

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AS VIVÊNCIAS NOS PROJETOS DE LEITURA

PEDAGOGICAL PRACTICES AND LIVING IN READING PROJECTS

Estela Maria de Melo Santos¹

Thiago Ferigati Squiapati Nicolau²

RESUMO

Em um mundo letrado, com textos diversos e alta disseminação de informações por meios eletrônicos, é essencial saber ler. Entretanto ler não é só decodificar o código alfabético e é cada vez mais difícil nas salas de aula conseguir resultados satisfatórios; e com o contexto do aluno se modificando constantemente, a educação, como um polo formador de cidadãos conscientes e críticos, não pode estagnar e requer frequentes adaptações. Assim sendo, muito se discute sobre metodologias lúdicas. Com uma pesquisa qualitativa, na metodologia de pesquisa-ação com fundamentação bibliográfica, o intuito foi analisar os Projetos Pedagógicos, por intermédio da aplicação de um Projeto de Leitura com alunos em alfabetização. Com análises registracionais buscando o nível de alfabetização e o perfil da turma, além de análises perceptuais/procedimentais para acompanhar o desempenho de cada um dos 30 alunos de um 1º Ano do Ensino Fundamental de uma Escola Pública em uma cidade do interior do Estado de São Paulo, objetivou-se verificar o aumento no contato dos educandos com livros literários, tanto em sala quanto fora dela; mostrando assim, como os projetos são enriquecedores quando utilizados como um recurso alfabetizador e regulador comportamental nas práticas sociais, além de ter salientado possíveis limitações.

Palavras-chave: Alfabetização; Leitura; Projetos; Contexto; Currículo.

¹Graduação de Licenciatura em Pedagogia no Centro Universitário UNIFAFIBE, Bebedouro SP. E-mail: estela.mello.7@gmail.com

²Graduado em Letras e Pedagogia, Especialista em Psicopedagogia e Mestre em Letras. Docente no Centro Universitário UNIFAFIBE, Bebedouro SP. E-mail: thiagoferigati@yahoo.com.br

ABSTRACT

In a literate world, with diverse texts and high dissemination of information through electronic means, it is essential to know how to read. However reading is not only decoding the alphabetic code and it is increasingly difficult in classrooms to achieve satisfactory results; and with the context of the student constantly changing, education, as a pole that forms conscious and critical citizens, cannot stagnate and requires frequent adaptations. Thus, much is discussed about play methodologies. With a qualitative research, in the research-action methodology with bibliographical basis, the intention was to analyze the Pedagogical Projects, through the application of a Reading Project with students in literacy. With registrational analyzes seeking the level of literacy and the profile of the class, as well as perceptual / procedural analyzes to follow the performance of each of the 30 students of a 1st Year of Elementary School of a Public School in a city in the interior of the State of São Paulo, it was aimed to verify the increase in the contact of the students with literary books, both in the room and outside; showing how the projects are enriching when used as a literacy resource and behavioral regulator in social practices, in addition to highlighting possible limitations.

Keywords: Literacy; Reading; Projects; Context; Curriculum.

1 INTRODUÇÃO

Quando se põe em pauta a importância da escola para a formação de um indivíduo com plenas habilidades e competências, acadêmicas e sociais, não há contestação; entretanto há muita controversa quanto às metodologias e os recursos empregados para tal. A presente pesquisa entende que, diante de um mundo altamente composto por palavras e onde há uma abundância de informações maximizadas pelas mais recentes tecnologias disponíveis, os livros se tornaram quase algo esquecido no fundo das prateleiras. Com aulas das mais diversas, porém muitas vezes distantes e incompatíveis entre si, se torna um trabalho árduo competir com todo o mundo dinâmico que está disponível para o aluno. É, então, cada vez

mais discutido a respeito dos recursos e metodologias empregadas no processo de ensino-aprendizagem na busca incessante de encontrar formas de transmitir os conteúdos necessários da forma mais proveitosa possível.

Contudo, antes de aderir a uma metodologia específica no processo de alfabetização, deve-se partir do pressuposto de que se o objetivo é tornar os alunos praticantes da cultura escrita, então se devem utilizar as práticas sociais em que esses alunos realmente praticam o que aprendem na Escola para colaborar no interesse e melhor compreensão dos conteúdos. No entanto, essas práticas precisam ser organizadas e planejadas de forma que, em uma versão escolar, se mantenha fiel ao uso real feito socialmente. Para tal, a escola toda precisa estar trabalhando em conjunto com a comunidade para formar o que a autora Lerner (2002) chama de uma “[...] micro comunidade de leitores e escritores.” (p.17).

É neste contexto que a alfabetização é construída, afinal eles precisam se munir das práticas sociais para que aprendam de forma mais lúdica e prática, mantendo a capacidade de analisar o que leem, em um século em que há uma literal “enxurrada” de informações. Tudo isso é o que Lerner (2002) classifica como o necessário que se leve em consideração; entretanto, é justamente na realidade onde estão as dificuldades. Ela ainda afirma que um dos problemas é que, ao contrário dos saberes exatos, as práticas sociais apresentam uma característica a qual também dificulta o trabalho de organização que é a sua subjetividade.

