

● Adair de A. Neitzel y Luiz C. Neitzel
Barra Velha, SC (Brasil)

Recibido: 27-11-08 / Revisado: 10-03-09
Aceptado: 12-05-09 / Publicado: 01-10-09

DOI:10.3916/c33-2009-03-004

Investigando o processo de leitura por meio de ambientes colaborativos

Investigating the Reading Process by Means of Collaborative Environments

RESUMEN

Investigaciones brasileñas acerca de los factores determinantes para el éxito de programas de formación de lectores señalan la necesidad del empleo de la literatura como objeto estético para que el niño se aproxime al libro. Esta investigación se propuso estudiar las concepciones de los profesores acerca de la literatura a partir del punto de vista del lector infantil. Se utilizó el chat como mecanismo de recolección de datos, propuesto entre dos clases de la enseñanza fundamental, y entrevistas con las profesoras regentes. El análisis de los chats siguió la metodología de Franco (1997), evidenciando que los docentes no consideran al libro como un objeto estético que necesita ser disfrutado. Esta investigación señala tres ejes básicos para la conquista de un público lector: a) recursos humanos calificados con claridad acerca de la concepción de literatura como fenómeno estético; b) procedimientos metodológicos coherentes con esa concepción; c) acervo bibliográfico ajustado a esa concepción.

ABSTRACT

Brazilian research on the determining factors for the success of programs to teach reading indicates a need to view literature as an aesthetic object that will encourage children to appreciate books. This study proposes investigating teachers' concepts of literature, from the point of view of the children. Chat was used as a data collection mechanism, proposed between two groups of elementary school children and interviews with the teachers. The analysis of the chats followed the methodology of Franco (1997). This study indicates three key areas for winning a reading public: a) qualified human resources, with a clear concept of literature as an aesthetic phenomenon; b) methodological procedures that are coherent with this concept; c) a bibliographical archive that is aligned with this concept.

PALABRAS CLAVE / KEY WORDS

Lectura, chat, formación estética, formación de profesores, formación de lectores
Reading, chat, aesthetic training, teacher training, teach reading.

◆ Dra. Adair de Aguiar Neitzel es profesora del Mestrado em Educação de la Universidade do Vale de Itajaí en Brasil (neitzel@univali.br).

◆ Mtre. Luiz Carlos Neitzel es coordinador de la Gerência de Educação del Núcleo de Tecnologia Educacional en Joinville (Brasil) (lcneitzel@yahoo.com.br).

1. Introdução

As deficiências que os alunos vêm apresentando na área da leitura, do ensino fundamental ao ensino superior no Brasil, apontam para a necessidade de se intensificar pesquisas que tratem sobre os fundamentos de programas de formação de leitores. Em pesquisas recentes (Neitzel, 2006; 2007) identificou-se que a falta de êxito desses programas se aplica principalmente pela concepção do professor acerca da literatura, que não reconhece a literatura como objeto estético que necessita ser apreciado, demonstrando carência de uma ação reflexiva acerca das funções da literatura e de critérios para seleção de um acervo adequado à formação de leitores. Dessa forma, partimos do princípio que não basta as instituições promoverem o acesso da criança ao livro, e passamos a investigar quais os fundamentos de um programa de formação de leitores. A primeira questão que trazemos para a discussão diz respeito às funções da literatura.

Culler (2003: 23) define a obra literária como um objeto estético «porque, com outras funções comunicativas inicialmente postas em parênteses ou suspensas, exorta os leitores a considerar a inter-relação entre forma e conteúdo». Acrescentamos a essa definição, que o livro literário necessita ser percebido como um elemento a ser apreciado, fruído, e nesse sentido ele é um objeto estético porque sua função utilitária, de ensinar, transmitir conhecimentos, não é condição para possibilitar a fruição e formar leitores. A fruição é concebida segundo o conceito de Eco (1986) em *Obra aberta*, como a possibilidade do leitor executar uma interpretação única e individual da obra, exigindo deste uma postura de constante busca e reflexão acerca do sentido do texto, entrando nele por caminhos nem sempre previstos pelo autor. As percepções do leitor acerca do objeto literário passa a ter lugar, pois deixa de ser foco o discurso que o autor tentou veicular, deslocando a atenção para as provocações que no leitor o texto causa. Nesse sentido, não cabem ações diretivas dos docentes acerca do conteúdo que a obra veicula, pois como feixe de possibilidades infinitas, não haverá leitura única, nem «mensagem» a ser entendida.

