

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

ROBERTA CAETANO DA SILVEIRA

**EDUCAÇÃO LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
O LIVRO NAS MÃOS DE PROFESSORAS E EDUCADORAS
DE ARAÇATUBA (SP)**

Presidente Prudente
2014

ROBERTA CAETANO DA SILVEIRA

**EDUCAÇÃO LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
O LIVRO NAS MÃOS DE PROFESSORAS E EDUCADORAS
DE ARAÇATUBA (SP)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – FCT/UNESP, Campus de Presidente Prudente, linha de pesquisa Infância e Educação, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Renata Junqueira de Souza

Presidente Prudente

2014

FICHA CATALOGRÁFICA

S591e Silveira, Roberta Caetano da.
Educação literária na educação infantil : o livro nas mãos de professoras e educadoras de Araçatuba (SP) / Roberta Caetano da Silveira. - Presidente Prudente : [s.n.], 2014
232 f.

Orientadora: Renata Junqueira de Souza
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia
Inclui bibliografia

1. Educação infantil. 2. Literatura infantil. 3. Leitura e contação de histórias. 4. Formação docente. 5. Formação do pequeno leitor. I. Souza, Renata Junqueira de. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. RENATA JUNQUEIRA DE SOUZA
(ORIENTADORA)



Profa. Dra. FLÁVIA BROCCHETTO RAMOS
(UCS)



Profa. Dra. CINTHIA MAGDA FERNANDES ARIOSI
(FCT/UNESP)



ROBERTA CAETANO DA SILVEIRA

PRESIDENTE PRUDENTE(SP), 11 DE SETEMBRO DE 2014.

RESULTADO: Cynovada

DEDICATÓRIA

Aos que mais amo:

A Deus,
por ter me concedido este sonho, que um dia almejei mais que um casamento.

Aos meus amados pais: Raul e Tarcília,
a quem devo a vida, os ensinamentos, os valores e os genes literários.

Às minhas queridas irmãs: Renata e Raquel,
a quem devo o companheirismo, a amizade e o privilégio de ser a irmã do meio.

Sem eles a minha vida não teria sentido!

AGRADECIMENTOS

Lembro-me ao iniciar a escrita desta Dissertação de Mestrado, cheguei a pensar que minha primeira ação seria escrever "os agradecimentos", no entanto, para a minha surpresa, foi a última, pois, temi e temo esquecer de alguém que não simplesmente faz parte de minha vida, mas que de alguma forma tanto me apoiou nesta caminhada acadêmica, que não se dissocia da profissional e pessoal. Houve pessoas que realmente fizeram a diferença nos momentos que mais precisei, visto que nesta caminhada exprimimos nossos mais diversos sentimentos.

Ao meu Senhor!

Ninguém esteve totalmente ao meu lado mais do que Deus. A oração foi uma constância, desde os primeiros preparativos para o Processo Seletivo, às "longas viagens" quando sozinha e às "curtas" na companhia das amigas mestradas de Araçatuba, às intermináveis leituras, aos preciosos estudos coletivos e aos dedicados estudos individuais, à persistência na pesquisa de campo, à inspiração para a escritura. Como dizia a frase que estava em uma placa na beira da estrada, a qual vi e partilhei com Lúcia, Tati e Keila: Deus do impossível!

À minha especial família!

Ao sofrimento de meus pais por me verem horas no computador, perdendo a noção dos dias de estudo, serviço e descanso, preocupando-se com a minha saúde. À minha mãe e irmã Renata que não mediram esforços em me levar à rodoviária antes das 5h da manhã, uma vez por semana durante o ano de 2012. Às minhas três melhores amigas, mãe e irmãs, que atenciosamente ouviram minhas histórias de Mestrado! Enfim, a cada detalhe, agradeço aos meus quatro grandes amores!