Lerner (2002) ainda ressalta que há também o fato de que, querendo ou não, trata-se de práticas sociais que, histórica e atualmente, são patrimônio de “certos” grupos sociais mais do que de outros. E, em meio disso, a escola cai em um paradoxo no qual o currículo escolar nem sempre considera os conhecimentos sociais da atualidade como algo significativo e assim sendo: deve-se ensinar o que está no currículo para o que será necessário futuramente na vida escolar do aluno ou o que a realidade social demanda? É melhor focar nos textos literários ou nos mais comumente utilizados nas práticas sociais? Alfabetização ou Letramento?

Assim sendo, por meio de uma pesquisa qualitativa e seguindo a metodologia de pesquisa-ação com fundamentação bibliográfica, o intuito foi elaborar, aplicar e analisar um Projeto de Leitura com alunos em alfabetização, buscando compreender como podem ser desenvolvidos na rede de ensino atual, além de investigar formas

de utilizá-los de maneira vantajosa no cotidiano escolar sem perder de vista quais são as suas limitações como recurso didático.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Breve histórico da Literatura Infantil

Ao longo dos anos, a educação vem passando por diversas mudanças na forma de enxergar o aluno. Eles deixaram de ser apenas receptores passivos de informações para serem indivíduos atuantes e participativos; deixaram de apenas concordar e aceitar como certo o que o professor e os livros dizem, para debater e opinar sobre toda a informação que lhes é passada.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs) consta, no Art. 5º, que o direito ao acesso à educação é “[...] entendido como um direito inalienável do ser humano [...]” (BRASIL, 2013, p. 130), cita ainda que “A educação de qualidade, como um direito fundamental, é antes de tudo, relevante, pertinente e equitativa” (BRASIL, 2013, p 130). Em outras palavras, a prática pedagógica deve se desenvolver em pleno acordo com a realidade do aluno, atendendo as suas exigências pessoais e sociais e proporcionando igualitários meios para a superação das desigualdades sociais.

Se o objetivo é uma educação de qualidade, é preciso considerar, principalmente, que o conceito de qualidade é, segundo as DCNs, uma construção sócio-histórica que tende a assumir significados subjetivos de acordo com “[...] tempos e espaços diversos e tem a ver com lugares de onde falam sujeitos, os grupos sociais a que pertencem, os interesses e os valores envolvidos, os projetos de sociedade em jogo” (BRASIL, 2013, p. 106). Portanto, pode-se inferir que contextualizar o conteúdo a ser trabalhado em aula, é de extrema importância.

No 2º parágrafo do Art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases - Lei 9394/96, é citado que “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.”(BRASIL, 1996, p.1); e, considerando-se que a escola é uma formadora de

indivíduos que se munem de conhecimento para ponderar sobre os mais diversos assuntos e agir em sociedade, isso quer dizer que as diretrizes legislativas e as práticas pedagógicas também acompanharam toda essa mudança, reformulando também as metodologias e os recursos utilizados para tal.

Neste contexto, a escrita é uma das formas pelas quais os indivíduos conseguem opinar, pois em seu primórdio tem como objetivo expressar ideias, proporcionar meios para um debate, uma discussão; porém a leitura proporciona as bases, os subsídios necessários para que se possa sair do senso comum, de forma que o indivíduo, ao processar todas as informações obtidas, relacione-as com seu conhecimento prévio de mundo e então as compartilhe e as debata, com senso crítico ou o conhecido popularmente, bom senso. Desta forma, é impossível considerar uma sem a outra.

Sendo assim, para entendermos melhor as mudanças ocorridas na educação, que proporcionaram bases para a presente pesquisa, é preciso também entender um pouco das mudanças sociais que ocorreram para que a literatura infantil entre em cena, e seja possível entender como a educação, a literatura e a sociedade, estão íntima e irrevogavelmente ligadas e como podem se auxiliar mutuamente quando se tornam a base da atuação do professor.

Segundo Souza e Feba (2011), a literatura infantil é uma categoria recente na história quando se considera a literatura em geral, pois ela só se fixou mesmo no fim do século XVII, com Charles Perrault destinando seus “Contos da mamãe gansa” a leitores mais jovens, que até então, não eram considerados. Zilberman (2003) acrescenta que a mudança na literatura para se adaptar a essa nova categoria de público, ainda continuou acontecendo durante o século XVIII. Quanto aos motivos dessa mudança, Colomer (2003) diz que ela aconteceu apenas porque a sociedade começou a desenvolver a “noção de infância”, também por volta do século XVII; primeiro com o reconhecimento e a legitimação das necessidades diferenciadas quando se trata do público infantil e segundo com a incorporação da ideia de que o adulto é responsável pela educação/aprendizagens delas.

Zilberman (2003) acrescenta que a literatura voltada às crianças se deu graças a um novo modelo familiar burguês que surgiu durante a industrialização. O que antes, era centrado em amplas ligações parentais, se tornou mais voltada a um

núcleo menor, mais fechado e íntimo, com novas noções de privacidade quando se trata do seu núcleo familiar, como vemos atualmente, no qual há o estímulo à afetividade e união. Com essa nova visão, veio também a preocupação e a busca por meios de controlar o desenvolvimento intelectual da criança e manipular suas emoções, enquanto o capitalismo e a urbanização promoveram uma crescente valorização da leitura e da escrita nos meios de comunicação e trabalho. Nesse contexto, a alfabetização se tornava imprescindível.

