



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – UEPB
CAMPUS I – CAMPINA GRANDE
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDUC I
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

FABRINE DANTAS PEREIRA

**LER HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
A LITERATURA NA FORMAÇÃO DO LEITOR**

Campina Grande – PB

Novembro/ 2011

FABRINE DANTAS PEREIRA

**LER HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
A LITERATURA NA FORMAÇÃO DO LEITOR**

Trabalho apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito obrigatório para a conclusão da graduação em Pedagogia, sob a orientação da Prof^a. Maria do Socorro Moura Montenegro.

Campina Grande – PB

Novembro/ 2011

P4361 Pereira, Fabrine Dantas.
 Ler histórias na educação infantil [manuscrito]: a
 literatura na formação do leitor. / Fabrine Dantas Pereira.
 – 2011.
 31f.

 Digitado.
 Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Pedagogia) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de
Educação, 2011.
 “Orientação: Profa. Ma. Maria do Socorro Moura
Montenegro, Departamento de Educação”.

 1. Educação infantil. 2. Literatura infantil. 3. Formação
de leitores. I. Título.

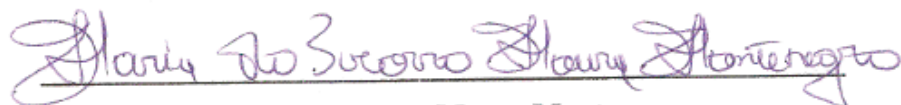
21. CDD 372

FABRINE DANTAS PEREIRA

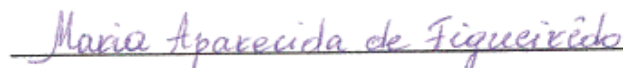
**LER HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
A LITERATURA NA FORMAÇÃO DO LEITOR**

Trabalho apresentado ao Departamento de Educação da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito obrigatório para a conclusão da graduação em Pedagogia, sob a orientação da Profª. Ms. Maria do Socorro Moura Montenegro.

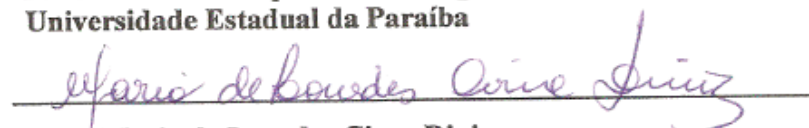
BANCA EXAMINADORA



Profª. Ms. Maria do Socorro Moura Montenegro
Orientadora



Profª. Ms. Maria Aparecida de Figueirêdo
Universidade Estadual da Paraíba



Profª. Maria de Lourdes Cirne Diniz
Universidade Estadual da Paraíba

À minha família, herdada e conseguida, que tanto amo.

Agradecimentos

Aos meus pais, Alba e Francisco, pelos princípios e valores que guardo comigo, fazendo com que eu me sinta mais forte.

À Fabrícia, minha irmã, por sempre compartilharmos grandes momentos juntas e pela admiração que eu sei que tem por mim. Pelo exemplo de persistência e determinação.

A Jaime Neto, meu marido, pela companhia e apoio contínuos, pela paciência de ouvir infindáveis conversas sobre os filhos que teremos e sobre as crianças que tanto amo. Por me ensinar que posso ganhar muito simplesmente por repensar algo, pelos sorrisos compartilhados em todos os anos que estamos juntos.

À Tereza Nêuman não apenas pelo incentivo constante, mas pelo exemplo de como ser profissional e como amar a profissão.

A Joelba Alves por acreditar no meu trabalho e me apoiar em momentos decisivos da minha vida, até que eu passe de semente para “um lindo flambuaiã”.

Às minhas companheiras de trabalho, pelas experiências compartilhadas fazendo com que eu leve, um pouco de cada uma durante a execução do meu trabalho.

A prof^a. Ms. Maria do Socorro Moura que me orientou para que esse trabalho exprimisse o melhor de mim e do meu sentimento pela educação infantil.

A todos meu carinho e admiração.

Fabrine Pereira

João e Maria

*Agora eu era o herói
E o meu cavalo só falava inglês
A noiva do cowboy
Era você além das outras três
Eu enfrentava os batalhões
Os alemães e seus canhões
Guardava o meu bodoque
E ensaiava o rock para as matinês
Agora eu era o rei
Era o bedel e era também juiz
E pela minha lei
A gente era obrigado a ser feliz
E você era a princesa que eu fiz coroar
E era tão linda de se admirar
Que andava nua pelo meu país
Não, não fuja não
Finja que agora eu era o seu brinquedo
Eu era o seu pião
O seu bicho preferido
Vem, me dê a mão
A gente agora já não tinha medo
No tempo da maldade acho que a gente nem tinha nascido
Agora era fatal
Que o faz-de-conta terminasse assim
Pra lá deste quintal
Era uma noite que não tem mais fim
Pois você sumiu no mundo sem me avisar
E agora eu era um louco a perguntar
O que é que a vida vai fazer de mim?*

(Chico Buarque e Sivuca)

LER HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A LITERATURA NA FORMAÇÃO DO LEITOR

PEREIRA, Fabrine Dantas

um vaga-lume lanterneiro que riscou um psiu de luz...
(Guimarães Rosa)

RESUMO

Este artigo tem como objetivo principal refletir sobre a prática de leitura/literatura infantil como principal instrumento para a formação do leitor, a partir da Educação Infantil, direcionando-o para uma experiência prática em que se efetivou o projeto: “Ciranda de Livros”, realizado em uma escola particular da capital paraibana. Descreve de forma breve algumas atividades realizadas durante a implantação do referido projeto e, em seguida, desenvolve uma reflexão sobre ele para que se possa compreender melhor a importância desse instrumento no processo de formação de futuros leitores atuantes, desde que essa reflexão aconteça no contexto da formação continuada com alunos/professores que estão atuando e/ou irão atuar no ensino da Educação Infantil. Para tanto, este artigo utiliza como aporte teórico os estudos de Abramovich (1989), Barbosa (1990), Maranhão (2004), Lajolo (2008), Wells (1987 e 1991), entre outros. E a metodologia utilizada foi baseada nos princípios da pesquisa participante.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Ensino; Literatura Infantil; Leitura; Formação do Leitor.

SUMÁRIO

Introdução.....	8
1. Reflexão teórica.....	9
1.1. A Formação do Leitor.....	9
1.2. A Literatura Infantil na Formação do Leitor	12
2. Projeto “Ciranda dos Livros”	16
2.1. Atividades Desenvolvidas no Projeto “Ciranda dos Livros” - Antes e/ou durante a leitura	17
2.2. Depois da leitura	19
2.3. Fora da sala de aula e ao mesmo tempo continuação da sala de aula.....	20
2.4. Culminância do Projeto	22
3. Refletindo sobre a prática.....	22
Considerações finais.....	24
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	28
ANEXOS.....	30

Introdução

Apesar de haver muitos estudos e pesquisas na área da leitura e da literatura infantil, a questão da leitura no Brasil ainda persiste uma vez que continua preocupando educadores e responsáveis pelas políticas educacionais voltadas para o desenvolvimento das capacidades de leitura dos alunos.