Ortíz Paz (1993) nos apresenta a literatura, especialmente a poesia, como um objeto estético enfatizando como vem sendo ameaçada pela tendência moderna em desconsiderar sua função estética, sobrepondo-se a esta a função documental, histórica, política. Mas que implicações têm no desenvolvimento da criança o tratamento que a literatura vem recebendo nas instituições educativas? Lidar com a literatura como fenômeno estético possibilita que a criança se relacione

com o livro como ela se relaciona com o brinquedo. A imagem que a criança constrói do livro na infância é determinante para a sua formação como leitor. Se as lembranças que o livro traz estão sempre atreladas a atividades que ela terá que produzir, tais como desenhos, resumos, fichamentos, dramatizações, respostas sobre o texto, etc., a imagem que construirá acerca do livro é de um objeto que ela necessita ler para desenvolver uma atividade, um instrumento de cobrança, uma obrigação que impossibilita a fruição.

Para educar a sensibilidade, propõe-se o desenvolvimento de habilidades apreciativas, alargando-se assim o repertório literário e poético das crianças de forma frutiva e não pedagógica. Por isso, nos ocupamos em investigar as percepções do leitor mirim sobre o objeto literário, identificando, a partir do seu ponto de vista, qual a concepção dos docentes acerca da literatura e suas práticas de leitura. Por que é importante o docente ter clareza da concepção de literatura? Porque ela indicará uma opção: assumir o papel pedagógico da literatura, sua função comunicativa ou seu papel estético. Se o professor quer promover o livro porque acha imprescindível a criança cultivar o gosto pelo livro não poderá fazer uso da literatura de cunho pedagógico, necessitando empregá-la como fonte de fruição, e esta atitude o levará a delinear atividades literárias que aproximem a criança cada vez mais do livro. É importante também considerar que são as concepções dos professores que irão definir suas práticas pedagógicas, e que são essas concepções que fundamentam sua prática, que permitem que ele possa desenvolvê-las com segurança e competência (Schlindwein, 2006).

Não mantendo uma relação prático-utilitária, na contemporaneidade, o objeto literário figura como aquele que provoca o leitor a uma experiência estética, a qual poderá desembocar num movimento de reflexão e conhecimento de si e do outro. A relação estética do homem com o objeto deriva de uma atitude contemplativa que ao se ampliar requer consumo do produzido. Jorge Luís Borges, Stéphanie Mallarmé, Gabriel Garcia Marques, Octavio Paz, Charles Baudelaire, Fernando Pessoa, Mário de Andrade, Carlos Drummond de Andrade, entre tantos outros, encorajaram a visão da literatura não como um objeto didático, mas como objeto artístico que não tem utilidade prática, pois para eles ela está inserida numa esfera estética.

2. Procedimentos metodológicos

Este projeto foi desenvolvido em uma escola da rede de ensino municipal de Balneário Piçarras (grupo

01), Santa Catarina, Brasil, com o terceiro ano das séries iniciais do ensino fundamental em 2007 e o quarto ano das séries iniciais no ano de 2008 (mesmo grupo) e com a quarta série de uma escola da rede estadual de Barra Velha, Santa Catarina, Brasil (Grupo 02). Por meio de chats estabelecidos entre os dois grupos, investigou-se as percepções dos alunos acerca da literatura para identificar qual a concepção que norteia as práticas de leitura em sala de aula, a partir do ponto de vista do leitor mirim. A coleta de dados foi feita pelas ferramentas disponíveis no ambiente virtual (histórico) assim como por entrevistas aplicadas aos docentes regentes das turmas. A análise de conteúdo seguiu a metodologia de Franco (1997). A abordagem foi qualitativa e quantitativa.

O primeiro procedimento foi o estabelecimento de contatos com professores de outros estados brasileiros interessados em participar do projeto, por meio do Núcleo de Tecnologia de Joinville, Santa Catarina, Brasil. Tínhamos delimitado que o chat aconteceria entre 03 instituições públicas, sendo a escola 01 (Balneário Piçarras) o grupo base que estabeleceria relações com a escola 02 e 03. Entre as escolas 02 e 03 não haveria contato. Havíamos planejado desenvolver o projeto com alunos de escolas de estados da região norte, nordeste e/ou centro-oeste porque tínhamos o interesse de investigar as concepções de professores de realidades geográficas e sócioeconômicas diferentes. Assim que os contatos foram estabelecidos e a metodologia de trabalho discutida com os envolvidos na pesquisa, selecionamos a ferramenta de chat que iríamos empregar: google talk. Esta opção se deu porque esta ferramenta possui uma interface de fácil manuseio para aqueles que possuem pouco contato com o chat.