Considerando este histórico e o fato de que, segundo Colomer (2003), a indústria só se tornou realmente rentável na segunda metade do século XIX e se expandiu somente nos últimos 50 anos do século seguinte; é possível entender o porquê, mesmo sendo uma área ainda tão nova, já está sendo altamente procurada, pesquisada e explorada, nos novos moldes da sociedade e do modelo escolar adotado. Apesar da literatura infantil não ser “subsidiária” da escola e do ensino, como afirma Zilberman (2003), ela está intimamente ligada ao aprimoramento das Instituições de Ensino e ao desenvolvimento social.

No Brasil, esse tipo de literatura é ainda mais recente. Segundo Souza e Feba (2011), realmente tendo vez apenas no final do século XIX e adquirindo maior visibilidade e valoração com Monteiro Lobato, a partir de 1920. No campo das análises e pesquisas acadêmicas podem ser citados Cecília Meireles, em 1951, e Leonardo Arroyo, em 1967, que buscaram analisar em seus livros as obras infantis comuns naquela época; porém o grande incentivo às pesquisas nesta área foi feita somente a partir de 1970 que buscavam não somente as áreas de interesse e preferência das crianças, mas as novas “[...] propostas curriculares, metodologias intra e extraclasse, às histórias de leitura, às avaliações críticas e históricas dos textos literários, até ao papel dos mediadores” (SOUZA; FEBA, 2011, p.9) também.

E desde que toda essa verdadeira revolução começou, a imagem da criança vem sendo a de que ela é o que os adultos e a sociedade a torna, por ser um indivíduo extremamente frágil e maleável; e nesse meio tempo as Instituições Escolares assumem um papel duplo, segundo Zilberman (2003), “[...] o de introduzir a criança na vida adulta, mas ao mesmo tempo, o de protegê-la contra as agressões do mundo exterior” (ZILBERMAN, 2003, p.21). O crescimento do interesse no estudo e na utilização da literatura infantil na área do ensino-aprendizagem educacional

então tem buscado aliar a análise da história nas práticas escolares com o intuito de formar um indivíduo sensível, imaginativo, criativo e crítico, que seja autônomo e participante nas práticas sociais, como afirmou Souza e Feba (2011). Afinal, segundo Zilberman (2003), a sala de aula é um “[...] espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmentida sua utilidade” (ZILBERMAN, 2003, p.16).

Lerner (2003) ainda explicita todos os “pontos-chave” na aliança entre a educação e a literatura infantil, que torna muito claro o quanto os Projetos de Leitura na Escola, que são a base temática desde estudo, podem ser tão enriquecedores:

O trabalho por projetos permite, realmente, que todos os integrantes da classe – e não só o professor – orientem suas ações para o cumprimento de uma finalidade compartilhada (...). Por outro lado, a organização dos projetos permite resolver outras dificuldades: favorece o desenvolvimento de estratégias de autocontrole da leitura e da escrita por parte dos alunos e abre as portas da classe para uma nova relação entre o tempo e o saber. (LERNER, 2002, p.22).

Portanto, após analisar todo o histórico que entrelaça a sociedade, a educação e a literatura infantil, resta então, nas próximas partes dessa pesquisa, buscar compreender como este processo pode ser feito na prática, com o desenvolvimento dos projetos de leitura, a quem ele beneficia, de que forma e quais as suas limitações enquanto metodologia pedagógica.

2.2 Práticas pedagógicas que envolvam a leitura como fruição.

Quando falamos de escolas, o foco basicamente se volta para os materiais de leitura, sendo constante a presença dos textos impressos, tais como os literários, por exemplo, que foram de início adaptados de obras bem sucedidas, voltadas para o público adulto ou fazendo um regate do folclore de tradição oral perpetuado por gerações, para as páginas dos livros, como foi visto anteriormente. Foi assim que o acervo literário finalmente recebeu a companhia de produções voltadas e escritas para o público infantil, especificamente se impondo então no cenário cultural, social e educativo.

Atrair educação à literatura infantil, desde suas origens, é um processo natural e lógico, tendo em vista todo o potencial pedagógico que pode ser desenvolvido; porém a problemática está em fazer com que a leitura não atenda apenas o viés pedagógico. O aluno precisa também poder ler apenas por fruição, visando o conhecimento de si mesmo e do outro, além de ativar a sua imaginação em um mundo irreal e hipotético, porém surpreendente e mágico. De acordo com Souza e Feba (2011), buscando sempre estar “[...] alicerçadas em bases teóricas sólidas sobre o gênero literário em questão, o processo de leitura, as características emocionais e cognitivas infantis e a metodologia de trabalho mais adequada” (SOUZA; FEBA, 2011, p.8).

A literatura infantil atual tem se diversificado e ampliado, como Souza e Feba (2011) comentam ao dizer que “[...] quebram os protocolos tradicionais e apontam para outras alternativas de interação entre textos e leitores” (SOUZA; FEBA, 2011, p.10). Há então, segundo elas, um resgate da literatura como arte, preocupando-se com a estética de cada obra, e a sua interação livre com o homem, pois há uma rica diversidade de letras, cores, ilustrações, movimento, luzes e sombras, que visa mexer com o imaginário do leitor.

