

A FORMAÇÃO DE LEITORES NA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL ALAÍDE LISBOA

ALIENE ARAÚJO VILLAÇA (FACULDADE DE EDUCAÇÃO - UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS).

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo tornar público o projeto realizado no 2º semestre de 2008 numa parceria entre a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais a Unidade de Educação Infantil Alaíde Lisboa (UMEI), no qual pretendia-se trabalhar com a formação de leitores e a promoção de práticas de letramento em uma sala com crianças de três anos de idade. O principal instrumento neste processo foi o livro e, a partir dele, desenvolvemos leituras de diferentes gêneros textuais propiciando a essas crianças, um maior contato com a cultura letrada e a literatura, envolvendo os seus diferentes autores e estilos, e com a biblioteca da escola. Visamos ainda uma apropriação deste objeto como instrumento de aprendizagem e diversão. Os encontros entre a bolsista e as crianças dava-se na biblioteca, buscando que elas tivessem um contato mais direto com este espaço e, assim, pudessem explorá-lo em todos os aspectos além de reconhecê-lo como um ambiente de prazer e de descobertas. Assim, esse projeto visou ampliar oportunidades de contato com o livro, a leitura e práticas de letramento, expandindo o universo cultural das crianças. Avaliamos essa atividade como significativa, pois apesar de a UMEI em questão situar-se no campus da universidade, não podemos concluir que todas as famílias tenham convivência diária com atividades de leitura literária.

Palavras-chave:

formação de leitores, práticas de letramento, literatura infantil.

A formação de leitores na educação infantil

O livro é a casa

Onde se descansa do mundo

O livro é a casa

Do tempo

É a casa de tudo.

Mar e rui no mesmo fio,

Água doce e salgada.

O livro é onde a gente se esconde em gruta encantada

(Roseana Murray)

O presente artigo tem por objetivo tornar público o projeto *Formação de leitores na Unidade de Educação Infantil Alaíde Lisboa* desenvolvido no 2º semestre de 2008 através da parceria entre a Faculdade de Educação FaE/UFMG e a Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) Alaíde Lisboa, visando a formação de leitores por meio da promoção de práticas de letramento, com crianças de três anos de idade. Apresentamos o projeto, seus objetivos, materiais e procedimentos.

O atendimento à infância no Brasil tem uma longa história. Entretanto, há diferentes momentos nessa trajetória, em que entendeu-se de formas diversas como ele deveria ser implementado. Nos deteremos na configuração que a Educação Infantil assumiu após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN 9394/96 - quando passa a integrar a Educação Básica. Nessa perspectiva contemporânea a Educação Infantil assume dupla tarefa: cuidar e educar, como podemos perceber nos art. 29 e 30, (BRASIL, 1996)

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade. (p:6)

A LDBN/96 determina também quem serão os responsáveis por cada modalidade de ensino, colocando assim a cargo dos municípios o cuidado e a normatização da educação infantil. Visando atender a isso, a prefeitura de Belo Horizonte implanta o *Programa Primeira Escola*, apresentando como proposta principal criar meios e condições para oferecer uma educação com mais acesso e de qualidade à primeira infância. Por isso, em 2004, há a criação das Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI), sendo escolas voltadas para o público de zero a cinco anos e oito meses, sob responsabilidade do município, com objetivo de atender as recomendações da LDBN/96, com vista a uma formação integral do sujeito.

Assim predomina a concepção de que na Educação Infantil, o trabalho conjuga os aspectos: o desenvolvimento afetivo, cognitivo e cultural, além de propiciar a formação de uma nova geração capaz de mudar o meio em que vive. Mas para isso, Dias e Faria (2005) nos coloca que:

a formação não passa somente pelo plano racional de conteúdos curriculares organizados em campos separados do conhecimento. Esses conteúdos são importantes e devem ser trabalhados, mas não são suficientes. O desenvolvimento da pessoa e o aprendizado da cidadania envolve valores, atitudes, desenvolvimento de sensibilidade e predisposições (p.127)

Nessa mesma direção, em 2007, ocorre a criação da Unidade Municipal de Educação Infantil Alaíde Lisboa dentro do campus da Universidade Federal de Minas Gerais, visando atender tanto a comunidade interna do campus, quanto os moderadores do entorno da universidade. E esta, por estar no interior na universidade, torna-se um campo de constante diálogo entre a academia e a prática escolar.

