através do material didático produzido pela professora (FIGURA 19). Outro grupo trabalhou os dias da semana e as quantidades através de um painel, também construído pela professora, sendo necessário a retomada do enredo da história pelas crianças para lembrarem qual fruta e quantas frutas a lagarta comeu na segunda-feira, na terça-feira e assim por diante (FIGURAS 20 e 21).



FIG. 19: material para a dramatização FIGs. 20 e 21: jogo para trabalhar os dias da semana, frutas e cores

Wood (1998) diz que as crianças ao se expressarem, por meio da exposição de ideias, descobrem como desempenhar diferentes funções de seu próprio discurso, pois como ouvinte começam a planejar a sequência de forma coerente e compreensível por outros. Ou seja, as interações verbais possibilitam

um amadurecimento na comunicação e o desenvolvimento de sua linguagem. Nesse sentido, a professora também contribuiu para o desenvolvimento da linguagem ao ter a prática de retomar diariamente a história contada no dia anterior a partir das ideias/memórias das crianças sobre a narrativa.

O terceiro grupo, permanecia sempre na roda da contação de histórias, enquanto os outros grupos se direcionavam para as mesas. Normalmente, eram disponibilizados para as crianças, sem um acompanhamento direto das professoras, quebra-cabeças e livros (FIGURAS 22 a 24). A dinâmica de se dividir a turma em três grupos para realizar atividades após a leitura de uma obra parece ser uma prática realizada em toda a escola.



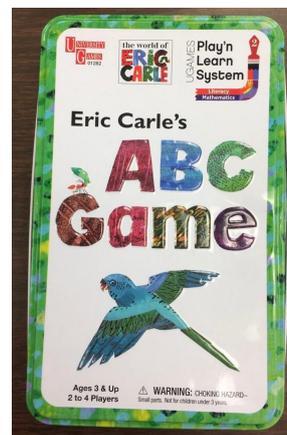
FIG. 22: Livros para leitura livre



FIGs. 23 e 24: quebra-cabeças relacionados à história

Acerca do quarteto, o segundo livro apresentado, "*The very lonely firefly*", traz a história de um vaga-lume solitário que busca durante toda a narrativa outros vaga-lumes para serem seus amigos. Assim, toda vez que o vaga-lume encontra algo fluorescente pensa que encontrou um amigo, entretanto ao longo da história o que ele acha é uma lanterna, uma vela, um farol de carro, o olho do gato etc. É interessante destacar que o autor apresenta ao final do livro, vaga-lumes que realmente acendem luzes. Após a leitura, os grupos foram divididos sendo que o objetivo das atividades era desenvolver habilidades de Matemática e Inglês.

Um grupo orientado trabalhou com o jogo ABC do Eric Carle, consta de um jogo de trilha baseado no livro Eric Carle's ABC. As crianças jogam o dado e após andar na trilha, precisam identificar o cartão que corresponde à letra que eles pararam. Dessa maneira, elas aprendem a identificar as letras e a diferença entre letras maiúsculas e minúsculas. Conforme afirma Pinnell e Fountas (2011), as crianças aprendem muito ao interagir com a palavra escrita em seu próprio ambiente. Esta interação permite às crianças utilizarem pistas contextuais encontradas no ambiente para "ler", permitindo a elas transitar da leitura do mundo para a leitura da palavra com mais facilidade.



FIGURAS 25 e 26: Jogo do Eric Carle para brincar com as letras

Outro grupo, trabalho com habilidades de Matemática por meio de pequenos quadros branco individuais com figuras de vaga-lumes. Assim, a professora a princípio dava um conjunto de vaga-lumes para eles identificarem a quantidade e depois escreverem ao número; depois dizia um número para eles escreverem e pegarem a quantidade certa de vaga-lumes. Alguns poucos alunos conseguiram somar as duas quantidades de números identificados no quadro. Vale ressaltar que a professora também estava com um quadro em branco e fazia a atividade junto com os alunos.