Na sequência, passamos a efetuar o cadastro dos alunos no gmail, escolhendo seu nome de usuário e senha, iniciando posteriormente a fase de conhecimento da ferramenta que consistia no estabelecimento de chats entre os alunos da mesma instituição, mesma turma. Foram promovidos três chats entre os alunos da terceira série da escola 01. No primeiro chat, que tinha o intuito de ensinar o grupo a utilizar a ferramenta, os alunos conversaram com um maior número de colegas, muitas vezes apenas se apresentavam e cumprimentavam, não desenvolvendo uma conversa pro-

ductiva. No segundo chat, as conversas já foram orientadas para a problemática de pesquisa. A professora regente da turma enfatizou o objetivo da atividade, que era investigar o que o grupo da escola 02 lia, se tinham projetos de leitura na escola, qual o repertório do grupo e suas preferências literárias. Para que as conversas fossem se desencadeando a respeito dessa temática, disponibilizamos perguntas norteadoras aos alunos assim como trechos de poesias lidas em sala de aula (anexo 04). O resultado demonstrou uma falta de espontaneidade nos diálogos, com muitas perguntas e poucas respostas, o que evidenciou que eles dominavam a ferramenta chat, no entanto, o estabelecimento de um diálogo com o colega a respeito de um assunto como este não fluía, exigindo uma outra dinâmica.

Organizamos o terceiro chat entre os próprios alunos do grupo 01 com um diferencial: a professora regente, um representante do Núcleo de Tecnologia

«En el siglo XIX aprendimos a leer, en el siglo XX aprendimos fundamentalmente a escuchar, aprendimos el valor de la palabra, de la comunicación. Y en el incipiente XXI, da la impresión de que el desafío es aprender a mirar». Funes (2005) na epígrafe acima nos convida a pensar sobre a necessidade de aguçarmos nosso olhar.

Educacional e o professor do laboratório acompanharam as crianças durante o chat no laboratório de informática, enquanto a bolsista de pesquisa e a professora orientadora conversavam com eles de outra cidade, orientando a conversa com perguntas direcionadas para o problema de pesquisa. O diálogo mostrou-se muito produtivo e motivador por duas razões: a) conversavam com duas pessoas que não estavam na sala; b) a bolsista e a professora direcionavam perguntas para o foco do trabalho e intermediavam as conversas de forma que elas passavam a ter sequência e desenvolvimento. Segundo Pereira (2004: 40) vários são os fatores que interferem em um chat, entre eles a mediação pedagógica. «Mediar é uma relação entre sujeitos que buscam no diálogo uma forma facilitadora e motivadora para a aprendizagem. O mediador, através de materiais e ferramentas, questiona e incentiva o aluno a fazer novas descobertas». Para Masetto (2000: 144-145), mediar é uma «atitude, o comportamento do professor que se coloca como facilitador, incentiva-

dor ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem». O chat é uma ferramenta que possibilita, com mais facilidade, ao professor ser um mediador, pois o professor por meio dele passa a ser menos controlador da situação, questiona seu aluno, interage com ele, e todos se mantêm numa esfera de comunicação mais livre, mais a vontade. Segundo Porto (2005: 133-141), «é no encontro e no embate com o outro que o indivíduo exerce sua capacidade de comunicar, pautada ou pelo exercício do poder ou pela participação compartilhada, segundo a postura adotada».

Ao escolhermos o chat como a ferramenta básica para coletar dados acerca das concepções das professoras por meio da fala dos leitores mirins, tínhamos

WebChat, (acesso ao bate-papo via web) ou outros, como o Google talk. Este foi o programa empregado para o desenvolvimento desta pesquisa uma vez que o usuário tem facilidade de acesso por ele ser aberto e disponível no Google. Ele possui uma interface, no nosso ponto de vista, mais limpa, o que possibilita uma melhor usabilidade do usuário com pouca experiência nesse meio de comunicação. Além disso, o acesso a esta ferramenta é de fácil conexão e há a possibilidade de gravar a discussão e de enviar «emoticons» com expressões diversas tais como raiva, alegria, susto, entre outras. É disponibilizada uma lista de contatos que são adicionados e também podem ser excluídos pelo usuário. Assim que acessamos ao programa, podemos verificar quais os usuários cadastrados estão on-line para conversar.