Por isso, em setembro de 2007, fomos convidados pela UMEI- Alaíde Lisboa para participar do projeto "*Baú de Histórias*", no qual a escola convidava uma pessoa para contar histórias para os alunos. Esse convite foi dirigido à coordenadora do Pronoturno/FaE[1], que aceitou encaminhando uma bolsista que atuava em atividades semelhantes. A boa receptividade entre ambas as partes subsidiou um projeto mais duradouro para o próximo semestre, que propõe promover ações de letramento literário e formação de leitores.

No 1º semestre de 2008 uma nova bolsista assumiu o projeto, desenvolvendo um trabalho inicial. Primeiramente percorremos a escola, lendo histórias para todas as turmas, cada semana com uma idade; os alunos dirigiam-se com suas professoras até a biblioteca, local em que a educadora lhes aguardava com livros previamente selecionados. Assim para os menores eram lidos textos mais breves com ilustrações maiores, já para os maiores, os livros eram mais extensos, com narrativas mais detalhadas. Dentre eles podemos citar *Lilás* de Mary E. Whitcomb (2004), ou a *Coleção de Bruxas do meu Pai* de Rosa Amanda Strausz (1995) como os favoritos. Em um mês lia-se histórias para todas as turmas de todas as idades da escola. Entretanto, verificamos que, como percorríamos todas as turmas, isso gerava um longo intervalo de tempo entre um encontro e outro, assim as crianças não participavam do projeto o tanto quanto podiam e não se criava vínculo com elas. Com isso, percebemos que era importante focarmos apenas nas turmas de uma determinada idade para que pudéssemos realizar um trabalho sistematizado, sendo possível verificar o retorno, e desta forma avaliar o projeto.

No 2º semestre de 2008, a bolsista que realizou a primeira visita, assumiu o trabalho nas turmas de três anos, o que levou a um atendimento de aproximadamente 45 alunos de três turmas. A educadora/bolsista destinava cada dia da semana para uma turma, sendo estes horários pré-estabelecidos, juntamente com a coordenação da escola. Assim a professora com seus alunos dirigia-se à biblioteca, onde a bolsista aguardava com uma mala. Dentro dessa mala, havia três a quatro obras da literatura infantil que haviam sido anteriormente selecionados na biblioteca da escola e/ou em outro acervo.

A escolha do ambiente não foi aleatória, pois é sabido que o contato com este espaço escolar é de grande importância para formação de leitores, para que haja, por parte das crianças um reconhecimento deste ambiente como um espaço de prazer e de descoberta. Privilegiado o contato com os livros permitindo manuseá-los, explorá-lo e favorecendo o reconhecimento deste objeto como parte de seus objetos escolares. Levando-os ainda associá-los com o lúdico, o imaginário e com o saber. Como afirma Kaercher (2001) "tornar o livro parte integrante do dia a dia das nossas crianças é o primeiro passo para iniciarmos o processo de sua formação de leitores". (KAERCHER, 2001:83) Além disso, este passa a ser um ambiente que faz parte da rotina escolar sem significado ou apenas como um local de castigo como ainda se vê em muitas escolas.

Temos conhecimento de que o primeiro contato com o universo literário é de grande importância para a formação de leitores, pois como nos coloca Debus (2009)

a criança que desde de cedo se apropria dos prazeres da literatura literária vai descobrir uma fonte inesgotável de alegria. O livro, quando de boa qualidade, aguça o senso crítico, atiza a criatividade e instala a poeticidade. Por tudo isso, a criança terá condições de ir além da mera decifração do código lingüístico.(p.43)

Procuramos desenvolver por uma atuação ampla que não abordasse apenas o aspecto cognitivo, mas que contemplasse também os aspectos afetivo, lúdico e o social, por meio do desenvolvimento especificamente de atividades de letramento literário. Entendemos que (DIAS & FARIA , 2005)

a imitação, a repetição, a imaginação, a interação, com os pares, a exploração e a experimentação como características da ação infantil , utilizadas para compreender e transformar o mundo que estão imersas. Do ponto de vista neurológico, a partir de estudos sobre o funcionamento do cérebro humano, sabemos que criança de 0 a 6 anos vive em período evolutivo fundamental, uma vez que seu cérebro apresenta uma grande plasticidade, determinando um imensa possibilidade de aprender, maior do que em qualquer outro momento de sua vida (p.86)