À profa. Dra. Renata Junqueira, minha orientadora, que tanto apostou no meu potencial, respeitou os meus limites, oportunizou ensinamentos e aprendizagens, acompanhou minhas lutas e partilhou do mesmo sonho! Única a me chamar de Rob.

Aos familiares que torcem muito por minhas vitórias acadêmicas! Por aqueles que mantiveram contato, disseram palavras encorajadoras, de modo algum quero desmerecer alguém, mas em especial, agradeço duas tias, uma materna e uma paterna, Tia Ângela e Tia Lígia, que estiveram o tempo todo me apoiando, que foram representantes dos demais: avó, tios, tias, primos e primas!

Às queridas amigas mestradas, algumas já mestres:

1ª turma: Keila, Maria Lúcia e Tatiana e 2ª turma: Priscila, Marilene, Mara e Neiva - pela união constante a cada passo do Mestrado - fases do Processo Seletivo, viagens, aulas, eventos acadêmicos, refeições. Paradoxalmente, choro e alegria!

À especial amiga-irmã Keila, a quem carinhosamente chamei de "co-orientadora"! Apoio incondicional, amiga essencial para o sucesso deste título! Principais situações: Processo Seletivo, Comitê de Ética e Pesquisa de Campo - um verdadeiro partilhar de angústias e alegrias obtidas a cada passo do Mestrado.

À fundamental e querida amiga: a atriz-mestranda Valéria Santos, a quem carinhosamente chamamos de Val, minha principal "parceira literária"!

Às amadas amigas-irmãs: Rosana e Fernanda - que nunca mediram esforços em torcer por mim e tanto me apoiar. Imprescindíveis em minha vida!

Às queridas amigas-prima e colegas de trabalho: Raquel e Jurema - que sempre me apoiaram! Fundamentais em minha vida!

À querida diretora e hoje mais recente amiga: Rosinha - apoio crucial para as últimas leituras e escrita da Dissertação. Sofreu e vibrou comigo!

Aos especiais amigos e irmãos em Cristo: Sandra, Larissa, Carmem, Mariângela, Osvaldo, Oscar, Ida, Jorge, Ízis, Carol, Matilde, Bianca e tantos outros que me sustentaram pelas orações! Graça e Paz!

Aos meus queridos mestres mentores do Centro Universitário Toledo (UNITOLEDO): Tito Damazo e Roseli Inbernón.

A outros professores de Araçatuba que me fizeram a diferença: Maria Amélia, Lia Mara, Cristiane, Márcia, Carlos, Patrícia e Cleonice.

Às essenciais professoras doutoras das bancas de Qualificação e Defesa - titulares: Flávia Ramos (UCS) e Cinthia Ariosi (FCT/UNESP), e suplentes: Regina Marques de Souza (UFMS) e Cyntia Giroto (FFC/UNESP).

Às prezadas professoras doutoras, arguidoras da banca do Seminário de Pesquisa: Ana Spíndola (UFMS) e Kátia Kodoma (FCT/UNESP).

Aos professores da UNESP que contribuíram com a minha titulação de mestre: Tuim, Odilon, Cyntia Giroto e outros que conheci por lá, como Berta Lúcia.

À família CELLIJ que abriu as portas do conhecimento, em especial, literário, do qual tanto aprendi e também ensinei!

Às fundamentais amigas graduandas de Pedagogia que abriram as portas de seu apartamento para que eu por lá pudesse morar por um ano: Nathália e Cristine.

À Nath que nunca mediu esforços e repartimos o que há de melhor em nós, pude orientá-la, e mesmo sendo bem mais jovem do que eu, ela cuidou de mim nos momentos difíceis!

Às "eternas cellijetes" contadoras de histórias: Ângela, Dani, Edna, Iza, Nath, Taísa, Paula e Larissa, que fizeram parte da equipe de 2012 do Projeto "Hora do Conto" do CELLIJ - FCT/UNESP, que experiência ímpar tivemos! A melhor parte do Mestrado, juntamente com Val e Renata Junqueira.