Observamos que, apesar das discussões em torno desse problema, ainda existe, no âmbito educacional do nosso país, a idéia de que a prática da leitura não é enxergada pelos professores com a relevância que a ela atribuímos, quando, nas escolas, muitas vezes, o ensino se restringe ao repasse do conteúdo programático de regras e esquemas que poucos incentivam essas capacidades e competências leitoras. Em decorrência desse contexto, surge uma preocupação cada vez maior com a formação do leitor durante todo o processo de escolarização, isso se pensarmos, apenas, no contexto da escola, considerando que é essa preocupação a qual mais nos interessa.

Neste sentido, compreendemos que a escola necessita, no momento, de uma reflexão bem mais consistente sobre o incentivo de uma leitura muito mais prazerosa, destacando-se nessa reflexão a importância da prática leitora, a partir da Educação Infantil.

Acredita-se que é nessa fase escolar que os educandos devem iniciar seu contato com o mundo da leitura e, conseqüentemente, da literatura com o objetivo de apresentar resultados da experiência leitora para os adolescentes e/ou adultos. Esse primeiro contato poderá estimular a criança a ser um leitor seja ele(a) proficiente ou não, no futuro, objetivando desenvolver suas capacidades de leitura e produção de texto, dentro das mais diversas situações em que estes conhecimentos lhes forem exigidos.

Mas temos observado que, apesar do desenvolvimento das discussões em torno da importância da leitura na educação infantil, ainda é muito problemática a forma como a literatura é utilizada nas salas de aulas. Portanto, faz-se cada vez mais necessário refletir sobre a prática docente no ensino da educação infantil e na importância que o texto literário tem para o incentivo da leitura no contexto da educação infantil.

Neste contexto, o trabalho que desenvolvemos tem como principal objetivo refletir sobre a prática de leitura/literatura infantil como principal instrumento para a formação do leitor, a partir da Educação Infantil. Pretendemos também descrever e refletir sobre um projeto de leitura desenvolvido em uma turma de educação infantil de uma escola particular

de João Pessoa. A nossa observação se desenvolveu em uma escola particular da capital paraibana que adota um projeto permanente de leitura – “Ciranda de livros”¹.

A metodologia aqui utilizada baseia-se nos princípios da pesquisa participativa que, como mostra Gil (1999), caracteriza-se pela interação entre os pesquisadores e os outros elementos envolvidos, assim como pela intervenção no ambiente pesquisado.

1. Reflexão teórica

Para a reflexão teórica sobre essa prática, abordamos inicialmente dois aspectos que consideramos fundamentais para a compreensão do papel da educação infantil na formação do leitor. Em primeiro lugar, fizemos um levantamento dos fatores relacionados à formação do leitor. Em seguida, focalizamos o papel da Literatura Infantil nesta formação e a utilização do livro nas salas de Educação Infantil.

1.1. A Formação do Leitor

Desde o início do Século XX, propagam-se estudos sobre a formação do leitor e o quanto é importante e imprescindível iniciar essa formação na infância de maneira eficaz. Alguns fatores são apontados como fundamentais para a formação do leitor, como a compreensão a respeito da função social da escrita, a percepção das diferenças entre a língua falada e a escrita, o desenvolvimento de estratégias de leitura, do senso crítico e do interesse pela leitura. Trataremos destes aspectos a seguir, enfatizando, principalmente, o contato precoce com livros, a contação e a leitura de histórias.

De acordo com Maranhão (2004), o mundo da leitura em geral é descoberto primeiramente, pela voz que vem dos nossos pais e avós que, ao contarem com emoção, histórias e lendas, enriquecidas com comentários e explicações, vão desenvolvendo conscientemente ou não, no sujeito, a percepção da função social da escrita. Essa função social também poderá ser percebida através do contato com outros gêneros textuais, a exemplo do preparo de receitas, do trabalho com a produção de correspondências (ofícios, memorandos, cartas), rótulos, propagandas de revistas e outros (MARCUSCHI, 2002).

Segundo Maranhão (2004, p. 20), “trabalhar com a formação do leitor passa inevitavelmente pela leitura de livros”, pois esta proporciona aos leitores a possibilidade de

¹ Usaremos o nome fictício “Ciranda de livros” para nos referirmos ao projeto estudado ao longo desse texto, a fim de manter a privacidade das crianças e da escola em questão.

aumentar o vocabulário, modificando a estrutura do repertório, além de provocar discussões que ajudarão a desenvolver nas crianças suas emoções, assim como a instigar a formação do senso crítico, considerando que à medida que o sujeito vai se envolvendo com os livros, aumenta cada vez mais o seu interesse. Conseqüentemente, a cada leitura, estará sendo formado o hábito de ler e, possivelmente, um cidadão leitor consciente de seus direitos e deveres.

Participar destes atos de leitura é uma experiência destacada, também, por Maruny Curto (2000), em seus estudos. Ela nos diz que as crianças dispõem de uma grande quantidade de informações sobre a estrutura da linguagem escrita e, estas diferem em relação à linguagem oral, mas esse conhecimento depende das experiências prévias vividas por cada uma delas. Acreditamos que grande parte das crianças já viram e ouviram anúncios na TV, cuja estrutura é característica da linguagem escrita; ou aprenderam a diferenciar linguagem falada espontaneamente da linguagem que se assemelha com a escrita, como a de telejornal, ou quando alguém ler uma mensagem.

Segundo esse autor, algumas crianças, ao entrar na escola, representam que lêem: pegam o livro, segurando-o em determinada posição, abrem-no e o olham atentamente começando uma leitura em um tom de voz diferente. Em alguns casos o discurso pode ser o mesmo conteúdo do conto, caso conheça a narrativa, no entanto, o interessante é que a linguagem utilizada não é exatamente uma linguagem coloquial, mas uma imitação da linguagem que se escreve.

Diversos estudos apontam para a importância destas experiências de leitura vividas por crianças pequenas em casa e na escola. Com base em dados estatísticos internacionais, Maranhão (2004) ressalta que, uma criança que convive com estímulos adequados para a leitura desde sua infância, a partir do lar, forma-se um leitor na faixa etária do quatorze anos e a partir daí vai buscando se aprimorar e tentando se completar; por isso é importante que estes estímulos comecem incessantemente em casa e ganhem força na escola.

Outra autora que desenvolve um significativo trabalho com a leitura para crianças é Cullinan (2001), a qual ressalta a importância da leitura compartilhada entre adultos e crianças, antes dos cinco anos, ao relatar alguns fatos considerados importantes, envolvendo sua experiência como contadora de histórias para as netas, assim como as diversas reações das crianças.

Segundo a autora, o fato de contar histórias para crianças de um ano e três meses até cinco anos auxilia no seu desenvolvimento cognitivo e linguístico, além de contribuir efetivamente para sua formação leitora, pois,

normalmente, a criança que aprende a ler antes do [antigo]² pré-primário ou que está pronta para aprender a ler ao começar o aprendizado formal, já teve o contato regular com os livros e histórias em casa. (STRICKLAND, 2001, p.12 apud CULLINAN, 2001) [Grifo nosso].