FIGURAS 27 e 28: Jogo construído para desenvolver habilidades matemáticas

Conforme Pinnell e Fountas (2011), o jardim de infância já não é mais como antigamente. Anteriormente o currículo se consistia principalmente em brincar, comer, aprender a se comportar, ouvir história e o restante do tempo era gasto com atividades de artes e música. Todas essas atividades continuam sendo importantes, mas hoje, as experiências são tecidas por momentos ricos de alfabetização, proporcionando muitas oportunidades para aprender através do brincar, por exemplo: uma criança pode “ler” um cardápio no canto da cozinha em que estão brincando de restaurante na sala de aula. Dessa maneira, a atividade possibilita uma interação diferenciada da criança com a leitura e a escrita, pois mesmo sem saber codificar e decodificar o código, ela pode ler o cardápio pois conhece a sua função e sabe quais as informações presentes neste gênero textual. Assim a criança vivencia práticas de alfabetização e letramento de uma maneira lúdica e divertida na sala de aula.

O ponto de vista das autoras é reforçado pelos dados da *National Association for the Education of Young Children* (1998) que demonstra que a exposição a experiências ricas em alfabetização ao longo da primeira infância tem um efeito positivo em crianças pequenas, enquanto atrasar esse tipo de experiências pode limitar severamente a avaliação final deste aluno. Além disso, segundo os resultados dos testes do Programa Nacional de Avaliação – Alfabetização e Numeração (NAPLAN) para Leitura e Numeração no Ano 3 (idade 8 a 9), as crianças que possuem as melhores pontuações tiveram uma frequência de leituras com seus 4 e 5 anos.

Assim sendo, o objetivo da escola deveria ser proporcionar a todas as crianças experiências com a leitura e a escrita considerando a individualidade e o tempo de cada criança para aprender, pois sabe-se que os alunos chegam à escola com conhecimentos, personalidades e experiências diferenciados, não sendo possível ter um padrão único de ensino e aprendizagem nas salas de aula.

De acordo com McCabe (2013) as salas de aula da pré-escola representam uma oportunidade crucial para as crianças desenvolverem suas habilidades linguísticas, especialmente aquelas crianças provenientes das camadas populares.

Estudos de programas pré-escolares estaduais específicos demonstraram os fortes efeitos da pré-escola na entrada do jardim de infância nas habilidades de alfabetização e linguagem (Gormley, Gayer, Phillips e Dawson, 2005; Hibley, Barnett, Jung e Friedman, 2010; Lipsey, Farran, Billbrey, Hofer & Dog, 2011). Um estudo recente que analisou dados de oito programas pré-escolares estaduais em combinação demonstrou que a pré-escola de alta qualidade pode ter efeitos uniformemente amplos sobre alfabetização e vocabulário emergentes (Barnett, Jung, Frede, Hustedt e Howes, 2011). Além disso, vários estudos longitudinais bem conhecidos dos efeitos da intervenção precoce demonstram uma relação entre experiências pré-escolares e posterior realização (RILEY- AYERS, 2013, p. 60 – tradução dos autores)¹⁰.

O desafio posto para todos os educadores é criar uma comunidade escolar no qual todos os alunos se sintam pertencentes a este espaço independentemente das diferenças de personalidades, aprendizados, habilidades e temperamentos. Os professores precisam criar uma comunidade em que todas as crianças com suas diferenças possam aprender a cooperar, a dividir materiais e a demonstrar um apropriado comportamento no grupo (PINNEL; FOUNTAS, 2011).

Para identificar uma comunidade é preciso perceber a sala de aula como um espaço socio-cultural, sendo necessário compreender o que os seus membros precisam saber, fazer, prever e interpretar para participarem dos eventos que estão acontecendo dentro do grupo social investigado. No intuito de atingir esse objetivo é imprescindível observar o que os membros do grupo fazem e dizem, com quem e para quem, sob que circunstâncias, quando e onde, em relação a que objetos, com que propósitos e com que resultados para o próprio indivíduo e para os grupos (CASTANHEIRA, 2004).