Souza e Feba (2011) dissertam ainda sobre os usos dos diversos gêneros literários em sala de aula:

A convivência entre obras diversas, antigas e modernas, como os contos de fadas, as fábulas, os livros de imagens, as histórias em quadrinhos e os livros-brinquedo, e entre teoria e prática, tem, portanto, como saldo um material de apoio a professor que certamente ampliará as possibilidades de trabalho, sempre ancorado no conhecimento do leque de textos escolhidos para levar às crianças. (SOUZA; FEBA, 2011, p.11).

Tendo como foco envolver os alunos para descobrirem os prazeres da leitura, e considerando a subjetividade de cada leitor que está interagindo com a obra literária, não se pode deixar que, durante o desenvolvimento dos Projetos de Leitura, o professor seja o que Zilberman (2003) chama de “reductor”, que reduz o texto a uma quantidade limitada e pré-concebida de informações elencadas e ordenadas. O papel do professor nesse meio tempo de descobertas e encantamento, é de desencadear múltiplas visões que cada gênero textual sugere e traz consigo, enfatizando as múltiplas interpretações. Kleiman (2004) simplifica dizendo que “Na

sala de leitura, em estágios iniciais, o professor serve de mediador entre o aluno e o autor” (KLEIMAN, 2004, p.27).

Ler não é apenas codificar e decodificar; ler é interagir por meio das práticas comunicativas, facilitando a criação de estratégias e a compreensão do que se lê. Segundo Kleiman (2004) “ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem [...] o grupo social em que fomos criados” (KLEIMAN, 2004, p.10). Percebe-se então que o leitor acaba utilizando as mesmas estratégias para textos diferentes, pois o que realmente é relevante e o fará utilizá-las, ou até adaptá-las, são os seus objetivos e necessidades e não a matéria, o teor do que se está lendo.

Parte do exposto então a importância de mostrar a eles as estratégias básicas de leitura. Entretanto, para tal, é necessário antes considerar que os textos têm que ser da área de interesse dos alunos, para que eles se sintam motivados a ler, processar essas informações e debatê-las criticamente. O bom professor conhece seus alunos e ouve suas histórias, portanto, antes de tentar passar informações aos alunos é necessário também saber ouvir suas histórias, delinear seus conhecimentos prévios e suas áreas de interesse.

Segundo Colomer (2003) o papel do professor é o de “[...] questionar e enriquecer as respostas, o de esclarecer a representação da realidade, que a obra pretendeu construir” (COLOMER, 2003, p.133). Dessa forma, ele deverá conduzir o aluno da interpretação literal e óbvia a uma mais profunda e complexa, que se encontra nas entrelinhas dos textos. Uma das formas de se conseguir isso, afirma a autora, é proporcionando uma recepção desse texto ou livro de forma contextualizada, fazendo comparações com obras já conhecidas por eles, permitindo uma informação prévia que poderá aproximar leitor, obra e autor.

O segundo fator a ser considerado, segundo a autora Kleiman (2004) é o de que a maioria das atividades é voltada para a uma concepção em que o texto representa um “conjunto de elementos gramaticais”, na qual se vê pontuação, uso de verbos e dígrafos; ou ainda, como um “repositório de mensagens e informações”, em que se tem a ideia de que, ao analisar o significado epistemológico de cada palavra, consegue-se compreender a informações objetivamente. O texto é bem mais que apenas um conjunto de palavras carregadas de sentido e, antes de

mostrar isso aos alunos, é preciso que o professor mantenha sua mente aberta para que ele próprio o compreenda dessa forma.

Kleiman (2004) ainda cita algumas concepções muito comuns sobre leitura, que se deve ter cuidado, como o fato de entendê-la como apenas a uma prática mecânica (codificação e decodificação), dispensando assim qualquer engajamento intelectual por parte do leitor, como já foi citado anteriormente. A autora ainda afirma que há a visão da leitura como avaliação, como ocorre nas práticas de leitura em voz na alta na qual a ênfase acaba se dando mais na pronúncia, do que ao sentido da frase. Dessa forma, desconsidera-se o que Kleiman (2004) diz ser o “dialeto” do indivíduo, que nada mais é que a informalidade com a qual ele está acostumado a conversar e ler socialmente. A proposta aqui não é tornar comum e aceitável a linguagem inapropriada, mas sim, que o professor possa levar em consideração o contexto social deste aluno e utilize isso como algo que traga uma contribuição educativa para a aula.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa, os Projetos de Leitura tem uma característica básica que é um objetivo compartilhado no qual todos os envolvidos se expressam em um produto final conjunto (p.45). Outro ponto positivo é o tempo flexível do qual sua realização dispõe, pois será subjetivo, podendo durar alguns dias, ou alguns meses, sendo de longa ou curta duração. De forma geral, “Os projetos de leitura são situações excelentes para contextualizar a necessidade de ler e, em determinados casos, a própria leitura oral e suas convenções” (BRASIL, 1997, p. 46).