A literatura permite a criança o contato com um universo fantástico, ao mesmo tempo que amplia as possibilidades de compreender e pensar seu próprio mundo, segundo Abramovich (1989),

é ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranqüilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve - com amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez ou não brotar , pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário. (p.32)

Consideramos o que Bujes (2002) nos diz acerca do quanto é importante para os pequenos ouvir histórias, pois neste momento que ela tem contato com outras culturas, conhece novas formas de agir, pensar, viver diferentes aos que ela está habituada. A autora nos assevera que (BUJES, 2002):

Ao participar de práticas discursivas de caráter narrativo, as crianças não só modificam o vocabulário que utilizam para se autodescrever, como articulam os modos de narrar-se, de contar suas próprias histórias de vida. Nesse processo, o individuo constrói um sentido de quem ele é para si mesmo que é análogo à construção de um personagem numa trama narrativa(p. 29)

É importante ressaltar que não focamos o desenvolvimento da alfabetização, mas sim, procuramos possibilitar que às crianças o contato com a cultura letrada e/ou a literatura infantil ampliando o contato com o livro. Corrêa (2007) nos esclarece que na educação infantil o importante é dar a oportunidade para a criança conhecer e explorar este recurso para que possa, aos poucos absorver este código e seus modos de emprego. Corroborando a isso, Dias e Faria (2005), propõem que a escola é o local onde a criança descobre de maneira sistemática os signos da sociedade grafocêntrica, todavia ela já conhece a função social da escrita, por isso a escola tem que favorecer esta sistematização (DIAS & FARIAS, 2005).

as crianças adquirem a linguagem oral quando envolvidas em contextos comunicativos em que essa linguagem é significativa para elas, da mesma forma pode-se constatar que, se uma criança vive numa cultura letrada, na qual pode presenciar ou vivenciar situações significativas de uso da leitura ou escrita, inicia-se aí o processo de aprendizagem dessa linguagem (p.110)

Outro ponto com que tivemos cuidado durante o projeto foi não procurar por uma escolarização, ou didatização desta atividade, pois nos adverte Magda Soares (2001):

A literatura é sempre *inevitavelmente* escolarizada , quando dela se apropria a escola; o que se pode é distinguir entre *escolarização adequada* da literatura - aquela que conduza mais eficazmente as práticas de leitura que ocorrem no contexto social e as atitudes de valores que correspondam ao ideal de leitor que se quer formar- e uma escolarização inadequada, errônea, prejudicial da literatura - aquela que antes afasta que aproxima de práticas sociais de leitura, aquela que desenvolve resistência ou aversão à leitura. (p. 24-5 - grifo do autor)

Com isso, realizamos um trabalho que não visava contar histórias, mas sim ler histórias, pois buscávamos que os alunos entendessem que também são capazes de contar, mesmo da maneira deles. Buscamos também os fazer compreender o objeto livro, além de mostrar que as histórias não surgem magicamente, mas que são fruto de um trabalho de um terceiro, o escritor.

A escolha dos livros obedeceu a certos critérios como: 1) literatura infantil de autores conhecidos ou não; 2) texto e trabalho gráfico de qualidade; 3) ilustrações que dialoguem com a obra; 4) propiciar a elas conhecimento e contato com diferentes tipos de linguagem e gêneros literários, como poesia, livros de imagem ou narrativas em prosa; 5) ser adequado a idade e a compreensão dos alunos. Além disso, tínhamos a preocupação de escolher obras que valorizassem o livro como arte literária, pois como nos assevera Ziberman (1987)

é necessário que o valor por excelência a guiar esta seleção se relaciona à qualidade estética. Porque 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. E não é porque ainda não alcançaram o status adulto que merecem uma produção literária menor (p 23).