Aos queridos colegas de Mestrado e Doutorado: Vania, Rosana, Tati, Léo, Irando, Simonica, Juliane, Josany, Renato e Maria Regina que tanto trocamos experiências e fortificamos uns aos outros.

Às pessoas queridas que conheci por meio de outros projetos e encontros do CELLIJ, como: Rose, Ana Paula, Marlon, Flávia, Perciliana, Renata (bibliotecária).

Ao prezado Irando que com propriedade traduziu meu resumo para a língua inglesa.

À querida Martha Campos de Quadros, prima que conheci em plena banca de Qualificação e incentivadora para a continuidade dos meus estudos literários científicos.

À cidade de Presidente Prudente e Faculdade de Ciências e Tecnologia - FCT/UNESP - que me permitiram sonhar e me acolheram tão bem!

A todos os professores do programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/UNESP que tive acesso por meio das disciplinas obrigatórias e eventos acadêmicos, ou melhor, por todos os conhecimentos partilhados.

Aos funcionários da Seção de Pós-Graduação pela paciência e disponibilidade, em especial Ivonete e funcionários de outros departamentos da FCT/UNESP, como Luciano e Cris (cantina).

À equipe escolar da EMEB Jacinto Guilherme de Moura, minha escola sede, em que fui coordenadora pedagógica no período decisivo do Mestrado: a escrita da Dissertação - todos foram fundamentais no ano de 2014, cada um a seu modo especial de ser.

Ao pessoal da Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba/SP - colaboradores, amigos e colegas: secretário da educação Prof. Luiz Carlos Custódio, orientadoras pedagógicas, supervisoras de ensino e demais cargos.

A outros queridos amigos e amigas que contribuíram e tanto me incentivaram na realização desta meta: Antonio Luceni, Raquel Silazaki, Ieda e Marisa.

À direção, coordenação e aos sujeitos da pesquisa: Begônia, Gérbera, Amora e Framboesa (nomes fictícios) e "suas" crianças de Etapa 1 e 2 do ano de 2013, da instituição de Educação Infantil em que se deu a pesquisa de campo.

Não posso deixar de mencionar os meus sempre companheiros Kim e Ringo, nossos cachorrinhos, que por horas ficavam aos meus pés, acompanhando quase tudo, passo a passo, das leituras silenciosas, por vezes em voz alta; das análises de dados à concentrada criação da Dissertação.

Outros nomes seriam possíveis de serem mencionados, perdoem-me se neste momento esqueço-me de alguém essencial nesta jornada, enfim, o meu eterno MUITO OBRIGADA!

"Mestre não é aquele que sempre ensina, mas aquele que de repente aprende!"

Guimarães Rosa

"[...]

*Minhas estórias de Carochinha, meu melhor livro de leitura
capa escura, parda, dura, desenhos preto e branco.*

Eu me identificava com as estórias.

Fui Maria e Joãozinho perdidos na floresta.

Fui a Bela Adormecida no Bosque.

*Fui Pele de Burro. Fui companheira de Pequeno Polegar
e viajei com o Gato de Sete Botas. Morei com os anõezinhos.*

*Fui a Gata Borracheira que perdeu o sapatinho de cristal
na correria da volta, sempre à espera do príncipe encantado,
desencantada de tantos sonhos
nos reinos da minha cidade.*

[...]

*O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a
caminhada.*

Caminhando e semeando, no fim, terás o que colher."