Nos diálogos estabelecidos entre os alunos, percebemos que nem sempre as mensagens se referiam a mensagens anteriores, o que impedia o estabelecimento de um diálogo coerente e fluente. Primo (2007: 48) alerta que «ambientes reativos requerem, adicionalmente, que as últimas mensagens se refiram às (ou sejam coerentes com as) mensagens anteriores». Mesmo o diálogo fluindo

As deficiências que os alunos vêm apresentando na área da leitura, do ensino fundamental ao ensino superior no Brasil, apontam para a necessidade de se intensificar pesquisas que tratem sobre os fundamentos de programas de formação de leitores.

bilateralmente nem sempre eles faziam referência ao «conteúdo, à natureza, à forma ou apenas à presença de referência anterior» (idem). Esse fato justifica-se, em parte, porque em um chat o sujeito conversa com mais de uma pessoa, além de ele ter que interagir com outros elementos que normalmente não está habituado, como a interface gráfica do software e também com o mouse, o teclado, etc. Mas por que optamos pela ferramenta chat?

consciência que o meio escolhido poderia afetar o receptor porque o chat é um meio de comunicação que oferece uma forma diferente de relacionamento social (Primo, 2007: 19). Este meio foi selecionado porque a interação mediada pelo chat é uma comunicação de mão dupla composta por um sistema bidirecional que viabiliza o livre diálogo de forma sincrônica, oferecendo uma reversibilidade na emissão e recepção da mensagem emitida. A participação do sujeito no diálogo por meio do chat em instituições educacionais incentiva a comunicação porque a resposta é veloz, portanto a troca é rápida, e é um ambiente de interatividade plena. Além disso, o chat é uma comunicação direta «que dispensa a intermediação, isto é, não utiliza os meios de comunicação e seus filtros e seleções de conteúdo» (Terra, 2008: 32).

Um chat exige a participação de, no mínimo, duas pessoas que irão interagir por meio da escrita, produzindo mensagens que serão lidas instantaneamente. A identificação é feita apenas através do nome ou do codinome escolhido pelo usuário, preservando ou não sua identificação. Os contatos on-line podem ser feitos através de programas como MSN, Yahoo Messenger,

Paulo Freire (1996) declara que não tem dúvida a respeito do enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade que o computador coloca à disposição das crianças. Esta constatação aponta para uma vantagem desse meio frente a outros convencionalmente usados na escola: a experiência do desafio mantém a criança em estado de descoberta, movida pela curiosidade. Empregar o chat na sala de aula pode ser uma via para estimular a leitura e a produção textual, pois a experiência do chat posiciona o sujeito numa situação de leitor e escritor, emissor e receptor, duas posições que o colocam como produtor de significações, uma situação pouco comum ainda nos ambientes das séries iniciais do ensino fundamental. O desafio de que nos

fala Paulo Freire é fundamental para que a criança busque no livro respostas que o auxiliarão a manter um diálogo no chat.

Essa modalidade de comunicação auxilia o processo de leitura, uma vez que as crianças passam a se interessar em buscar no livro subsídios que os auxiliem nos bate papos, e durante os chats eles colhem indicações de leitura que os impulsionarão, por meio da curiosidade, a ampliar seu repertório. Essa constatação foi possível de ser evidenciada durante o processo de comunicação com os estudantes do grupo 02. Como o grupo era composto de 35 alunos, foram divididos em dois grupos. Enquanto um dos grupos estava no laboratório, o outro participava de uma sessão literária com contação de histórias e na sequência a roda de leitura. Cada turma do grupo 02 participou de dois chats com o grupo 01. Confrontando esses dados, percebemos que o repertório do grupo 02 ampliou consideravelmente após sua participação na sessão literária.