Nosso objetivo era levar até eles novos autores, textos e gêneros textuais, entendendo que, como nos ressalta Magna Soares (2001), o grande problema das escolas é mostrar a seus alunos apenas um autor e/ou um gênero, reduzindo assim o campo de conhecimentos de seus educandos, produzindo uma escolarização da literatura reduzida.

Procuramos ainda nos ater em não criar regras fixas para os encontros com as crianças, uma vez que, sempre levamos em consideração a maneira como elas chegavam a sala, o tipo da atividade anterior que haviam realizado, desta forma, adequávamos a leitura a situações inesperadas ou ao comportamento da turma. Ao ler uma obra sempre destacávamos os pontos chaves da leitura, como as frases mais recorrentes ou que demonstrassem o estilo do texto para que não perdêssemos o nosso foco. Havia uma certa sequência na forma de iniciar a atividades, mas essas podiam sofrer alterações a fim de melhor atender aos alunos, apoiando-nos em Walty (2001), julgamos importante valorizar a obrar;

não é a escola que mata a literatura, mas o excesso de didatismo, a burocracia do ensino acoplado a regras preestabelecidas, a normas rígidas e controladoras. Em sumo, o uso inadequado do texto literário, fragmentado, deslocado, manipulado, levaria à sua subordinação ao jugo escolar (p. 51-2)

Os encontros iniciavam-se com a bolsista solicitando as crianças que tentassem adivinhar o tipo de história que havia na mala e perguntando se elas lembravam-se da última história lida no encontro anterior. Depois disso, uma criança abria a mala e a bolsista apresentava os livros selecionados anunciando o título, nome do autor, uma pequena sinopse da obra e apresentando a foto do autor quando havia. Esta foto chamava a atenção dos alunos sendo notória a curiosidade deles em relação aos autores. Frequentemente se questionava sobre a "moça" ou o "moço" da foto ali presente.

A forma como era lida a história, seguia uma certa sistematização, pautava-se num planejamento cuidadoso, considerando desde a maneira de se segurar o livro, a entonação de voz, dependendo dos tipos de personagens e a pausa nos diálogos. Esse zelo justifica-se em Kaercher (2001)

familiarizá-las com a necessidade de acomodarem-se confortavelmente para ouvir, fazerem o menos barulho possível, para que todos possam ouvir acompanhar a narrativa, visualizarem o modo como o adulto relaciona-se com o objeto livro (como segura, como manuseia, como observa) são importantes de serem

construídos neste período. A participação da criança nesses rituais de leitura permite que ela vá construindo o seu próprio modelo, vivencie esta experiência e a percepção de que cada um encontra o seu jeito, o modo que mais lhe agrada (p.85)

Ao longo deste trabalho alguns fatos evidenciaram o envolvimento das turmas na proposta, sendo que alguns deles merecem destaque. Muitas vezes usamos livros de imagens e buscávamos que todos auxiliassem no entendimento e construção da narrativa. Certa tarde, após mostrarmos um livro da Eva Furnari, uma criança nos indagou: *É a mesma Eva?* Este episódio nos parece significativo, uma vez que, tínhamos lido uma outra obra da autora algumas semanas anteriores. Isso nos fez perceber que as elas estavam acompanhando o processo como desejávamos.

Alguns livros marcaram presença e suas histórias tiveram que ser contadas mais de uma vez, dentre eles podemos citar: *A palavra feia de Alberto* (WOOD, 2004) e *Quem tem medo de fantasma?* (JOLY & RACHUT, 2003. São essas, obras que eles lembraram, sabiam a história e demandavam que fossem recontadas, mesmo depois de algumas semanas. No caso *Quem tem medo de fantasma?*(JOLY & RACHUT, 2003, coleção *Quem tem medo?* editora Scipione) ao lermos um outro livro da mesma coleção, eles identificaram, dizendo *esse parece com o livro do fantasma!*. Observaram, portanto, a forma do texto, a diagramação e o tipo de ilustração, que eram muito semelhantes. Houve situações em que eles viram na estante algum livro já lido, apontaram e comentaram com os colegas ou mesmo com a bolsista. Identificaram seu conteúdo como no dia em que uma criança, olhando um livro, disse a outra: *este é o livro do porquinho que queria casar*, referindo-se ao livro *O casamento de Porcolino* (HEIME, 2004) . Procurávamos ainda utilizar livros que tratavam das questões raciais sendo de forma direta ou indireta como o livro *O menino Nito* (ROSA, 2002), de modo a abarcar na leitura as mais variadas formas, conteúdos e gêneros.