Cora Coralina

RESUMO

O presente estudo, vinculado à linha de pesquisa *Infância e Educação* do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – FCT/UNESP, *Campus* de Presidente Prudente, tem a finalidade de investigar como se processam as práticas de leitura e contação de histórias de duas professoras e duas educadoras adjuntas infantis que atuam com o mesmo grupo de crianças de 4 anos de idade (turma de Etapa 1) a 5 anos (turma de Etapa 2) de uma instituição de Educação Infantil, de período integral, do Sistema Municipal de Educação de Araçatuba/SP. Faz-se necessário identificar suas concepções e práticas de leitura e contação de histórias para verificar se reconhecem a relevância da Literatura Infantil no desenvolvimento e na formação dos pequenos leitores. As indagações são: meramente leem/contam histórias ou possibilitam diferentes práticas de leitura e técnicas de contação? Propiciam um trabalho educativo comprometido com a intermediação da passagem de criança-ouvinte a aluno-leitor, procurando despertar nas crianças o gosto pela leitura, a princípio, a volúpia em ouvir histórias e, futuramente, lê-las sozinhas? O que dá consistência teórica à pesquisa são obras que abordam a temática “Educação Infantil; Literatura Infantil; leitura, contação de histórias; formação de professores e formação leitora”. Trata-se de uma pesquisa em Educação, de abordagem qualitativa, em uma perspectiva de estudo de caso do tipo etnográfico. Os procedimentos metodológicos se deram por meio dos instrumentos: entrevista estruturada; pesquisa de campo por meio de observação; análise documental dos materiais de registros dos quatro sujeitos da pesquisa e análise comparativa das concepções e práticas de leitura e contação de histórias dessas profissionais. A análise da coleta de dados qualitativos culmina na construção de cinco categorias, que buscam discutir as práticas educativas com leitura e contação, e a possível formação do leitor, visando uma educação literária para todos. Os resultados revelam os equívocos cometidos pelas professoras e educadoras na definição de ler e contar histórias, retratando o avesso literário quando muitas vezes se nega a literatura; o livro infantil utilizado para o trabalho com conteúdo de outros eixos da Educação Infantil, empregando o texto como pretexto e a dificuldade da formação inicial dos sujeitos da pesquisa em formar profissionais da educação para formar leitores.

Palavras-chave: Educação infantil. Literatura infantil. Leitura e contação de histórias. Formação docente. Formação do pequeno leitor.

Literary education in kindergarten: children's literature books in the hands of teachers and early years educators from Araçatuba, São Paulo State

ABSTRACT

Joined to *Childhood and Education*, a line of work of Faculdade de Ciências e Tecnologia/Universidade Estadual Paulista's Post-graduate Program in Education, this research aims to investigate how the practice of two teachers and two early years educators occurs regarding to reading and storytelling. All of them work with the same four-year-old and five-year-old children in a full-time kindergarten in Araçatuba, State of São Paulo. It is necessary to identify their concepts and practices on reading and storytelling in order to verify whether they understand the importance of Children's Literature in the development and education of beginning readers. The questions are: do they merely read/tell stories or allow different practices of reading and storytelling techniques? Do they provide an educational work committed to the passage from children as listeners to students as readers, seeking to arouse in children, at first, a love of reading (the lust to hear stories) and, later, have them reading by themselves? The research is based on studies concerning the themes: "Childhood Education; Children's Literature; reading; storytelling; teacher's training and reading education", which give it theoretical consistency. This is a research in Education, of qualitative approach in a case study perspective and of ethnographic type. The methodological procedures were carried out through the following tools: structured interview; field research through observation; documentary analysis of the four subjects of the research's registrations; and comparative analysis of the conceptions and practices of reading and storytelling of these professionals. The analysis of the qualitative data collection culminates in the construction of five categories, which seek to discuss educational practices regards to reading and storytelling, and the possible development of the reader, aiming a literary education for all. The results reveal the mistakes made by teachers and early years educators with respect to the definition of reading and storytelling, demonstrating a non-literary view when using literature; children's literature books are used to work with other contents of early childhood education, that is, literature as a pretext; and the inefficiency of initial training of the studied subjects regards to training education professionals to instruct readers.