As crianças que vivem em ambientes letrados e que têm contato direto com livros de literatura para tentar fazer suas próprias leituras, seja através das ilustrações, seja para ouvi-las de outras pessoas, têm muito mais chances de se tornar adultos leitores e reflexivos (WELLS, 1987 e 1991). Em suas pesquisas, com autorização dos pais e conhecimento das crianças, o autor utilizou um aparelho com microfone para acompanhar as experiências cotidianas com uso social da leitura de crianças de um ano e três meses até completarem cinco anos. Em sua pesquisa, Wells registrou alguns eventos que chamou de “momentos de alfabetização” caracterizados por ações ligadas à escrita ou à leitura. Por exemplo, quando um adulto lê um livro de literatura para a criança, quando a avó faz uma lista de compras com a ajuda do neto ou até mesmo quando lêem e preparam receitas juntos.

Comparando os “momentos de alfabetização” de duas crianças, “Jonathan” e “Rosie”, Wells (1987) registrou muitas experiências leitoras da primeira e nenhuma da segunda. O autor observou que ao realizar teste para entrar no ensino formal, Jonathan obteve o primeiro lugar enquanto Rosie não foi muito bem. Wells explica o fracasso escolar da menina, estabelecendo uma relação com a falta de leitura, com a ausência da contação de histórias e, conseqüentemente, com a falta de contato com os livros durante a infância – fase importantíssima para o estímulo à leitura. Comentando sobre o trabalho de Wells, Cullinan (2001) afirma que

as crianças precisam de histórias porque as utilizam para construir os sentidos de suas próprias vidas. As várias histórias que Jonathan ouviu o ajudaram a entender o mundo de uma maneira que Rosie não entendia (CULLINAN, 2001, p.14).

Considerando a ênfase dada pelos autores à participação em atos de leitura, passamos a destacar a literatura infantil como elemento valioso para a formação do leitor.

² Acrescentei a palavra “antiga” para explicar que a denominação “pré-primário” não mais se usa para designar fase escolar da educação infantil, na atualidade.

1.2. A Literatura Infantil na Formação do Leitor

Sabemos que, no mundo letrado em que vivemos, as crianças geralmente iniciam, com maior ou menor significação, suas experiências com a escrita antes de entrar na escola, mas parece-nos que a escola, uma das principais instituições responsáveis pela formação intelectual da criança, abandona o seu verdadeiro papel que é o de também ser responsável pela sua formação leitora.

Abramovich (1989) e Maranhão (2004) ressaltam a importância de se ler histórias para crianças, dizendo que escutá-las é o início da aprendizagem e da formação leitora, uma vez que é através da voz do leitor e da importância que se atribui a esses momentos que a criança vai se envolvendo com o texto, chegando, na maioria das vezes, a se identificar com personagens e participar, ativamente, na resolução de seus conflitos que, muitas vezes, são semelhantes aos vividos por ela, no seu mundo real. Alguns sentimentos também podem surgir ao longo da narrativa, como tristeza, raiva, irritação, bem-estar, medo, alegria, entre outros, a partir do envolvimento do ouvinte/criança com a história. Também se podem visitar lugares distantes, sem sair do lugar, voltar a outras épocas ou avançar anos, usando o imaginário.

Mas conforme Abramovich (1989), para que isso ocorra, esse momento não deve ter “cara de aula”, ou seja, tratar a prática da leitura como se fosse “aula de leitura”, de forma bem didática, contribui para que afastemos o leitor, portanto, deixa de ser literatura, deixa de ser prazer para ser uma aula “chata”. Urge que o trabalho com a leitura seja um trabalho extremamente prazeroso, considerando que o ato de ler precisa ser um momento de convite a conhecer mundos desconhecidos, pessoas diferentes, seres que não fazem parte do nosso mundo... Como a autora afirma: “contar histórias é uma arte... e tão linda!!! É ela que equilibra o que é ouvido com o que é sentido, e por isso não é nem remotamente declamação ou teatro... Ela é o uso simples e harmônico da voz (ABRAMOVICH, 1989, p.18). Usar a literatura nas salas de educação infantil exige uma preparação aprimorada do professor em termos do trabalho que desenvolverá com as crianças.

Primeiro deve ser feita uma cuidadosa seleção do livro que será lido e a escolha deve ser feita não apenas porque o livro é interessante, bonito ou bom, mas, principalmente, porque dá margem a algumas discussões que o professor pretenda que aconteça, até porque se queremos formar um sujeito/criança crítico, necessário se faz que atentemos também para isso.

Além disso, jamais o (a) professor (a) deverá ir para a sala de aula sem conhecer, isto é, sem ter lido a história que irá ler ou contar para as crianças. Daí ser importante que o(a) professor(a) esteja familiarizado (a) com a história, para que não se cometam “erros” significativos durante a leitura, tais como o de gaguejar ao se deparar com palavras que não fazem parte do seu vocabulário, errar as pontuações, fragmentando o parágrafo, errar o nome do personagem ou mesmo perder o fôlego dando, prematuramente, um ponto final, quando a história ainda teria continuidade. Mas não é só na gramática que os erros podem acontecer. Esses “deslizes” podem se relacionar à própria compreensão/interpretação por parte do(a) professor(a) e é por isso mesmo que Abramovich (1989) ressalta a importância do(a) professor(a) conhecer a história a ser lida, para que não haja surpresas desagradáveis também com relação ao conteúdo, evitando a transmissão de suas opiniões pessoais diante das relações entre personagens, as quais podem passar ao ouvinte sentimentos como irritação, preconceito, fragilidade, entre outros.

Em relação ao ambiente, necessário se faz que o momento de leitura de histórias se dê com tranquilidade, paz e que seja o mais confortável possível, deixando as crianças bem à vontade, se possível em um tapete, sentadas ou como se sentirem melhor. Acreditamos que dessa maneira, talvez possibitemos o sucesso desejado, por isso, não pode acontecer de qualquer forma. Enfim, antes de começar a leitura é importante propiciar um ambiente agradável para os ouvintes, onde se possa pedir que as crianças se aproximem e se organizem da maneira que acharem mais confortável para ouvir a narrativa até o final, sem interrupções.

Quanto à forma de leitura, convém observar que, ao ler para as crianças, o leitor/professor (a) deve transmitir segurança sobre aquilo que está lendo, seja demonstrando confiança e atraindo a atenção dos seus ouvintes, seja fazendo com que estes despertem a curiosidade e admiração sobre a história lida, além do que deve estimular as crianças com perguntas, pedindo que elas se coloquem e explorando suas inferências ou opiniões.

É fundamental, também, respeitar as pausas, criando, assim, intervalos para que as crianças tenham tempo de usar seu imaginário na visualização da história. Essa postura fará com que, tanto o professor quanto o ouvinte/criança curtam o ritmo do autor(a), pois

ouvir histórias é viver um momento de gostosura, de prazer, de divertimento dos melhores... É encantamento, maravilhamento, sedução... O livro da criança que ainda não lê é a história contada. E ela (é ou pode ser) ampliadora de referenciais, poetura colocada, inquietude provocada, emoção deflagrada, suspense a ser resolvido, torcida desenfreada, saudades sentidas, lembranças ressuscitadas, caminhos novos apontados, sorriso gargalhado,

belezuras desfrutadas e as mil maravilhas mais que uma boa história provoca... (ABRAMOVICH, 1989, p.24).