Os Projetos Literários propõem, então, a possibilidade na qual se considere os interesses do aluno e envolva-os a um nível profundo; ao invés da leitura mecanizada e que chega ao aluno pelo hábito social de ler, muitas vezes sem considerar que um número expressivo deles tem muito pouco ou nenhum contato com ela fora do âmbito escolar; ou ainda, que considera correta apenas a leitura “autorizada”, que vem a ser a que foi escolhida pelo professor, que segue um molde/padrão. Kleiman (2004) ainda afirma que incentivar e desenvolver a leitura literária na escola proporciona bons resultados “[...] se o ensino de leitura for entendido como o ensino de ESTRATÉGIAS DE LEITURA, por uma parte, e como o

desenvolvimento de habilidades linguísticas que são características do bom leitor, por outra” (KLEIMAN, 2004, p.49).

Se o indivíduo ainda não estiver alfabetizado, sua estratégia de compreensão seria tentar fazer a conexão entre as imagens e a escrita (mesmo que ainda não saiba ler), ou ainda seguir a escrita com o indicador como se estivesse lendo, mas em verdade estar apenas criando a história pelas ilustrações, sempre lembrando que é de suma importância que o professor incentive a leitura mesmo antes dos alunos estarem alfabetizados.

Logo após a alfabetização do aluno, ou até durante o final desse processo, o docente já pode começar a orientar o processo de desenvolvimento dessas estratégias, definindo tarefas gradualmente mais complexas, mas passíveis de solução; seja com a ajuda de um colega, em agrupamentos produtivos, ou até com o auxílio do próprio professor. Aos poucos são retirados esses “suportes” e modelos propostos, e o próprio aluno é quem irá redefinir suas tarefas e objetivos, construindo e consolidando suas estratégias de leitura.

Kleiman (2004) define dois níveis de estratégias: Cognitiva e Metacognitiva. As Estratégias Cognitivas são as operações inconscientes, que ainda não chegaram ao nível consciente; geralmente ligados ao conhecimento ainda não dominado plenamente pelo leitor, estando ainda em processamento. Enquadra-se aí o que a autora chama de “automatismos da leitura”, pois não há uma reflexão sobre o que se faz para atingir um objetivo, concluir uma tarefa; o indivíduo só o faz sem conseguir explicar o porquê ou ao menos perceber. Já as Estratégias Metacognitivas representam as operações que realizamos com algum objetivo ou meta em mente, conscientemente, sendo capazes de notar e explicar racionalmente a ação. Ou seja, o aluno está atento se está ou não compreendendo o texto; se concorda com a visão do autor ou não. Ambas são importantes para que aluno se torne um leitor competente ou, como afirma Kleiman no trecho a seguir, um leitor “proficiente”.

A característica mais saliente do leitor proficiente é a sua flexibilidade na leitura. Ele não tem apenas um procedimento para chegar aonde ele quer, ele tem vários possíveis, e se não deu certo, outros serão ensaiados. Por isso, o ensino e modelagem de estratégias de leitura não consiste em tentar reproduzir as condições que dão a esse leitor competente essa flexibilidade e independência, indicativas de uma riqueza de recursos disponíveis (KLEIMAN, 2004, p. 51).

A autora ainda ressalta que não é apenas o pedagogo ou o professor de Língua Portuguesa que pode apostar em desenvolver Projetos de Leitura como um recurso didático, e sim, qualquer professor dentro do seu eixo de estudo. Ela ainda complementa afirmando que “A palavra escrita é patrimônio da cultura letrada, e todo professor é, em princípio, representante dessa cultura” (p.7). Portanto, independentemente do gênero textual, do tema ou do engajamento de diferentes áreas, ainda se pode ter um forte incentivo à leitura e um grande avanço na escrita dessas crianças; além de um melhor engajamento social delas.

Em suma, o que os Projetos de Leitura proporcionam não são propostas de mudanças ou o abandono do currículo oficial das Escolas Públicas de Ensino Fundamental I e muito menos que todos vejam apenas as falhas e equívocos das práticas pedagógicas e dos professores; mas sim, uma nova forma, uma nova estratégia, que vai além do currículo, além da sala de aula e além do professor. É uma proposta que se perpetuará na vida do aluno.

3 METODOLOGIA

Por meio de uma pesquisa qualitativa, e seguindo a metodologia de pesquisa-ação com fundamentação bibliográfica, o intuito foi a elaboração, aplicação e análise de um Projeto de Leitura com 30 alunos de um 1º Ano do Ensino Fundamental de uma Escola da Rede Pública de Ensino de uma cidade do interior do Estado de São Paulo; buscando verificar o aumento no contato dos educandos com livros literários, tanto em sala quanto fora dela; mostrando assim, como esses projetos podem ser enriquecedores quando utilizados como um recurso alfabetizador e regulador comportamental nas práticas sociais, além de ter salientado possíveis limitações.

Após o levantamento bibliográfico, o projeto foi sistematizado de forma que conseguisse abranger diversos aspectos de um mesmo fato ou objeto de estudo, no caso os livros, as histórias e os autores, seguindo a definição de Zabala (1998, p. 41 à 47), que afirma que por meio das aulas os alunos devem ter acesso a conceitos factuais (ligados a lugares, momentos históricos, nomes, características pessoais,

diferenças entre os autores e até a relação de causa e efeito ou correlação), aos conteúdos procedimentais (relacionados com o ato de ler, desenhar, escrever, classificar, deduzir etc.) e os conteúdos atitudinais que são os valores (solidariedade, cooperação, responsabilidade, respeito, enfim, as normas comportamento social em geral que envolva cognitivo, afetivo e/ou condutal).