Outros fatos nos mostraram que houve a empatia entre as crianças e o projeto, a exemplo, alguns alunos manifestavam grande interesse nas leituras, chamando a atenção dos colegas a fim de que todos prestassem atenção na história e que participassem. A mala era algo de que eles gostavam (segurar, ajudar a carregar, abrir), havia também alunos que pediam para contar histórias e quando assim faziam tentavam imitar a educadora como seus gestos, a forma ao segurar o livro, a maneira de narrar a história e repetindo as mesmas perguntas que ela fazia ao contá-la.

Em síntese, acreditamos que esta prática trouxe resultados positivos, e que terá reflexos na relação dessas crianças com a biblioteca, com os livros e na alfabetização. Com este projeto foi possível que os alunos tivessem um maior contato com a literatura podendo assim explorá-la em todos os sentidos como leitores e/ou ouvinte. Como também os permitiu uma ampliação em seus repertórios como leitores, abrindo assim a janela para o universo literário.

Referências Bibliográfica.

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1989

BRASIL.. Lei nº9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional. Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. A invenção do eu infantil: dispositivos pedagógicos em ação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: Anped, set/out/nov/dez. 2002. nº 21. p. 17-39

CORREA. Mônica. Primeiros Passos. In: **Jornal Letra A** Belo Horizonte: CEALE/FAE nº 14, ano 4. maio/junho 2008.

DIAS, Fátima Regina Teixeira de Salles. FARIA, Vitoria Líbia Barreto de. Criar e educar em instituições de educação infantil. In: **VEREDAS**- Formação superior de professores: módulo 7- volume eletiva 1/SEE -MG; org: Glaura Vasques de Miranda, Maria Antonieta Antunes Cunha, Maria Umbelina Caiafa Salgado - Belo Horizonte: SEE-MG, 2005. p 81-117.

HEIME, Helme. *O casamento de Porcolino*. São Paulo: Ática, 2004. 30 p

EITERER, Carmem L. PINTO, Maria José B. VILLAÇA, Aliene A. Letramento e inclusão social e racial na escola pública. Campinas: **Revista Mestra**. Campinas: ALB set/out 2008, ano II nº 10.

EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et al. *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

JOLY, Fanny. RACHUT, Jean -Noel. *Quem tem medo de fantasma?*. São Paulo: Scipione, 2003. 32p.

KAERCHER, Gládis E.E por falar em literatura. In: Craidy, Carmem Maria, KAERCHER, Gládis E. (orgs.) *Educação infantil: pra que te quero?*. Porto Alegre: Artemed, 2001 p. 81-88

MURRAY, Rosana. Entre letras e leituras. In: **Presença Pedagógica**, v.15, 85. jan/fev 2009, p.36-44.

ROSA, Sonia. *O menino Nito*. Rio de Janeiro: Pallas, 2002. 16p

STRAUSZ. Rosa Amanda. *A coleção de bruxas do meu pai*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1995.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003b.

_____. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et al. *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.p. 17-48.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. A educação infantil na realidade brasileira contemporânea. In: **VEREDAS**- Formação superior de professores: módulo 7- volume eletiva 1/SEE -MG; org: Glaura Vasques de Miranda, Maria Antonieta Antunes Cunha, Maria Umbelina Caiafa Salgado - Belo Horizonte: SEE-MG, 2005. p 15-48.

WALTY, Ivete Lara Camargos. Literatura e escola: anti-lições. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et al. *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. P.49-58.

WHITCOMB, Mary E. *Lilás*. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

WOOD, Audrey. *A palavra feia de Alberto*. São Paulo: Ática, 2004.

ZIBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global Ed, 6º ed. 1987.

[1] Pronoturno FaE/UFMG é um programa especial de bolsas, voltado para o aluno do noturno, visando a plena inserção do graduando a vida acadêmica. A coordenadora do projeto na Faculdade de Educação/UFMG é a Profa. Dra. Carmem Lúcia Eiterer.