Corroboramos com o que dizem Lajolo (2008), Abramovich (1989), Villardi (1999), Maranhão (2004) e outros: sabemos que o(a) mediador(a) da leitura – o(a) professor(a) - deve se envolver com a história de forma a trazer o(a)s personagens para a sala de aula, usando as técnicas necessárias, como por exemplo, variação na entonação da voz de acordo com o personagem em questão, falando baixinho, cantando ou expressando irritação, usando onomatopéias quando a história exigir, como também valorizando os cenários descritos durante a narrativa.

Compreendemos ainda com Lajolo (2008), Amarilha (1997) e Abramovich (1989) que a presença da literatura na sala de aula deve vir acompanhada de alguns cuidados para evitar sua pedagogização. Hoje a presença dos livros de literatura na sala de aula tornou-se necessária e imprescindível, como ressalta Abramovich (1989), desde que a leitura esteja despojada de seus ranços tradicionais, de somente concepções ultrapassadas, a exemplo da leitura decodificada, quando na verdade se passa por essa fase, mas não mais se prende a esta. Sabemos que, geralmente, a escola insiste em manipular a leitura como pretexto para explorar a gramática, ou seja, os textos sempre vinham acompanhados de obrigações, com prazos a serem cumpridos e atividades de fichas de leituras a serem respondidas ao final.

Amarilha (1997) também chama a atenção para as práticas “equivocadas” de utilização da literatura infantil em sala de aula as quais, muitas vezes, são utilizadas para “acalmar a turma quando está agitada” e para outros fins nada didáticos que a transformam em mero instrumento de controle sobre a criança. Isso é o que a autora chama de “síndrome de Sherazade”, lembrando, por outro lado que, ao mesmo tempo em que essas práticas são consideradas “incorretas” e/ou “inadequadas”, elas nos impelem a nos questionar com indagações do tipo: “Que poder é esse capaz de controlar seres tão dinâmicos quanto inquietos?” (AMARILHA, 1997, p.18).

Rego (1988), Palo e Oliveira (1986) também observam com preocupação o tipo de leitura que é feita na escola. Muitas vezes, há uma subestimação da capacidade de interpretação da criança através da substituição de palavras e expressões contidas na narrativa. Assim, “é possível observar que a preocupação da professora é ensinar um vocabulário específico às crianças; ela controla totalmente as oportunidades de perguntas, testando a compreensão de palavras que a maioria já domina” (REGO, 1988, p.27).

Palo e Oliveira (1986) observam que esta prática comum entre os professores, além de subestimar o conhecimento das crianças, pode diminuir ou interferir na qualidade artística e poética do texto. Segundo confirma abaixo:

O pensamento infantil é aquele que está sintonizado com esse pulsar pelas vias do imaginário. E é justamente nisso que os projetos mais arrojados de *literatura infantil* investem, não escamoteando o literário, nem o facilitando, mas enfrentando sua qualidade artística e oferecendo os melhores produtos possíveis ao repertório infantil, que tem a competência necessária para traduzí-lo pelo desempenho de uma leitura múltipla e diversificada (PALO e OLIVEIRA, 1986, p. 11).

Diferentemente de outras concepções de leitura que vêem os livros de literatura infantil incorporados à escola, para que as crianças busquem descobrir o prazer de uma “boa” leitura, torna-se importante o interesse de que essas práticas se concretizem a partir do momento em que se deixe (que) o próprio leitor escolha o livro que gostaria de ler, possibilitando-lhe a disponibilidade do tempo que achar necessário para apreciar o livro e se encantar com o fantástico mundo das letras através das narrativas.

Sobre esse aspecto, os autores também nos remetem à questão do prazer de ler. Desenvolver o prazer de ler é importante para que a criança construa este hábito saudável que deve perdurar para o resto de suas vidas. Não podemos esquecer que

a intenção fundamental da literatura é produzir prazer, através do entretenimento que produz, pela beleza estética, por sua conexão com nossos sonhos e fantasias, por sua capacidade de fazer com que se viva aventuras, heróis, mitos (MARUNY CURTO, 2000, pag. 90).

Esse prazer que eleva a imaginação pode contribuir significativamente para o interesse cada vez maior da criança pelos livros. E é a partir desse interesse que se forma o hábito de ler porque, de acordo com Barbosa (1990, p. 119), “a leitura não é um saber e sim uma prática”.

De acordo com Abramovich (1989), nas salas de aula onde são disponibilizados livros de literatura, ou estes passaram por uma prévia seleção feita por um adulto que possui suas identificações e gosto literário próprio (que provavelmente poderão não agradar a todas as crianças), ou que o acervo é composto por livros desconhecidos dos professores, enviados pelas editoras a fim de se promover ou de promover seus autores, com histórias desinteressantes ou fora de faixa etária. Neste sentido, é importante, também, que procuremos estimular as crianças e suas respectivas famílias a frequentar espaços culturais, a exemplo de

livrarias, bibliotecas, museus e outros, considerando que é nesses locais que se concentram tanto uma maior quantidade de livros e maior diversidade de autores e gêneros textuais, como a própria cultura de sua cidade, estado e região e, isso também, é leitura do texto verbal e do texto não-verbal. Isto para que elas possam ter uma visão mais ampla e crítica da leitura.

Como já foi dito anteriormente, ler histórias para crianças é um exercício extremamente significativo, desde que saíamos do âmbito puramente tradicional ou teórico e busquemos encará-la como uma prática séria de trabalho de leitura, possível de acontecer tanto em casa como na escola.

Villardi (1999) considera que os profissionais da educação precisam envolver-se com a leitura, de tal modo que esse envolvimento contribua para que o aluno não se torne insensível e possa emocionar-se ou não com determinadas leituras. Isto porque para se aguçar com os sentidos se parte do princípio de que a leitura está no campo da subjetividade. Como ressalta Villardi (1999):

Há dois caminhos de acesso ao prazer: pelos sentidos (emoção) e pela razão. Quando nos emocionamos com um filme, por exemplo, experimentamos um prazer que nos chega pelos sentidos, agora se além de admirar a beleza do filme, formos capazes de entender como ele foi feito observando suas riquezas, seus detalhes, nosso prazer estará além dos sentidos chegando ao intelecto (VILLARDI, 1999, p.37).

Considerando que o uso da literatura exerce papel fundamental na formação do leitor desde a infância, destacando-se neste contexto a educação infantil, espera-se que o professor seja um agente de transformação, exercendo seu lugar de mediador, facilitador e propiciador, oportunizando situações prazerosas e desafiadoras entre o leitor e a obra a ser (re) lida.

Tal concretização se dá, desde que o (a) próprio(a) professor(a) se veja e se sinta, cada vez mais como um sujeito-leitor comprometido com a leitura e a formação dos leitores mirins, levando-os a se sentirem desafiados diante dos objetos de leitura e das diferentes linguagens.