Keywords: Kindergarten. Children's Literature. Reading and storytelling. Teacher's training. Education of beginning readers.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Sujeitos da pesquisa	106
Quadro 2 - Disciplina Literatura Infantil	108
Quadro 3 - Contribuição à prática educativa	109
Quadro 4 - Eventos acadêmicos literários	113
Quadro 5 - Temática Literatura Infantil, leitura e contação de histórias	114
Quadro 6 - Priorização ou não da temática na Educação Infantil	115
Quadro 7 - O gosto pela leitura	118
Quadro 8 - Frequência do ato de ler	120
Quadro 9 - Frequência da leitura de livros de Literatura Infantil	123
Quadro 10 - Instrumentos de investigação	129
Quadro 11 - O que é ler	134
Quadro 12 - Preferência leitora das crianças	135
Quadro 13 - O ato de contar histórias para crianças	137
Quadro 14 - Técnicas de contação de histórias	138
Quadro 15 – Planejamento	139
Quadro 16 - Crianças como contadoras de histórias	143
Quadro 17 - Acervo literário escolar	147
Quadro 18 - Critério na escolha do livro literário	149
Quadro 19 - Acesso das crianças a livros de Literatura Infantil	152
Quadro 20 - Diferença(s) entre o ato de ler e o ato de contar	155
Quadro 21 - Ato mais apropriado às crianças de Educação Infantil	156
Quadro 22 - Espaços para leitura e contação de histórias	157
Quadro 23 - Espaço ideal para práticas de leitura e contação aos pequenos	159
Quadro 24 - Atividades pós leituras e contações	160
Quadro 25 - Atividades de leitura literária	163
Quadro 26 - Objetivos e metodologias	167
Quadro 27 - Contribuição das atividades literárias ao desenvolvimento infantil	172
Quadro 28 - Contribuição profissional para a formação do pequeno leitor .	174

LISTA DE SIGLAS

ADI = Agente de Desenvolvimento Infantil
CEFAM = Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CELLIJ = Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil
CEP = Comitê de Ética em Pesquisa
ECA = Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEB = Escola Municipal de Educação Básica
FCT = Faculdade de Ciências e Tecnologia
FFC = Faculdade de Filosofia e Ciências
LC = Lei Complementar
LDB = Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional
MEC = Ministério da Educação
ONU = Organização das Nações Unidas
PCP = Professor Coordenador Pedagógico
PEB I = Professor de Educação Básica I
PNBE = Programa Nacional Biblioteca da Escola
RCNEI = Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RE = Recesso Escolar
SME = Secretaria Municipal de Educação
TCC = Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE = Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UCESP = União Cultural do Estado de São Paulo
UCS = Universidade de Caxias do Sul
UE = Unidade Escolar
UFMS = Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UNESP = Universidade Estadual Paulista
UNITOLEDO = Centro Universitário Toledo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS	29
1.1 Concepções de criança-infância, família, educação, escola e professor	29
1.2 A <i>adultização</i> da criança versus a <i>infantilização</i> do adulto	35
1.3 Educação Infantil: trajetória, rumos e desafios	39
1.4 Educação Infantil no Brasil: trajetória, avanços e retrocessos	45
1.5 A formação dos professores da Educação Infantil no Brasil	51
1.6 Educação Infantil e a formação de professores e educadores de Araçatuba/SP	57
2 LITERATURA INFANTIL: LINGUAGENS, LETRAMENTOS, FORMAÇÕES LEITORA E PRÁTICAS	61
2.1 Linguagem Oral (e Escrita) na Educação Infantil	61
2.2 Educação Infantil: do letramento ao letramento literário	67
2.3 Literatura Infantil: da formação humana a outros interesses	77
2.4 A formação leitora de adultos e crianças	84
2.5 Contação de histórias: relevância e algumas técnicas	90
2.6 Práticas de leitura e a importância do livro infantil	95
2.7 Leitura literária: escolarização ou não?	102
3 SUJEITOS DA PESQUISA: IDENTIFICAÇÃO, FORMAÇÃO E PERFIL CULTURAL	105
3.1 Identificação	106
3.2 Formação	107
3.3 Perfil cultural	117
4 A PALAVRA LITERÁRIA	127
4.1 A palavra lida ou falada	129
4.2 Contação de histórias pelo adulto e reconto pela criança	136
4.3 A palavra sentida e o livro literário	144
4.4 Práticas com a palavra literária	154
4.5 A promoção da literatura e o avesso literário	171