Nessa perspectiva é necessário identificar os significados das ações e eventos diários a partir do ponto de vista dos membros investigados (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005), ou seja, como professores e alunos, ao interagirem, vão reconstruindo e renegociando as demandas e expectativas, papéis e relacionamentos, direitos e obrigações, durante a participação de atividades em sala de aula. Assim, a análise desses aspectos será importante para compreender os processos discursivos envolvidos nos momentos de ensino e aprendizagem relacionados às práticas de leitura literária.

Assim, dada a importância da mediação do professor na formação de leitores e cidadãos, é fundamental que ele receba informação e conhecimentos suficientes para conduzir a experiência de leitura de seus alunos, oferecendo livros e temas variados. Dessa forma, amplia-se o público leitor, reduzem-se os preconceitos sobre a literatura infantil e impulsionam-se a criação e a publicação de textos mais conscientes, críticos e fundadores de uma sociedade democrática, justa e capaz de bem equacionar seus conflitos.

De acordo com Silva e Martins (2010), para imprimir maior qualidade no trabalho com a leitura, o professor além de decidir sobre *o que ler* e *para que*, deve considerar *como ler* para seus alunos ou com eles. Afinal, sabe-se que as primeiras experiências de leitura das crianças são marcantes não só pela compreensão dos significados do texto, mas também pelos modos de ler, pela entonação de voz do leitor, pela relação afetiva com o leitor-mediador e com o ambiente em que a leitura se desenvolve, por tudo aquilo que circunda o texto e com ele estabelece relações.

10 Studies of specific state preschool programs have demonstrated Strong effects of preschool at kindergarten entry on language and literacy skills (Gormley, Gayer, Phillips, & Dawson, 2005; Hustedt, Barnett, Jung, & Friedman, 2010; Lipsey, Farran, Billbrey, Hofer, & Dog, 2011). A recent study looking at data from eight state pre-school programs in combination demonstrated that high-quality preschool can have uniformly large effects on emergent literacy and vocabulary (Barnett, Jung, Frede, Hustedt, & Howes, 2011). In addition, several well-known longitudinal studies of the effects of early intervention demonstrate a relationship between preschool experiences and later achievement (MCCABE, 20, p. 60).

Sabemos que a literatura escolar se desenvolveu em meio à tensão entre o prazer e a funcionalidade, entre a ética e a estética, entre o educativo e o recreativo. Ainda hoje, a escola não foi capaz de superar os antagonismos entre arte e pedagogia para encontrar o equilíbrio de uma produção que pode educar e, ao mesmo tempo, produzir a adesão e o prazer do leitor. Há ainda, que considerar que, para muitos, encantar, despertar a imaginação e promover o desenvolvimento da sensibilidade são, em si, práticas educativas (ZILBERMAN, 1998).

Entretanto, a questão central é perceber que o letramento literário é uma prática social indispensável. Assim, a questão já não está mais polarizada na discussão sobre escolarizar ou não a literatura na escola. A questão a ser enfrentada pelos educadores é como fazer essa escolarização a leitura sem descaracterizar o texto literário, sem transformá-lo em simulacro de si mesmo que mais nega do que confirma seu poder de humanização (SOARES, 1999).

A leitura e a formação de leitor

O processo de escolarização da infância engaja as crianças em práticas educativas específicas, com tempos e espaços diferenciados, posicionando-as em lugares socialmente demarcados e distintos (NEVES, GOUVÊA, CASTANHEIRA, 2011). No contexto escolar, o processo de comunicação literária ressalta as relações existentes entre literatura e escola e dois fatores de proximidade se evidenciam: ambas têm natureza formativa – restrito ao pedagógico, no caso da última; humanizadora, no caso da primeira; e ambas agem de modo dinâmico no seu destinatário que não permanece indiferente a elas.

De acordo com Zilberman (2003) a literatura infantil contribui para a formação leitora dos alunos.