Outra vantagem desse meio de comunicação, diz respeito à liberdade de expressão que um chat possibilita, uma vez que por meio da tela do computador os mais tímidos conseguem estabelecer contato e liberar suas dúvidas, «escrevem o que pensam e o que querem sem nenhum medo de represálias» (Pereira, 2004: 35) inclusive sem a vigilância a respeito da construção gramatical do diálogo. Segundo Pereira (2004: 35), «as pessoas que usam o bate-papo, em sua maioria, sentem-se mais à vontade para participar da discussão e, quando esta é feita entre pessoas desconhecidas, essa facilidade de comunicação torna-se maior, pois o usuário pode assumir o papel que quiser sem ser reconhecido».

3. A voz do leitor mirim: apresentando resultados

A leitura dos chats realizados nos indicaram informações a respeito do processo de leitura do grupo que foram categorizadas e posteriormente analisadas. A partir deles, criamos as seguintes categorias:

- a) Autores citados.
- b) Gêneros textuais lidos.
- c) Repertório poético.
- d) Impressões dos alunos acerca da literatura.
- e) Local de acesso à leitura.
- f) Atitudes da professora em sala.
- g) Frequência com que lêem.
- h) Local de acesso à leitura.

O primeiro chat intragrupo trouxe indicadores para compor o perfil literário do grupo e a concepção de literatura da professora regente do grupo 01. Os alunos demonstraram uma preferência pelo gênero

lírico, e anunciaram participar frequentemente da roda de leitura realizada por uma contadora de história que expõe semanalmente a poesia às crianças, onde a leitura é tratada como fenômeno estético. Com relação à concepção de literatura da professora regente de classe, por meio das falas dos alunos, tivemos indícios que ela emprega a leitura de forma fruitiva, sem apelar para o texto como um pretexto para o ensino de outras questões conceituais.

Os alunos demonstraram uma preferência literária pelo gênero lírico e um bom repertório, citando autores como Ricardo Azevedo, José Paulo Paes, Carlos Drummond de Andrade, Vinícius de Moraes, Cecília Meireles, Sidônio Muralha, Maria de Lourdes Krieger, Inês Mafra, José Elias, Alcides Buss, Fernando Paixão, Ruth Rocha. Eles citaram títulos de poesias tais como Poeminhas fenomenais, A vaca e o Boi, O vó, O mosquito, As borboletas, Poesia do ABC. Além disso, citavam nos chats trechos de poesias tais como o poema de Cecília Meireles citado pela aluna «S»:

Eu canto por que o instante existe e a minha vida está completa, não sou alegre e nem sou triste, sou poeta.

Esse contato próximo com a poesia se justifica pelo projeto que vinha sendo desenvolvido nesta escola, denominado Espaço Literário, que tem como eixo de sustentação a formação de leitores por meio da metodologia da literatura fruitiva. A apreciação dos textos líricos é percebida pela fala abaixo, que analisadas na sua totalidade demonstram que as crianças estabelecem relações lúdicas entre o brincar e o livro, pois o diálogo acerca dos brinquedos preferidos é permeado por declamações, como mostra o bate-papo:

09:32 thamiresregina 5: oi tayse.

09:35 eu: oi thamires tudo bom con você.

09:39 thamiresregina 5: tudo e com você eo estou muito bem.

09:40 eu: eu tambem gosto de brincar.

09:47 thamires você gosta de brincar de pular corda se você gosta escreve sim.

thamiresregina 5: você gosta de poesia?

09:52 eu: sim.

09:56 as borboleta.

10:00 thamiresregina 5: larissa do que você mais gosta.

10:10 eu: as borboletas brancas azul amarela e preta brincam na luis as beas borboletas borboleta braca são alegre e franca as azus gostam muito de luz.

Com relação à categoria da tipologia textual, os chats realizados entre os participantes do grupo 01 revelam que há preferências pelas poesias, narrativas, gibis e sites literários. Os gibis é uma literatura incenti-

vada pela professora regente da turma. A prática de leitura de sites literários foi possibilitada durante o desenvolvimento do projeto Ciberliteratura, no ano de 2007, um projeto que investigou algumas possibilidades de utilização do texto literário digital, especificamente sites literários com contação de histórias e poesias visuais, próprios para essa faixa etária, tendo em vista a sensibilização da criança para com o texto literário. Após mapear os sites literários que podiam ser empregados nas atividades, promoveu-se a interação das crianças com os sites. Foram realizadas atividades de intervenção nos grupos quinzenalmente, com sessões de 60 minutos cada encontro, durante 7 meses de pesquisa. A professora regente da turma declarou que após o desenvolvimento do projeto Ciberliteratura, os alunos passaram a frequentar mais a biblioteca e efetuar empréstimos de livros. Este fato e a constatação de que as crianças citaram no chat que elas lêem sites literários demonstra como o computador pode ser um aliado do livro, e que ele opera o alargamento da classe de leitores.