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO LITERÁRIA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	182
REFERÊNCIAS	187
APÊNDICE	192
ANEXOS	196

INTRODUÇÃO

*Eu vou contar pra vocês uma história
que o meu avô sempre contava.*

*Ele dizia que esta história aconteceu
há muitos e muitos anos,
num lugar muito longe daqui.
Ruth Rocha*

Venho me constituindo, já há algum tempo, em um “amalgama literário”! Digo venho, porque a caminhada é longa, na verdade, diária e infundável. Jamais com pretensão, mas sim com a intenção de exprimir “a mistura que me torno” de todas as influências e aprendizagens recebidas, bem como, das experiências vividas por meio de todos aqueles que estavam no meu caminho, por aqueles que encontro e, ainda, pelas pessoas que hei de cruzar. Portanto, não é possível trazer uma pesquisa de cunho acadêmico como esta, sem antes compartilhar, um pouco, da minha história de leitura, da minha constante formação leitora e, conseqüentemente, da minha escrita.

Recebi fortes inspirações, em especial, de meus avôs e genitores; de mestres que passaram e continuam passando por minha vida; além, é claro, de “grandes e pequenos leitores” que permitiram e permitem com que toda esta “trajetória pessoal literária” faça sentido, faça valer a pena.

Meus avôs, ambos “Josés”, mineiros, nascidos no mês de agosto no início do século XX, o paterno de 1903 e o materno de 1907, eram contadores de histórias, embora de estilos distintos, o paterno exímio em causos, provérbios e ditos populares, já o materno, grande conhecedor da História do Brasil. Cresci acompanhando algumas destas fantásticas histórias.

Meu pai, um declamador nato, disseminador de provérbios e apreciador da literatura brasileira. Minha mãe, professora, alfabetizadora de jovens e adultos e contadora de histórias por natureza. Minhas irmãs, especiais colaboradoras de minha inicial formação leitora, a mais velha que lia para mim, eu, que lia para a mais

nova. Durante a adolescência e início da juventude, nós três contamos histórias em festas infantis por meio de fantoches.

Em meio a toda esta “trajetória literária”, concluí o magistério no ano de 1994, extinto Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM); graduei-me em Pedagogia (1997) e duas licenciaturas em Letras, uma com habilitação em Inglês (2007), momento em que fui monitora das disciplinas de “Teoria Literária, Literatura Brasileira e Linguística”, outra em Espanhol (2009), esta última, concomitantemente, participei do Programa de Iniciação Científica pela faculdade, desenvolvendo o projeto *A poesia da prosa poética em João Guimarães Rosa* (2007-2009) e fiz uma especialização em Psicologia e Educação (2009), apresentando o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado *A personagem Miguilim numa perspectiva psicológica*, atrelando Psicologia à Literatura, portanto, Pedagogia à Letras.

Sou professora de educação básica (PEB I) há 19 anos e durante esses anos de estudos e atuação profissional, sempre contei histórias, quer como “simples narrativa”, com o “auxílio do livro”, o “uso de gravuras”, de “desenhos”, de “flanelógrafo” e a “narrativa com interferências” do narrador e dos ouvintes, segundo as vantagens específicas que cada recurso tem e requer uma técnica especial de contação de histórias, mencionadas e ressaltadas por Coelho (1999).