A literatura infantil é levada a realizar sua função formadora, que não se confunde com uma missão pedagógica. Com efeito, ela dá conta de uma tarefa a que está voltada toda a cultura – a de “conhecimento do mundo e do ser”, como sugere Antônio Cândido (ZILBERMAN, 2003, p. 29).

Além disso, a escola e a literatura possibilitam ao estudante refletir sobre sua condição pessoal e a do mundo que o cerca. Nesse sentido, as obras literárias são capazes de propiciar essa reflexão por mais distantes ou diferenciadas espaço e temporalmente que sejam. Entretanto, se, por um lado, a sala de aula é o local privilegiado para se desenvolver o gosto pela leitura e para o intercâmbio da cultura literária, por outro, o aluno não quer ser ensinado através da literatura que muitas vezes serve como base para se trabalhar regras gramaticais.

Devemos ter o cuidado para que a arte na escola não tenha uma finalidade meramente pragmática, uma vez que a natureza e a função da literatura são o deleite, a contemplação, não a utilidade prática. Dessa forma, ao ensinar a ler, a escola não garante que o aluno se torne um leitor, um indivíduo que “frequenta” com assiduidade a literatura e é capaz de refletir sobre as relações entre ela e o mundo. A decifração do texto literário reflete a percepção do mundo exterior e evidencia que a leitura e a literatura constituem uma unidade que simboliza plenamente a realidade humana.

O professor que se utiliza do livro para a veiculação de regras gramaticais ou normas de obediência e bom comportamento precisa ter claro qual o seu objetivo com esse tipo de trabalho, pois livros didáticos e paradidáticos são elaborados para desenvolver determinadas habilidades, trabalhar temas específicos como normas gramaticais ou até mesmo o comportamento humano. Todavia é necessário entender que o valor por excelência a guiar a seleção de livros de literatura é a qualidade estética. A literatura infantil atinge o estatuto de arte literária e se distancia de sua origem comprometida com a pedagogia, quando apresenta textos de valor artístico a seus pequenos leitores (ZILBERMAN, 1998).

Não obstante, o processo de comunicação literária não pode se dar numa perspectiva eminentemente pragmática e utilitarista da literatura, sobretudo porque esta visão contraria o conceito de literatura como criação autônoma e perene. Neste processo cabe ao professor diferenciar claramente leitura de literatura, domínio de mecanismo de leitura do diálogo com o texto, que possibilita sua interpretação e compreensão, que, por sua vez, torna possível o conhecimento de mundo e de si mesmo e, conseqüentemente, a emancipação pessoal – verdadeira natureza e função da literatura e do saber.

Assim, conforme Zilberman (1998) os critérios que permitem o discernimento entre o bom e o mau texto para crianças não destoam daqueles que distinguem a qualidade de qualquer outra modalidade de criação literária. Seu aspecto inovador merece destaque, na medida em que é o ponto de partida para a revelação de uma visão original da realidade, atraindo seu beneficiário para o mundo com o qual convivia diariamente, mas que desconhecia. Nesse sentido, o índice de renovação de uma obra ficcional está na razão direta de sua oferta de conhecimento de uma circunstância da qual, de algum modo, o leitor faz parte.

Respeitada essa natureza da obra literária na sua inserção na sala de aula, sem esquecer o interesse do aluno na escolha dos textos e que as projeções interferem em todo e qualquer ato de leitura, o processo de comunicação literária estimula o rompimento das limitações do ensino tradicional e a aproximação deste com a realidade do aluno.

A criança precisa sentir que seus conhecimentos e seu contexto são valorizados, mas que podem ser continuamente ampliados. O que a ficção lhe outorga é uma visão de mundo que, por meio de sua linguagem simbólica, pode ocupar as lacunas resultantes de sua restrita experiência existencial. Logo, não se trata de privilegiar um gênero ou uma espécie em detrimento de outras, e, sim, de admitir que, seja pelo conto de fadas, pela reapropriação de mitos, fábulas e lendas folclóricas, ou pelo relato de aventuras, que o leitor reconhece o contorno no qual está inserido e com o qual compartilha ganhos e perdas. A obra literária não se reduz a determinado conteúdo reiterado, mas depende da apropriação individual da realidade que ela recria.