É neste contexto que o projeto “Ciranda de Livros”, objeto de estudo do nosso trabalho, pretende contribuir para a formação de leitores desde a educação infantil.

2. Projeto “Ciranda dos Livros”

O projeto “Ciranda de livros” tem como objetivos: despertar o interesse pela leitura; desenvolver o hábito de ler e formar críticos literários.

Ao matricularem seus filhos, cada pai paga por três livros, de literatura infantil que ainda não conhecem e também são diferentes dos demais livros que outros pais da turma adquirem para seus filhos. Quando começam as aulas esses exemplares são entregues na sala de aula, junto com os livros das demais crianças, totalizando uma média de 60 títulos (ver nos anexos os livros utilizados nesse projeto no ano de 2010).

Como professora da escola, desenvolvemos o projeto no período de um ano em uma sala de aula com vinte crianças, entre três e quatro anos, contando com o auxílio de outra professora que colaborava nas atividades desenvolvidas durante o referido projeto.

Durante o projeto “Ciranda dos livros” foram realizadas algumas atividades que acreditamos auxiliar a criança no desenvolvimento do gosto e do prazer pela leitura. Essas atividades tinham por base a leitura das histórias e visavam uma experiência de aproximação entre o leitor e o livro. Com base no material aqui apresentado e considerando que o uso da Literatura na Educação Infantil tem um papel importante para a formação do leitor, descreveremos algumas atividades do projeto “Ciranda de Livros” que aconteceram antes, durante e no final da leitura; dentro e fora da sala de aula; e ainda como culminou o projeto.

2.1. Atividades Desenvolvidas no Projeto “Ciranda dos Livros” - Antes e/ou durante a leitura

Leitura e contação de histórias pela professora

Um dos momentos mais aguardados pelas crianças era quando a professora se transformava em uma contadora de histórias, pois a hora de contar histórias se apresentava como sendo um momento especial: as crianças se sentavam no chão e procuravam a posição mais confortável para escutar a próxima aventura ou o próximo suspense. As crianças sempre se mostravam atentas e curiosas para descobrir qual seria o enredo de cada história; então, sempre estavam presentes a atenção e a curiosidade “dessa vez”, em cada história que iria ser contada. Escondíamos o livro debaixo do colete que usávamos todos os dias e iniciávamos com uma pequena música que remetia àquele momento específico. Logo, escutávamos alguns palpites sobre qual seria aquele livro escondido que seria lido.

Uma vez descoberta qual a história, geralmente o silêncio se fazia e a leitura começava, naquele instante podíamos perceber os olhares de espanto com a bruxa malvada ou a fisionomia serena com os príncipes e princesas, como também ouvir os risos ecoarem com o pato que não conseguia sair da lama.

Leitura de livros pelas crianças

Na sala, os livros que faziam parte do projeto eram expostos em prateleiras na altura em que a criança pudesse visualizá-los e escolher qual desejaria ler nos momentos livres, ou seja, nos momentos em que não estivessem sendo realizadas atividades dirigidas. Essa prática possibilitava o contato direto com o material impresso com o objetivo de manipulá-lo. Ao manuseá-los, as crianças tinham a oportunidade de observar as gravuras e realizar a leitura de faz de conta (leitura hipotética tendo como base as gravuras do livro), alguns deles contavam a história para os colegas, muitas vezes nos imitando (a forma de sentar, segurar o livro e até de falar), outros organizavam uma pequena roda entre eles, uma vez que às vezes contávamos histórias na roda.

Este momento de “leitura livre” era importante, pois podíamos observar vários aspectos individuais e coletivos da turma, como por exemplo: Quais eram as crianças que ainda não realizavam a leitura de faz de conta? Quais as que não se interessavam pelos livros de literatura? Qual (is) criança(s) gostava(m) mais de contar histórias? Qual (is) criança(s) gostava(m) mais de ouvir histórias? Quais eram os títulos mais disputados pelas crianças? (as preferências), entre outros.

Algumas vezes, quando terminávamos de ler a história, perguntávamos se alguma criança gostaria de reler individualmente para os colegas e logo se apresentavam vários voluntários que eram escolhidos com base na ordem que haviam lido nas vezes anteriores. Resolvido quem iria recontar, este se levantava rapidamente e sentava-se na cadeira que antes era ocupada pela professora. O mais interessante é a pergunta que se faz muito presente na vida de toda e qualquer criança, então elas indagavam: Por que “quem conta a história”, senta ali? (diziam elas). Segurava o livro, imitando a professora e logo mudava a entonação da voz para parecer com o personagem. Durante a “leitura” feita pelas crianças, observávamos que algumas delas, ao contar, passavam o dedo em cima das frases, sinalizando a compreensão de que as histórias dos livros na maioria das vezes vinham daquele amontoado de palavras transcritas ali e seguiam a sequência de acordo com as gravuras.

A primeira vez que lançamos esta proposta, uma das crianças logo se posicionou questionando: “... *eu não posso! Não sei ler!*” Neste momento intervimos e tentamos explicar para ela e para toda a turma como seria a leitura feita por elas, naquele momento (através das imagens contidas no livro).

Leitura pelas crianças em casa

Toda sexta-feira, espalhávamos os livros em cima de um tecido e chamávamos, uma a uma, as crianças para escolher qual livro gostariam de levar para ler em casa durante o final de semana. Através desta prática, os pequenos tinham a oportunidade de ler não apenas três, mas até sessenta livros se a turma tivesse, por exemplo, vinte crianças.

Levantamento de opiniões sobre o livro

Em outro momento, fazíamos uma “leitura compartilhada”, ou seja, ao chegar próximo ao final do livro, pedíamos que os alunos imaginassem como seria o final da história e nesta hora ouvíamos uma chuva de idéias e sugestões, então tentávamos fazer uma ponte entre cada sugestão, criando nosso próprio final. Depois continuávamos a ler dizendo “*agora vamos ver que final fulano de tal [autor do livro] escreveu para a história*”. Achávamos importante não usar expressões como: “*agora vamos ver quem acertou ou vamos ler o final correto*”. Neste momento entendíamos que não havia certo ou errado: o que havia eram dois finais interessantes e criativos para a mesma história, aqueles formulados pelas crianças e aquele pelo autor do livro. O mesmo acontecia com as hipóteses sobre o título e a metade do enredo.

2.2. Depois da leitura

Diálogos

Ao retornar à escola na segunda-feira, as professoras procuravam se envolver e, de alguma forma, buscavam compartilhar com os demais alunos da turma as leituras feitas em casa. E esse compartilhamento acontecia, geralmente, por meio de conversas informais na rodinha onde as professoras escolhiam algumas crianças e pedia-lhes, por exemplo, para contar a parte da história de que elas mais gostaram, ou dizer qual foi o título do livro que levaram para casa. Nesta ocasião elas relatavam a leitura para os colegas da forma que lembravam.