Desses 19 anos de carreira, 12 deles no cargo de PEB I no Sistema Municipal de Educação do município de Araçatuba/SP, tendo como uma das últimas experiências profissionais a atuação na função de orientadora pedagógica junto à Secretaria Municipal de Educação (SME), integrando a equipe de orientação pedagógica de Educação Infantil¹, mais precisamente, do segundo semestre de 2009 a fevereiro de 2012, quando então, em março de 2012 me afastei, sem prejuízo de vencimento e das demais vantagens do cargo, para frequentar o curso de pós-graduação *stricto sensu* no prazo máximo de 18 meses, segundo a Lei Complementar nº 204, de 22 de dezembro de 2009, art. 65, inciso II, para plena dedicação ao curso de Mestrado em Educação, conforme previsto nesta Lei, que dispõe sobre os profissionais da educação básica, a reorganização do Estatuto, Plano de Carreira, Vencimentos e Salários do Magistério Público de Araçatuba, e outras providências, que especifica, em seu art. 2, os objetivos:

¹ Os termos “Educação Infantil” e “Literatura Infantil” são apresentados com as iniciais maiúsculas para demonstrar a relevância que esta pesquisa traz a tais conceitos.

I - aprimorar a qualidade do ensino público municipal; II - regulamentar a relação funcional deste quadro no âmbito da administração pública municipal; III - estabelecer normas que definem e regulamentam as condições e o processo de movimentação da carreira, pelo método da progressão funcional e a correspondente evolução da remuneração; IV - promover a valorização dos profissionais da educação básica de acordo com as necessidades e as diretrizes da Secretaria Municipal da Educação. (ARAÇATUBA, 2009, p. 1)

Dentre algumas das atribuições necessárias aos ocupantes da função de orientador pedagógico, trazidas no anexo VII, da Lei 204, estão:

[...] b) orientar as atividades de estudo e pesquisa, em momentos de formação, para os profissionais em educação básica; [...] d) realizar estudos e pesquisas relacionadas às atividades de ensino, auxiliando as unidades escolares; [...] k) primar pela qualidade de atendimento a crianças do berçário e do **período integral**. (ARAÇATUBA, 2009, p. 56, grifo nosso)

Assim, sabendo-se da importância de certas temáticas para os profissionais da educação que trabalham com crianças de Educação Infantil, nossa equipe organizou e ministrou grupos de estudos específicos. Um dos temas pontuado foi a relevância da Literatura Infantil para o desenvolvimento da criança de 0 a 5 anos de idade. Aliando minha formação acadêmica à minha experiência profissional, tive a oportunidade de montar e ministrar o grupo de estudo *A arte-magia das histórias infantis: da contação à leitura*, destinado ao professor que atua na Educação Infantil, ao educador adjunto de creche e ao educador adjunto infantil, ocorrido no segundo semestre do ano letivo de 2010. Foram priorizadas "a Literatura Infantil; as memórias pessoais de leitura do público alvo; as práticas de leitura e as técnicas de contação de histórias" que estes profissionais podem e devem proporcionar às crianças. Participaram deste grupo 35 profissionais, sendo 14 professoras (12 professoras de Educação Infantil, 01 professora na função de orientadora pedagógica e 01 professora na função de coordenadora pedagógica) e 21 educadoras (14 adjuntas de creche e 07 adjuntas infantis).

Diante do exposto, meu interesse em aprofundar as questões sobre a "formação do profissional da Educação Infantil, com ênfase nas suas práticas de leitura e contação de histórias" nesse espaço educacional, movimentaram-me a

cursar o Mestrado, por isso optei “em Educação”, priorizando a “Literatura Infantil”. A verdade é que a intencionalidade maior seria bem o que diz o subtítulo da obra de Aguiar (2001) “formando educadores para formar leitores”.