Partindo do exposto, a demanda inicial foi um esboço prévio do trabalho que seria realizado com a turma. Para tal, foi preciso pensar não apenas nas aulas, mas em todos os envolvidos nesse processo, em como eles reagiriam e quais as medidas que se adequariam ao papel de cada um deles. Portanto o que se segue é a explanação de cada etapa desse processo.

Inicialmente, já com a autorização da Escola de Ensino Fundamental, de uma cidade no interior do Estado de São Paulo, o projeto em referência foi submetido à apreciação do Comitê de Ética do Centro Universitário UNIFAFIBE, na segunda quinzena de Maio. Com a aprovação deste último no final de Junho, foi escolhida a turma voluntária. O critério de escolha partiu do consenso, entre a equipe escolar, do grupo que apresentava uma maior quantidade de alunos com dificuldade e/ou resistência em se Alfabetizar, que tinha mais alunos que não sabiam ler ou que não o faziam de forma satisfatória, que menos gostavam ou ao menos se interessavam por ler, para que, assim, pudesse ser mais visível se houve ou não o real auxílio do Projeto de Leitura. Então, no fim Junho, realizou-se uma reunião com todos os adultos envolvidos, para explicação, autorização e assinatura dos Termos de Consentimento de Livre e Esclarecido (TCLE).

No dia 4 de Julho, foram coletados os dados iniciais por meio de avaliações diagnósticas e questionários, verificando se eles tinham contato com livros literários em casa, quantos livros liam por semana, se gostavam de ler e o porquê ou se leem apenas por “obrigação” e quais as áreas de interesse; para, desta forma, definir um perfil prévio sobre a turma e o trabalho já realizado na Escola. Houve então uma entrevista com o professor responsável pela turma, para que expusesse suas expectativas ou desse sugestões referentes a realização do Projeto de Leitura. Questionários parecidos foram aplicados com a Coordenadora Pedagógica, a Auxiliar Docente e a Bibliotecária, que acompanhariam a realização das atividades na Biblioteca da Escola.

Do dia 7 a 30 de Julho, período de recesso escolar, o material preliminar coletado foi analisado e, além desses dados registrados, também foi considerado o comportamento predominante na sala de aula segundo a percepção do professor responsável pela turma, para só então delimitar o tema do projeto.

Percebendo então a baixa quantidade de leitores ou de alunos que ao menos se interessasse por livros, que saibam como é formado um livro (capa, contra capa, lombada, título, autor, ilustrador, resumo etc), para que serve cada tipo de livro, quais são os formatos em que pode se apresentar e apresentar suas histórias ou ao menos que soubessem explicar o porquê ler é importante. Conclui-se que o projeto deveria abordar os livros como um todo para que os conhecendo, mesmo que de forma básica, pudessem despertar sua curiosidade, os motivando a ler tanto por necessidade, quanto por prazer.

Cada uma das aulas buscaram, seguindo o autor Zabala (1998, p. 63 e 64), envolver atividades que explorassem os conhecimentos prévios, levasse em conta o nível de desenvolvimento da criança, criasse zonas de desenvolvimento proximal, criasse conflitos cognitivos/atividades mentais e desse meios pelos quais resolvê-los, promovendo uma atitude favorável/motivadora e estimulando a autoestima e o autoconceito, além do estímulo à habilidade de aprender a aprender.

Além disso, houve a preocupação e o cuidado de monitorar a troca semanal de livros por meio do registro individual que a bibliotecária mantém, para que o projeto envolvesse a leitura tanto na Escola quanto em casa, de tal forma que os pais também pudessem acompanhar essa evolução no interesse/motivação em ler por livre e espontânea vontade. Esse último foi um acordo feito com os Pais e/ou Responsáveis na reunião citada anteriormente.

Feito isso, do dia 1º de Agosto ao dia 17 de Outubro foi então posto em prática o Projeto de Leitura intitulado “No mundo dos livros”, de acordo com o planejamento sequencial prévio, mas aberto às possíveis adaptações.

Na primeira quinzena de Agosto, a atividade inicial envolveu a apresentação e a realização com o livro “Telefone sem fio” (Ilan Brenman), material disponibilizado pelo PNAIC (Pacto pela Alfabetização na Idade Certa) do 1º Ano. O livro serviu para introduzir o que seria feito durante as aulas, bem como a apresentação das partes que compõem cada livro. Houve também a primeira retirada semanal de livros. Na

segunda, houve a exposição, pelos alunos, das partes que compõem os livros que cada um deles levou na semana anterior, colocando em prática o que foi apresentado anteriormente e ainda sanar quaisquer dúvidas. E na terceira, foi realizada uma atividade de concentração partindo de um conto já conhecido, “Chapeuzinho Vermelho”, em uma versão modificada, para que toda vez que fosse dito “vermelho”, tivessem que disputar com o parceiro de dupla a bolinha colocada entre eles. Ao final, houve uma discussão sobre a importância de estar atento a aula; além do levantamento, junto à turma, de técnicas básicas que poderiam ajudar a melhorar a concentração durante as aulas.