Ao término de cada leitura, geralmente, deixávamos que as crianças se posicionassem espontaneamente sobre o que haviam lido, logo depois lançávamos algumas consignas, tais como, “*Quem lembra o nome do livro?*”, “*Como começa a história?*”, “*O que aconteceu depois que o cachorro caiu?*”... Instigando o reconto coletivo da literatura, podíamos avaliar, por exemplo, como estava acontecendo a relação de começo, meio e fim. No início do ano

letivo, percebíamos que a maioria das crianças, ao terminar a leitura, lembrava apenas do personagem principal e do final da história; com o decorrer do ano notávamos que essa percepção ia evoluindo, ou seja, a cada dia as crianças passavam a acrescentar mais detalhes que enriqueciam o reconto. Outro fato relevante é que com o decorrer do ano as crianças necessitavam cada vez menos da mediação da professora durante o momento do reconto.

Desenho, pintura, recorte e colagem.

Algumas vezes, ao término das leituras na sala, pedíamos para que as crianças representassem individualmente ou coletivamente, o texto lido, através de recorte e colagem, desenho e pintura com materiais variados. Nessa oportunidade podíamos observar o desenvolvimento da coordenação motora fina e o uso da criatividade em produções “ricas” em cenários que ilustravam o livro lido.

Dramatizações

Algumas vezes as crianças representavam as histórias lidas, através de teatrinhos de fantoches confeccionados por elas ou existentes na escola e, também, através de dramatizações apresentadas para os colegas de sala, para outra turma e até para todas as turmas no *hall* da escola.

Confecção de Livros

Utilizávamos como tema para a confecção de livros, alguns dos personagens construídos na sala de aula pelas próprias crianças, nas festividades do dia das mães, do dia do livro etc, assim como em projetos pedagógicos em andamento. Os livros eram confeccionados individualmente ou coletivamente, de acordo com a necessidade e, geralmente eram expostos no *hall* do espaço destinado à Educação Infantil ou mesmo em eventos destinados a serem vistos pelos pais e pela própria comunidade.

2.3. Fora da sala de aula e ao mesmo tempo continuação da sala de aula

Visita à biblioteca escolar

Também considerávamos importantes as experiências fora da sala de aula em ambientes como a biblioteca. Afinal, a variedade de livros é maior, além de ser um local totalmente voltado às letras, onde experiências de leituras diferentes poderiam acontecer.

Podíamos observar os rostinhos de deslumbramento ao se depararem com prateleiras maiores do que as da sala de aula (porém algumas da mesma altura) onde eles tinham a oportunidade de escolher e ler para os colegas livros diferentes dos encontrados na sala.

Durante as horas reservadas para a biblioteca, valorizávamos o contato direto das crianças com o objeto em estudo (os livros) fazendo com que elas os escolhessem, trocassem entre si, guardassem e pegassem outros, enfim, deixávamos os momentos de contação para o final do horário, onde geralmente fazíamos uma votação entre as crianças para saber qual livro seria lido naquele dia.

Piquenique literário

Outro momento fora de sala de aula, era o que chamávamos de Piquenique Literário, onde as crianças junto com as professoras, escolhiam, previamente, alguns títulos que eram colocados em um carrinho padronizado com o selo do projeto ou dentro de uma cesta grande e levado para fora da sala, de preferência para locais abertos com boa ventilação e silêncio necessário para a realização de uma leitura agradável. Quando chegávamos ao local escolhido, forrávamos um tecido no chão e espalhávamos os livros, em seguida as crianças escolhiam o livro de sua preferência e procuravam a posição que lhes deixava mais confortáveis (sentadas, deitadas de barriga para baixo, de braços com os joelhos flexionados...) e iniciavam a leitura. Algumas vezes um livro era escolhido pela professora e lido para o grupo antes de voltarmos para a sala.

Passaporte de Leitura

Também fazia parte do projeto, um caderno de atividades a que era atribuído o nome de “passaporte de leitura”; esse caderno ia para casa quinzenalmente, às sextas-feiras, junto com o livro escolhido pela criança. Ele era composto por atividades elaboradas previamente pelas professoras para serem respondidas ao término da leitura do livro, como por exemplo, “*Desenhe no espaço abaixo a parte da história de que você mais gostou*”.

Essas atividades também eram socializadas na segunda-feira com toda a turma, através de diálogos onde as crianças segurando o seu caderno explicavam como tinham realizado a sua atividade.

2.4. Culminância do Projeto

O projeto se estendeu por grande parte do ano letivo tendo sua culminância em novembro, quando foram escolhidos pelas crianças através de votação os livros preferidos pela turma e eleito um deles para ser apresentado aos pais, em forma de teatro, música ou jogos.

No dia previamente escolhido pelos diretores, a escola se transformou em um estandarte de trabalhos, produções de artes, recontos, representações... Tudo inspirado em diversos autores que encantaram seus leitores, o que, certamente, encantou a todos que ali estiveram para ver os seus filhos e comemorar a valorização do livro e da leitura como fonte essencial de conhecimento.

3. Refletindo sobre os resultados da prática

Ao longo do projeto, quando disponibilizávamos os títulos na sala, ou, até mesmo, quando visitávamos a biblioteca para leitura livre, as crianças tinham a oportunidade de manter contato direto com o nosso principal instrumento de estudo - o livro. Neste momento, tivemos a oportunidade de observar que algumas faziam suas leituras passando o dedo em cima das frases transcritas, ou seja, demonstrando reconhecer que as histórias lidas decorrem das palavras contidas em meio às imagens do livro. Pudemos constatar nessas situações que a criança demonstrava a compreensão da função social da escrita, ou seja, que ela começava a entender para que serve o texto.

Antes de iniciarmos a leitura geralmente não mostrávamos o livro. Procurávamos explorá-lo através de perguntas acerca do mesmo, perguntas essas que antecipavam a leitura, tais como: “Qual será a história que leremos hoje?”, “de que fala essa história?”, “quais serão os personagens?”, “qual será o nome do livro?” Durante a leitura, outras questões, também, eram colocadas: “e agora, que vai acontecer?”, “alguém quer dizer como termina a história?”, para aguçar a imaginação da turma.

Essas estratégias ajudam as crianças a desenvolver três habilidades de leitura discutidas por Barbosa (1990), são elas: a “antecipação, a verificação e a identificação” de informações pelos alunos, nos textos. De acordo com esse autor, a antecipação diz respeito às inferências que os alunos fazem a partir das informações não visuais colocadas antes da leitura do texto; já a verificação, é a concretização dessas hipóteses através dos elementos visuais do livro,

ainda antes da leitura propriamente dita; por último, a identificação é a confirmação das duas etapas anteriores, através da leitura do livro.

O desenvolvimento destas habilidades irá ajudar o leitor a atribuir significado ao texto escrito. Por isso, ao explorar os livros antes e durante a leitura, nós oportunizávamos o desenvolvimento prematuro destas habilidades, fazendo com que esse processo tivesse maiores possibilidades de ocorrer com sucesso e permitisse maiores possibilidades de desenvolvimento de um leitor proficiente. Barbosa (1990) ainda defende estas idéias dizendo que a “leitura é uma relação que se estabelece entre o leitor e o texto escrito, relação na qual o leitor, através de algumas estratégias básicas, reconstrói o significado do texto no ato de ler” (1990, p. 118).