A pesquisa realizada demonstra que é possível escolarizar a leitura literária de maneira adequada desde a educação infantil. De fato, foi possível observar o encantamento das crianças ao realizar todas as atividades propostas em sala de aula a partir do livro de literatura de Eric Carle trabalhado no St. Anthonys's Learning Center. A sequencias didáticas produzidas permitiram reflexões sobre a linguagem da vida, apresentando a leitura e a escrita dentro das práticas sociais estimuladas e vivências pelas crianças, a exemplo da observação do casulo da *The very hungry caterpillar*.

Faz-se necessário sublinhar, ainda, que fica evidente a importância da formação do professor, que no caso da escola pesquisada, são os principais mediadores da leitura na vida das crianças. Além deles, não podemos deixar de citar os demais profissionais que atuam junto as atividades literárias e as bibliotecas escolares que também agem como importantes mediadores nesses espaços de leitura.

REFERÊNCIAS

CASTANHEIRA, Maria Lúcia. *Aprendizagem contextualizada*: discursos e inclusão na sala de aula. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2004.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário*. São Paulo: Contexto, 2006.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados, 2005.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. *Literacy: Reading the Word and the World*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey, 1987.

FREIRE, Paulo e DONALDO, Macedo. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Terra & Paz, 2015.

GREEN, Judith L.; DIXON, Carol N.; ZAHARLICH, Amy. A etnografia como uma lógica de investigação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 42. p. 13-79. dez. 2005.

MCCABE, Alysia. A comprehensive Approach to Building Oral Language in Preschool. In: BARONE, Diane M. & MARRETTE, Marla H. *Best Practices in Early Literacy Instruction*. New York: The Guilford Press, 2013, p. 26-41.

MOL, S. E. & BUS, A. G. *To read or not to read: a meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood*. Psychological Bulletin, 2011.

NEVES, V. F. A., GOUVÊA, M. C. S. de, & CASTANHEIRA, M. L. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. *Educação & Pesquisa*, 37 (1), 2011, 121-140. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29819095008>. Acesso em: 10 dez. 2022.

PAULINO, Graça. *Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares*. Caxambu: ANPED, 1997.

PINNELL, Gay Su; FOUNTAS, Irene C.. *Literacy Beginnings: a prekindergarten handbook*. Portsmouth, NH: Heinemann, 2011.

RILEY-AYERS. Supportin Language and Literacy Development in Quality Preschools. In: BARONE, Diane M. & MARRETTE, Marla H.. *Best Practices in Early Literacy Instruction*. New York: The Guilford Press, 2013. 58-75 p.

SILVA, Márcia Cabral da; MARTINS, Milena Ribeiro. *Experiências de leitura no contexto escolar*. In: Literatura: ensino fundamental / Coordenação, Aparecida Paiva, Francisca Maciel, Rildo Cosson – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 204 p. : il. (Coleção Explorando o Ensino ; v. 20)

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOARES, Magda A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy et al. (Orgs.). *A escolarização da leitura literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 17-48.

SOARES, Magda O letramento e a alfabetização – Qual é a diferença entre a alfabetização de crianças e a de jovens e adultos? Letra A – *O jornal do alfabetizador*. Belo Horizonte, ano 2, Edição Especial, 2006.

SOARES, Magda O jogo das escolhas. In: MACHADO, Maria Zélia Versiani et al. (Orgs.). *Escolhas (literárias) em jogo*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Editora Contexto, 2017.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 10 ed. São Paulo: Global, 1998.

ZILBERMAN, Regina. Letramento literário: não ao texto, sim ao livro. In: PAIVA, Aparecida et al. (Orgs.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2003. p. 245-266.

WOOD, David. *How children think and learn: the social contexts of cognitive development*. Oxford, UK ; Malden, Mass.: Blackwell, 1998.

Recebido em: 15/03/2023

Aceito em: 23/05/2023