Na segunda quinzena houve a leitura compartilhada do poema “O pato tira retrato” (Mário Quintana) e recontagem do que entenderam da história, para só então circular as palavras finais que rimam no poema, e reescrevê-las com a ajuda optativa da cópia disponibilizada do poema. Desta forma, pôde-se dialogar sobre algumas das características dos poemas. Houve também a dinâmica “Tapete dos mundos”, no qual foi posto um tapete na Biblioteca e em volta dele realizou-se uma roda de conversa. O intuito foi que compreendessem que cada livro tem um tema, uma forma de apresentação das mais diversas histórias e locais possíveis; quase como se fosse um mundo diferente a ser explorado durante a leitura, de modo que compreendessem que o processo de exploração (as estratégias utilizadas) seriam basicamente os mesmos em livros diferentes.

Na primeira quinzena de Setembro foi apresentado o livro “Anton sabe fazer mágica” (Ole Könnecke), que é composto por texto verbal e não verbal. Deixando apenas as ilustrações a mostra, lhes foi instruído que as observassem de tal forma que por meio da imaginação e da sequência das mesmas fossem criando conjuntamente a história. Ao final, a comanda mudou para que os alunos que já alfabetizados, lessem a frase curta escrita em cada página para confirmar se acertaram na previsão feita pelos desenhos. Outra atividade foi a dinâmica “Caça ao livro”, no qual deveriam contar qual a parte que mais gostaram ou que mais se recordam sem deixar transparecer qual era o livro indicado, de forma que instigasse a imaginação e a curiosidade do colega para que este procurasse o dito livro na troca feita ao final da aula.

Já na segunda quinzena de Setembro houve a leitura compartilhada do Conto “O baú dos ladrões” (L. Frank Baum). Eles não sabiam o título e nem o final da história, devendo criar o final com palavras, letras e desenhos, de forma que deixassem claro o que havia no baú misterioso. Mostraram rapidamente aos colegas os seus desenhos e, ao final da aula, o resto da história lhes foi apresentada. Houve ainda a leitura compartilhada do poema “Os três porquinhos” (Geresa Rodrigues Pinto), seguida da musicalização do mesmo no ritmo da cantiga popular “marcha soldado” e a comparação coletiva com a história na versão comum. Só então, realizou-se uma atividade na qual eles teriam que analisar em duplas as imagens e tentar escrever qual parte da história ela representa.

Na primeira quinzena de Outubro foi realizada uma Contação de Histórias rápida, da Fábula “O macaco e o rabo” e a leitura compartilhada de duas versões diferentes da história, disponível no livro “Ler e Escrever” do 1º Ano do Ensino Fundamental. Ao final, foi discutido o quanto as histórias podem variar de acordo com a região, com o tempo, com a pessoa que a conta ou escreve. Foi proposta então uma troca de livros, com uma discussão crítica sobre eles com quem já o leu, de forma rápida e objetiva. Os livros foram recolhidos e espalhados aleatoriamente pelas mesas e lhes foi proposto que escolhessem os livros que levariam para casa, de forma que ninguém soubesse quem os havia trazido. Logo após, o “dono” era revelado e indicava para o colega qual a sua opinião sobre a obra em questão, criando assim o hábito de indicar/recomendar livros, além de analisar e comparar criticamente o que leram, baseados nas vivências anteriores.

Na segunda quinzena de Outubro, como forma de finalização, foi realizada a dinâmica “História Empalitada” na qual, baseados nos livros que leram e nas histórias que já conheciam, lhes foi pedido que contassem uma história em grupos de até 5 integrantes partindo de alguns personagens variados que lhes foi disponibilizado, feitos de EVA e colados em palitos de sorvete.

Também no final de Outubro, foram coletados os dados finais com as avaliações diagnósticas para que fosse possível checar se houve ou não mudanças significativas nas respostas dadas pelos 30 alunos, naquele primeiro momento e neste último. O professor e todos os demais funcionários envolvidos também responderam perguntas em uma entrevista semiestruturada, sobre suas percepções

a respeito do comportamento dos alunos do início até o presente momento e como esse processo foi aparecendo. Por fim, todos os dados foram analisados e comparados.

4 RESULTADOS

Os resultados do Projeto de Leitura “No mundo dos livros” foram muito mais extensos e benéficos do que o esperado, afetando a todos os envolvidos.

4.1 Alunos voluntários

Os alunos apresentaram melhoras significativas de tantas formas diferentes que os avanços foram colocados em três categorias: Cognitiva, Social e Afetiva.

- I. Categoria Cognitiva: abrangeu mudanças relacionadas ao processo de leitura e de compreensão crítica, a capacidade de abstração, o uso apropriado da linguagem (oral e escrita) para determinadas situações e fins, o exercício da memória e da capacidade de sequenciar fatos ou histórias, o aumento do tempo real de atenção, o exercício contínuo e mais livre da criatividade e capacidade de resolução de problemas ou de respostas a perguntas baseando-se em conhecimentos prévios ou recentemente adquiridos.
- II. Categoria Social: se mostrou gradualmente na interação harmônica e respeitosa em grupo. Inicialmente, desenvolver atividades em grupos ou mesmo em duplas era dificultoso, pois não sabiam se organizar e ouvir o outro. Após todo o trabalho realizado no projeto, foi possível realizar atividades que envolviam grupos desde duplas até a turma toda. E o mais importante foi que em cada um desses grupos eles souberam se adaptar, ouvir, analisar e se manifestar de forma cuidadosa e respeitosa.
- III. Categoria Afetiva: mais relacionada à mudança pessoal, como ser humano, com a melhora e o empoderamento individual de cada um deles, de acordo com a suas potencialidades pessoais e o reconhecimento de suas dificuldades também. Tornaram-se gradualmente mais confiantes em si

mesmos, se exercendo mais, participando mais, conversando mais, dando mais ideias, perguntando e respondendo cada vez mais. A autoconfiança e autonomia adquirida pode ter sido a mudança mais visível na turma de acordo com os profissionais envolvidos.