Com relação ao local de leitura, o grupo revelou ter acesso freqüente à leitura na sala do Espaço Literário. Em sala de aula os alunos revelam que a professora promove a roda de leitura com pouco frequência. Pesquisando o acervo empregado pela professora regente e pela contadora, identificamos que o repertório das crianças tem origem neste acervo, que não é composto de fábulas nem de contos clássicos mas pela literatura contemporânea, e esta estava alinhada com a concepção de literatura frutiva que promove o texto como um fenômeno estético e artístico e não apenas como um fenômeno de linguagem. Apesar desta turma ter um bom acervo disponível, vale ressaltar que nesta escola não há uma grande variedade de exemplares literários infantis na biblioteca. Observou-se, no que diz respeito às percepções das crianças acerca da leitura, que elas gostam de ler e apreciam tanto os textos líricos pelo constante contato que têm com a literatura, privilegiadas pela escola que mantêm um projeto literário e pela concepção da contadora de histórias que desenvolve atividades de leitura segundo a metodologia da literatura frutiva.

Ao término deste processo que acabamos de relatar, as crianças do grupo 01 se mostraram em condições de efetuarem o chat com um grupo de outra escola. Foram marcados 03 chats com escolas da região norte e centro oeste do Brasil, mas nenhuma delas se manteve presente no dia agendado para o chat. Por isso, contactamos uma escola da rede estadual de Barra Velha, município vizinho de Balneário Piçarras, para continuar a pesquisa. O grupo de Barra

Velha foi dividido em dois grupos, pois eram ao todo 34 alunos e o laboratório possuía apenas 10 máquinas. Dessa forma, os encontros eram semanais, no entanto, os alunos de Barra Velha, grupo 02, faziam apenas dois chats por mês, uma vez que a turma se dividia.

Disponibilizamos também ao grupo de Barra Velha o roteiro com perguntas norteadoras para o chat. Na análise de conteúdo empregamos as mesmas categorias utilizadas para análise do chat ocorrido entre os alunos do grupo 01. O mesmo processo descrito anteriormente foi possibilitado ao grupo 02, com exceção do encontro com a bolsista e a orientadora mediando o processo a distância. O diálogo entre o primeiro grupo de Barra Velha mostrou-se muito produtivo, as perguntas recebiam respostas e houve maior cumplicidade entre os pares. Já o chat realizado com o segundo grupo de Barra Velha mostrou-se menos motivador, pois as perguntas a respeito da leitura não obtinham resposta, o que tornou o processo de comunicação desarticulado. Investigando as razões junto à professora regente da turma, ela informou que o segundo grupo não tinha domínio tecnológico e nem acesso ao computador em casa e possuía muitas dificuldades de leitura.

A análise do primeiro chat intragrupo revelou que os alunos do grupo 02 preferem ler narrativas e textos líricos. Citaram autores como Monteiro Lobato, Ziraldo, Rosicler Martins Rodrigues e Manuel Salis. Os títulos de livros e narrativas indicados foram: Chapuzinho Vermelho, Claro e Escuro, O livro Homem, O menino invisível, Margarida Friorenta, Túnel do amor, A hora de dormir, A velhinha que dava nome as coisas, As aventuras do Capitão Cueca, A Ema, E a vida continua, Tião e Corisco, Meia Noite, João e Maria, A Onça e Poesia de Criança, entre outros. A tipologia textual mais lida é poesia, narrativas, revistas em quadrinho, livros didáticos. O grupo mostrou ter preferência pelo gênero narrativo: contos, terror e textos literários. Apreciam a declamação de poesia e a contação de histórias feitas pelos seus colegas em sala de aula, preferência que se justifica uma vez que a professora realiza periodicamente a leitura de contos e promove a leitura por parte dos alunos. Os integrantes desse grupo têm acesso à biblioteca da escola, onde realizam empréstimos literários, porém nem todos possuem carteirinha, instrumento que permite a realização dos empréstimos. A biblioteca possui um acervo grande de livros com coleções literárias, enciclopédias, livros de poesias, revistas em quadrinhos e outros. Há na sala de aula um pequeno acervo com diversos tipos de textos, que as crianças denominaram «caixa da professora», onde também podem realizar empréstimos.