Ao ler para as crianças, as mesmas se apropriavam de expressões que geralmente não faziam parte da sua língua falada ou coloquial, por conseguinte, percebíamos que ao se posicionarem para fazerem o reconto, seus vocabulários apresentavam uma linguagem mais rebuscada e formal, típica da linguagem escrita, nas narrativas ouvidas por elas. No decorrer do ano, observamos o uso freqüente, nas conversas em sala de aula por parte das crianças, de expressões como “era uma vez”, “viveram felizes para sempre”; sendo imitação ou não, essas palavras ganhavam espaço e naturalidade cada vez maior em seus repertórios.

Certo dia, ao realizar a leitura de faz de conta com o livro “Eugênio, o gênio”, de Ruth Rocha, na parte da história em que o burrinho empacou, a aluna continuou “ele não queria ir, portanto, a mamãe pediu...”, continuando o trecho da história. Vemos aqui um ensaio feito pela criança de usar o termo “portanto”, mais frequente nos textos escritos do que na linguagem oral cotidiana. Podemos afirmar que essa palavra, geralmente, não faz parte do repertório coloquial de uma criança e que o seu uso, no momento do reconto e durante um diálogo com a professora, pode ter acontecido devido a convivência de termos e expressões ouvidas durante uma leitura.

Podemos, portanto, supor que, quando o professor utiliza a “contação”, ao invés da simples leitura, ou camufla palavras durante a mesma, pode estar tirando a possibilidade de a criança ampliar seu repertório com palavras novas. Por esse motivo, priorizávamos ler os livros na íntegra, parando durante a leitura para explicar as dúvidas que surgissem com relação às palavras transcritas no texto se assim fosse necessário, contribuindo neste processo de diferenciação entre a língua falada a língua escrita.

Além de promover o contato com o texto, essas atividades desenvolvidas também proporcionavam o relacionamento entre os alunos e, conseqüentemente, os aproximava do

mundo da leitura. Durante os momentos de leitura, observávamos que as crianças interagem umas com as outras e com as professoras, mostrando-lhes o que chamara a sua atenção nos livros escolhidos por elas, realizando a pseudoleitura, escutando com atenção os comentários dos colegas, escolhendo personagens, pondo-se no lugar deles, colocando-se espontaneamente com observações sobre o livro do amigo ou sobre o seu próprio livro. Essa interação contribuía para um bom relacionamento social e para a interação significativa que advinha do contato com os livros.

Durante o projeto, utilizamos várias destas práticas citadas por Lajolo (2008), pois acreditamos que essas atividades promovem a aproximação e o interesse cada vez maior da criança pelo objeto de nosso interesse (o livro). Como defende a autora, as professoras são capacitadas através de formações continuadas, muitas vezes oferecidas pela própria escola, e dispõem da autonomia necessária para selecionar as atividades que acharem adequadas para o perfil de suas turmas.

Considerações finais

Ao longo desse artigo tentamos refletir sobre os objetivos pretendidos: refletir sobre a prática de leitura/literatura infantil como principal instrumento para a formação do leitor, a partir da Educação Infantil, direcionando-o para uma experiência prática em que se efetivou o projeto “Ciranda de Livros”, para se ter o alcance da compreensão sobre algumas das inúmeras contribuições presentes nos estudos sobre a problemática do uso/manipulação da leitura/literatura infantil no contexto da escola. E, ao direcionarmos essa reflexão para o desenvolvimento do interesse pela leitura e sua importância para a função social do processo de leitura, principal objetivo do Projeto “Ciranda dos Livros” desejávamos presenciar o seu sucesso com os leitores mirins no contexto da escola.

Nesta perspectiva, ao longo desse projeto, foram pensadas e planejadas estratégias para buscar promover o gosto das crianças pelos livros de literatura como fonte de prazer e, conseqüentemente, como forma de envolvê-las no mundo da leitura literária e assim ajudar a formar futuros leitores envolvidos, socialmente com o processo de leitura.

Para que esse objetivo fosse alcançado, utilizamos o livro e as leituras como fonte de entretenimento e lazer. Isso ocorreu dentro ou fora da sala de aula, quando deixamos que os alunos escolhessem o próximo livro a ser lido, ou realizamos sorteios de histórias para a leitura posterior; ou quando, durante a realização da leitura compartilhada, utilizamos

diferentes entonações de vozes para “dar vida” aos personagens; quando convidamos outra turma, escolhida pelo grupo, para participar da leitura; também quando utilizamos teatrinho de fantoches, teatro de varas construído pelos próprios alunos, ou até mesmo recursos de multimídia etc.

Além disso, tentamos despertar no ouvinte sentimentos de emoção para aguçar o envolvimento afetivo com a história. Muitas vezes, podíamos visualizar essas emoções nas atitudes dos próprios personagens dos livros que mostravam às crianças gestos importantes, como a menina que se esforçava para aquecer com carinho a margarida, no livro *A margarida friorenta*, de Fernanda Lopes de Almeida, ou como o elefantinho que queria saber qual era a cor do amor, no livro *Qual é a cor do amor?*, de Linda Strachan.

Terceiro, nos esforçamos para despertar as fantasias que permeiam o universo infantil, nos caracterizando e incorporando os próprios personagens que entravam pela sala adentro e contavam suas histórias. As crianças, por sua vez, usavam a imaginação para fazer de conta que a classe era a casinha dos sete anões e a colega era a Branca de Neve. Nestes momentos, podíamos observar o envolvimento de alguns alunos atuando como se tudo aquilo fosse de verdade naquele contexto.

Mas, um dos pontos que consideramos mais relevantes foi o fato da leitura não se configurar como obrigação, por isso iniciávamos o momento da leitura e esperávamos as reações das crianças. Se entendêssemos que o momento não estava adequado, vendo que não tinha o interesse da maioria e que os alunos estavam dispersos por algum motivo, interrompíamos a leitura e a deixávamos para outro momento e/ou mudávamos a estratégia para envolver os alunos com o livro infantil.

Um aspecto que, do nosso ponto de vista, precisa ser enfatizado nessas considerações, diz respeito à avaliação do uso do passaporte de leitura que era composto por atividades previamente elaboradas pelas professoras, de modo que sem a leitura a criança não poderia responder às questões propostas no material.

No caso do projeto “Ciranda de Livros” que prima pelo incentivo à leitura, acreditamos que o “passaporte de leitura” retira grande parcela da espontaneidade do momento de convivência com o texto. O passaporte de leitura é um conjunto de exercícios, preparados pelas professoras, a serem resolvidos pelos alunos ao término da leitura. Esse fato se torna contraditório com os objetivos do projeto. Se o ideal é que a leitura seja efetuada em um momento de prazer, livre de obrigações, por que enviar junto com o livro o passaporte de leitura? Cremos que o mais importante não é garantir que a leitura seja realizada, mas

proporcionar um momento propício à leitura, um convite ao deleite com o texto e deixar a criança à vontade para aceitá-lo.