4.2 Professora voluntária

A professora da turma é uma pedagoga que já tinha uma boa formação e um tempo de experiência vasto e diversificado, mas como é comum acontecer, com o passar do tempo, vai carecendo de metodologias ainda mais inovadoras. Sendo assim, o projeto a ajudou como uma Formação Continuada para uma forma lúdica de prender a atenção dos alunos e os fazer cooperar em uma mesma atividade, do começo ao fim, participando de cada uma das etapas do processo de ensino-aprendizagem.

4.3 Bibliotecária voluntária

A Bibliotecária notou o aumento expressivo na assiduidade dos alunos com relação à devolução/troca dos livros semanalmente. Além disso, eles apresentaram cada vez mais animação em participar de debates e discussões sobre os livros, o que a estimulava a procurar métodos mais lúdicos e diversificados para trabalhar os livros, textos e histórias com os alunos da escola toda; repercutindo, portanto, como uma Formação Continuada.

4.4 Coordenadora Pedagógica

A Coordenadora Pedagógica ganhou de várias formas diferentes, de acordo com o sucesso de todo o processo e dos envolvidos no mesmo. Ela ganhou como avanço dos alunos em sua vida escolar e no seu desenvolvimento pleno como cidadão ativo e participativo, com o professor conseguindo atingir os objetivos propostos com referencia ao currículo pertinente ao 1º Ano do Ensino Fundamental, com a Formação Continuada que ocorreu na prática pedagógica diária no decorrer

do projeto, e com o corpo docente de forma geral por poder ter a oportunidade de compartilhar essas experiências com os outros professores.

4.5 Pais voluntários

Os pais tiveram mais um momento de interação e participação na vida escolar e desenvolvimento geral dos(as) filhos(as), visto que em sua maioria foram eles quem tiveram que ler os livros semanalmente para os filhos. Ao final, muitos notaram que os próprios filhos já conseguiam ler para eles.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho conclui, a partir do levantamento bibliográfico e da realização e avaliação do Projeto “No mundo dos livros”, que os Projetos de Leitura, quando realizados junto aos alunos e a comunidade escolar, podem ser muito vantajosos. Considerando as discussões tidas como base no início da pesquisa sobre Currículo ou Contexto Social, sobre Alfabetização ou Letramento, percebe-se que é justamente nesse ponto que os Projetos de Leitura são favoráveis como uma estratégia de aprendizagem, afinal eles representam um esforço de conciliar o currículo, que é uma necessidade inerente da Instituição de Ensino, e a realidade social prática com o intuito de formar leitores e escritores críticos e atuantes.

Os testes feitos revelaram também que a limitação do projeto é que por ser realizado apenas uma vez por semana e em poucas horas, sozinho não é suficiente para aplacar todos os objetivos propostos. Foi preciso também os esforços e aulas diárias da professora, da orientação e supervisão atenta e presente da Coordenadora Pedagógica e do apoio constante e presente dos Pais, para avançar e conseguir todos os resultados obtidos. Portanto, os resultados também dependeram do trabalho desenvolvido diariamente por toda a equipe envolvida voluntariamente na realização da proposta de pesquisa-ação.

Finalmente, ao considerar todos os pressupostos analisados, foi possível compreender quão complexo, difícil e grandioso é todo o processo educativo.

Contudo, nota-se também quão necessário, possível, real e gratificante, é promover uma educação de qualidade, que seja relevante, pertinente e equitativa. Conclui-se, então, que, pela educação, e mais especificamente na aplicação de projetos, podem-se proporcionar oportunidades e meios pelos quais se pode alcançar metas pessoais e que é em seu processo onde o ser se forma, se exerce e se renova; portanto ela precisa ser elaborada, realizada e avaliada por cada um dos envolvidos, para que todos sejam simultaneamente afetados por ela, enquanto formam uma família chamada Comunidade Escolar, em uma casa chamada Escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**._____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC,1997.

_____. **Ler e Escrever: livro de textos do aluno**. 7. ed. São Paulo: FDE, 2013.

COLOMER, T. **A formação do leitor literário: Narrativa infantil e juventude atual**. São Paulo: Global, 2003._____. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. 1. ed. São Paulo: Global Editora São Paulo, 2014.

CUNHA, M. A. A. **Literatura Infantil: Teoria e Prática**. 18. ed. São Paulo: Ática, 2005. 176 p.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Editora Cortez, 1985.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes, 2013.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

REYES, Yolanda. **A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância**. 1. ed. São Paulo: Global, 2010.

SOUZA, R. J.; FEBA, B. L. T. **Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento**. 1. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: como ensinar**. 10. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998._____. **Como trabalhar os conteúdos Procedimentais em aula**. 2. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na Escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

Recebido em 10/12/2017

Aprovado em 23/3/2018