Não há na escola uma contadora de história e nem sala de leitura e não há um programa ou projeto institucional de leitura.

4. Ambientes colaborativos: um espaço de interação social

«En el siglo XIX aprendimos a leer, en el siglo XX aprendimos fundamentalmente a escuchar, aprendimos el valor de la palabra, de la comunicación. Y en el incipiente XXI, da la impresión de que el desafío es aprender a mirar». Funes (2005) na epígrafe acima nos convida a pensar sobre a necessidade de aguçarmos nosso olhar, pois diante de tanta exposição audiovisual, o homem precisa exercitar sua capacidade de enxergar para além do que seu campo de visão permite. O discurso que encontramos nas escolas é de que o aluno, a partir da primeira série dos anos finais, não gosta de ler. Mas essa assertiva necessita ser investigada e a questão parece ser buscar o por quê? De acordo com Rocha (2006), a literatura aguça os sentidos da criança quando focada suas possibilidades artísticas, cabendo ao professor descortinar formas de aproximá-la do livro, cuidando para não afastá-la. Para ampliar nosso olhar sobre o processo de leitura em sala de aula, entrevistamos as professoras do grupo 01 e 02. A análise da entrevista evidencia:

a) Uma compreensão da literatura como uma atividade lúdica, que necessita ser vivenciada e experienciada pelas crianças, mas não havia clareza conceitual a respeito das implicações desta concepção no desenvolvimento de um programa de formação de leitores.

b) convicção da importância da leitura no dia a dia da criança, no entanto, os momentos de roda de leitura não são propiciados cotidianamente.

c) O «cantinho da leitura» na sala de aula é usado pelas crianças entre uma atividade e outra, como uma atividade de formação de leitores.

d) Que apesar da biblioteca ser apontada como um espaço de muitos livros, o repertório indicado pelas crianças não demonstra um conhecimento amplo do acervo (grupo 02).

e) Dificuldade de promover a leitura frutiva aos que não possuem domínio da língua materna escrita, sendo esta deficiência apontada como causa do afastamento desse grupo pelo texto literário (grupo 02).

f) As leituras que a professora faz para as crianças são solicitadas pelo grupo para leitura posterior;

g) os alunos têm oportunidade de contar suas histórias aos colegas, mas não têm a cultura de saber o nome do autor e da obra (grupo 02).

i) Que o professor está em contradição com relação ao repertório disponibilizado às crianças. Ele considera que os livros de charadas e adivinhas pouco adequados para a turma principalmente porque possuem poucas folhas, no entanto defende a necessidade de ter uma diversidade textual à disposição da criança e reafirma sua liberdade de escolha (grupo 02).

j) A existência da hora do ponto: momento de leitura oral em que o professor afere a leitura (Grupo 02).

l) A leitura do livro literário é prevista para, em média, uma vez por semana.

Desenvolver um projeto fundamentado na literatura frutiva significa assumir a premissa de que o livro ao ser lido deve ser percebido, sentido, tocado para que o leitor possa atingir a fruição estética e para tal é fundamental que a imagem do livro esteja desvinculada da obrigatoriedade do ler, desencilhado, portanto, de compromissos estritamente pedagógicos que o percebem com um pretexto para o ensino de componentes curriculares.

m) O emprego da literatura para ilustrar conceitos de outras áreas, como estratégia de ensino.

n) Consciência que poderia promover a leitura de forma mais incentivadora, mas se mostra contagiada pelo ambiente desalentador da escola (grupo 02).

o) O livro didático como parâmetro para lidar com a literatura. O livro didático a explora pedagogicamente, então, o professor se autoriza a fazê-lo também (grupo 02).

p) Que por meio da interação com crianças de outra escola, pelo ambiente virtual, coletaram sugestões de leitura que passaram a procurar para ler (grupo 02).

q) Que a atividade de chat fomentou a leitura no livro porque para falar sobre literatura eles tinham que ter repertório.

r) O conhecimento que as crianças têm dos autores é consequência do desenvolvimento do projeto Espaço Literário, pois a professora declara que não se preocupa em visualizar junto as crianças a autoria e nos chats esse dado se mostrou com frequência (grupo 01).

s) Que ambas as professoras reconhecem a importância da leitura para o desenvolvimento das competências necessárias ao aluno das séries iniciais, no entanto, não a estabelecem como prioridade na sala de aula, não há um planejamento específico nem ações pontuais que pensem a formação de leitores. O fato de a criança estar exposta diariamente à leitura é, do ponto de vista das professoras, um fato que deveria encaminhá-la à formação de leitores.