Segundo Lajolo (2008), até os anos 50/60 os textos literários eram usados apenas como pretexto para a realização de atividades relacionadas à gramática. Depois, essa prática foi substituída por um modelo simplificado de análise literária, ou seja, por questionários que mais valorizavam os aspectos estruturais do texto, acerca dos personagens da história, identificação de tempo e espaço da narrativa e não primavam pela valorização da experiência de leitura. Geralmente, os livros já vinham com atividades prontas, manuais enviados pelas editoras e o professor os aplicava em qualquer situação, ignorando o contexto de leitura de determinada turma. Apesar do crescimento das pesquisas em torno da prática do ensino de literatura, muitos equívocos continuam acontecendo, segundo a autora.

Ao término do projeto, pudemos perceber que as crianças pediam com mais frequência a leitura de livros; traziam outros títulos para a sala de aula; participavam com mais entusiasmo dos momentos de leitura; se mostravam mais empolgados com as leituras livres na biblioteca ou outros ambientes da escola; manuseavam de modo respeitoso o livro, sem danificá-lo, mas carinhosamente - estabelecendo uma relação cada vez mais afetiva com os livros.

Tomando por base essa experiência, concluímos o nosso trabalho, entendendo que ouvir histórias é fundamental, principalmente a partir da Educação Infantil. Ter contato com os livros desde a infância é importante para a formação leitora. E é desde a Educação Infantil, por meio de um ambiente letrado que o interesse e o gosto pelos livros vão se fortalecendo, através das leituras feitas pelas professoras e da “leitura de faz de conta” (leitura hipotética), realizada pelas crianças, tendo como base as ilustrações do livro com o intuito inicial de inseri-los na leitura-prazer.

As práticas de leitura/literatura infantil possibilitaram um significativo estreitamento, a inserção do vínculo com os livros. Não somos pretensiosos, mas sabemos que é de uma escola dessas que os nossos alunos precisam para que possamos proporcionar maiores possibilidades a criança de se tornar um adulto leitor e ao mesmo tempo que temos em a consciência de que a escola estará realmente cumprindo com o seu verdadeiro papel de formadora de um leitor crítico para saber lançar mão dessas habilidades no seu dia-a-dia.

Através dessa reflexão, entendemos que projetos dessa natureza certamente dão sua parcela de contribuição para aquisição do hábito e do gosto pelos livros de literatura, convidando para o exercício da leitura, ponta pé inicial para a formação de futuros leitores,

na medida em que favorecem a troca de experiências e o desenvolvimento de habilidades necessárias ao ato de ler. É dessa escola que os nossos alunos gostam e é essa escola que os atrai e não os afastam da leitura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil, Gostosuras e Bobices*. São Paulo. Scipione, 1989.

AMARILHA, Marly. *Estão mortas as fadas? Literatura infantil e prática pedagógica*. 3.ed. Petrópolis, RJ: editora vozes,1997.

BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e leitura*. São Paulo: Cortez, 1990.

CULLINAN, Bernice E. *Brincando de ler histórias: como incentivar na criança, desde bebê, o prazer da leitura*. Bernice E. Culligan; tradução de Susana Vidigal de Souza Netto; Adaptação de Maia Beatriz Savoldi. 1ed. São Paulo: Tâmis Editora, 2001.

LAJOLO, Marisa. *Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo*. 6 ed. São Paulo: editora ática, 2008.

MARANHÃO, Ana Paula. *Formação do leitor. Construir notícias*. Nº 15. Pág. 20 – 21. Março/abril 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: BEZERRA, M. A.; DIONISIO, A.; MACHADO, A. R. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MARUNY CURTO, Lluís. *Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler*. Porto Alegre: Artmed editora, 2000.

_____. *Escrever e ler: materiais e recursos para a sala de aula*. Lluís Maruni Curto, Maribel Ministrál Morillo Manuel Miralles Teixidó; trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed editora, 2000.

PALO, Maria José e OLIVEIRA, Maria Rosa D. *Literatura infantil voz de criança*. São Paulo: editora ática, 1986.

REGO, Lúcia Lins Browne. *Literatura infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola*. São Paulo: FTD, 1988.

VILLARDI, Raquel. *Ensinando a Gostar de Ler e Formando Leitores para a vida inteira*. Rio de Janeiro: Dunya editora, 1999.

WELLS, Gordon. *The meaning makers: children learning language and using language to learn*. Portsmouth: Hodder and Stoughton, 1986.

_____. A experiência de linguagem de crianças de cinco anos em casa e na escola. In: COOK-GUMPERZ, Jenny (org.) *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes medicas, 1991.

ANEXO

Lista de livros do projeto

O Bêbe que Sabia Brincar (Ziraldo)
Quando Sinto Inveja (Trace Moroney)
Viagem da Sementinha (Regina Aparecida Siguemoto)
O Pequenino Grão de Areia (Ricardo Filho)
O Palhaço Espalhafato (Ana Maria Machado)
Se Eu Fosse uma Fada (Marina Cardoso)
Pena de Pato e De Tico-Tico (Ana Maria Machado)
A Cesta da Dona Maricota (Tatiana Belinky)
O Menino que Via com as Mãos (Alexandre Azevedo)
Bibi Vai Para A Sua Cama (Alejandro Rosas)
Mico Maneco (Ana Maria Machado)
Com Quem Estamos? (Elyana Barbosa)
Por Favor, Obrigada, Desculpe (Becky Bloom)
Samira Não Quer Ir Á Escola (Lamblin E Roedere)
Amigos Do Mar (Maria Da Paz V. Lima)
Qual é a cor do amor (Strachan, Linda)
O quarto de Lucas (Alba de Castro Tôledo)
O caso das bananas (Milton Célio de Oliveira Filho)
Charalina (Nelson Albissú)
A curiosidade premiada (Fernanda Lopes de Almeida)
A centopéia que sonhava (Hebert Jose de Souza)
Eu respiro (Mandy Suhr e Mike Gordon)
Onde estamos? (Ely Barbosa)
O caso do pote quebrado (Milton Célio de Oliveira Filho)
A viagem da sementinha (Regina Siguemoto)
Fraca fracola, galinha D'angola (Sylvia Orthof)
Jeca o tatu (Ana Maria Machado)
Menino Poti (Ana Maria Machado)

“Com licença?” (Mike Gordon)
As três partes (Edson Luiz Kozminski)
O tesouro da raposa (Ana Maria Machado)
Tatu bobo (Ana Maria Machado)
Eu cresço (Mike Gordon)
A lagarta trituradora (Sheridan Cain e Jack Tickle)
Avental que o vento leva (Ana Maria Machado)
Viviana rainha do pijama (Steve Webb)
Pena de pato e de tico-tico (Ana Maria Machado)
Boladas e amigos (Ana Maria Machado)
Troca troca (Ana Maria Machado)
Um dia desses... (Ana Maria Machado)
A bela borboleta (Ziraldo)
Amendoin (Eva Furnari)
Menina bonita do laço de fita (Ana Maria Machado)
Eu me mexo (Mike Gordon)
Verdura? Não! (Claire Llewellyn e Mike Gordon)
É meu. Não empresto! (Claire Llewellyn e Mike Gordon)
“Por Favor...” (Beatriz Meireles)