Por meio das percepções dos leitores mirins, podemos constatar que a capacidade perceptiva do professor em relação ao fenômeno literário está em contradição, afetada em parte pela compreensão de que a função essencial da literatura é estética e em parte pedagógica, mantendo-a muitas vezes na esfera do utilitarismo, da didática, não sendo vivenciada na sua totalidade como objeto estético que precisa ser fruído, apreciado. Esta visão interfere na constituição do leitor mirim que não consegue estabelecer uma relação lúdica com o livro, percebendo-o como fenômeno de linguagem e não como fenômeno estético.

Desenvolver um projeto fundamentado na literatura fruitiva significa assumir a premissa de que o livro ao ser lido deve ser percebido, sentido, tocado para que o leitor possa atingir a fruição estética e para tal é fundamental que a imagem do livro esteja desvinculada da obrigatoriedade do ler, desvincilhado, portanto, de compromissos estritamente pedagógicos que o percebem com um pretexto para o ensino de componentes curriculares. A obra literária não tem uma finalidade prática, utilitária, não há a preocupação com o informar, pois ela se justifica pela sua função fruitiva, de deleitamento, que visa à sensibilização do leitor para com o texto.

Referências

- BARTHES, R. (1993). *O prazer do texto*. (Tradução J. Guinsburg). São Paulo: Perspectiva.
- CULLER, J.D. (2003). *Teoria literária: uma introdução*. São Paulo: Beca.
- ECO, U. (1986). *Obra aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas*. São Paulo: Perspectiva.
- FRANCO, M.L.P. BARBOSA (1997). *Avaliação de currículos e programas*. Brasília: UnB.
- FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- FUNES, V. (2004). Espectadores, los alumnos del siglo XXI. *Comunicar*, 24; 105-112.
- MASETTO, M.T. (2000). Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In MORAN, J.M. & alt. (Ed.). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papirus.
- Meira, V. (1999). Educação estética, arte e cultura do cotidiano. In PILLAR, A.D. (Org.). *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação.
- NEITZEL, A. DE AGUIAR (2006). Sensibilização poética: educar para a fruição estética. In SCHLINDWEIN, L.M. & SIRGADO, A.P. (Org.). *Estética e pesquisa: formação de professores*. Itajaí: Univali: Ed. Maria do Cais.
- NEITZEL, A.A. (2007). Prosa & Poesia na Educação Infantil: a literatura pede passagem. In OLIVEIRA, V.M. (Org.). *Infância e Linguagem Escrita*. Itajaí: UNIVALI, V. 1; 25-44.
- Paz, O. (1993) *A outra voz*. São Paulo: Siciliano.
- PEREIRA, V. DE OLIVEIRA (2004). *Bate-papo na internet: algumas perspectivas educativas*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Ceará. Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza.
- PORTO, T.M. ESPERON (2005). Adolescentes e comunicação: espaços de aprendizagem e comunicação. *Comunicar*, 24; 133-141.
- PRIMO, A. (2007). *Interação mediada por computador: comunicação, cibercultura, cognição*. Porto Alegre: Sulina.
- Rocha, R. (2006). *Entrevista Ruth Rocha*. *Contrapontos*, v. 6, 2; 389-392.
- ROSSI, M.H. WAGNER (1999). A compreensão do desenvolvimento estético. In PILLAR, A.D. (Org.). *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação.
- SCHLINDWEIN, L.M. (2006). Sobre estética e formação docente: algumas considerações. In SCHLINDWEIN, L.M. & SIRGADO, A.P. (Org.). *Estética e pesquisa: formação de professores*. Itajaí: Univali: Maria do Cais.
- TERRA, C.F. (2008). *Blogs corporativos – modismo ou tendência?* São Paulo: Difusão Editora.
- ZILBERMAN, R. (2003). *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global.