No município de Araçatuba, nas instituições de Educação Infantil, três profissionais distintos: o professor²; o educador adjunto de creche e o educador adjunto infantil atuam diretamente com as crianças. Com relação às crianças de período integral, essas permanecem meio período com um professor e meio período com um ou mais de um educador, as crianças da “creche” (0 a 3 anos) ficam com o educador adjunto de creche e as da “pré-escola” (4 a 5 anos) com o educador adjunto infantil. Faz-se necessário explicar que esta Lei Complementar trouxe em seu art. 83, inciso II, a alteração da nomenclatura dos cargos “berçarista” para educador adjunto de creche e “auxiliar de recreação” para educador adjunto infantil, sendo suas atribuições especificadas no anexo VII de tal lei³.

A Lei 204 traz as atribuições de cada profissional da educação, algumas do educador adjunto infantil são:

a) desenvolver atividades de recreação, com as crianças de período integral, com orientação do diretor da escola, do coordenador pedagógico e do orientador pedagógico; [...] e) organizar as atividades e estabelecer critérios de participação; [...] w) participar de cursos de formação contínua em serviço e de outros relacionados à sua área de atuação. (ARAÇATUBA, 2009, p. 61-62)

Por outro lado, algumas das atribuições do professor de educação básica I:

[...] c) zelar pela aprendizagem dos alunos; [...] f) participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; [...] h) incumbir-se das demais tarefas indispensáveis ao atendimento dos fins educacionais da escola e ao processo de ensino e aprendizagem; [...] j) acompanhar

² No decorrer do estudo, quando empregarmos os termos “professor” e “educador”, no masculino, estaremos nos referindo aos devidos cargos de modo geral, no entanto, ao mencionarmos “professoras” e “educadoras”, reportaremos aos quatro sujeitos da pesquisa que são mulheres, profissionais da Educação Infantil.

³ Segundo o art. 86 os cargos de educador adjunto de creche e educador adjunto infantil serão extintos, conforme houver vacância e foi criado o cargo de Agente de Desenvolvimento Infantil (ADI), especificado no art. 92, inciso I, que tem como requisito mínimo para provimento deste cargo ser graduado em Curso Normal Superior ou Licenciatura Plena em Pedagogia, anexo II. Estes três cargos, educadores e ADIs, constituem, junto a outros, a Classe de Apoio Educacional, portanto, profissionais da educação básica.

as tentativas da criança, incentivar a aprendizagem, oferecer elementos para que elas avancem em suas hipóteses sobre o mundo; k) estimular as crianças em seus projetos, ações e descobertas; l) ajudá-las nas suas dificuldades, desafiá-las e despertar sua atenção, curiosidade e participação. (ARAÇATUBA, 2009, p. 51)

Constatede enquanto professora e orientadora pedagógica, ao acompanhar as práticas educativas e os registros dos profissionais da educação, que é nítida a necessidade de oferecer às crianças contato com a Literatura Infantil, que, aliás, muitas vezes, defrontada com alguns problemas referentes à baixa qualidade e a própria presença de uma falsa literatura, revestida com uma roupagem de literatura de excelência, a qual professores propunham, indaguei: “O que falta: conhecimento do assunto e/ou práticas de leitura e técnicas de contação de histórias? Do que depende a inserção da Literatura Infantil no espaço da sala de aula: criatividade, boa vontade, conhecimento dos livros voltados para as crianças e/ou novas concepções de leitura e contação de histórias? Por que muitos profissionais não compreendem a importância da leitura para os pequenos? O que fazer para transformar o adulto que tem pouca familiaridade com a Literatura Infantil em um disseminador de boas práticas leitoras?”.

Almejamos com a presente pesquisa demonstrar o reconhecimento da precisão em apresentar a Literatura Infantil às crianças de Educação Infantil, pois, consideramos que essa literatura contribui significativamente para o desenvolvimento dos pequenos. Inclusive, é com o intuito de colaborar com as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores e educadores das instituições de Educação Infantil, que apresentamos este estudo, verificando a concepção de leitura e de ensino de leitura, priorizando diversas práticas de leitura e técnicas de contação de histórias, por meio desses profissionais mediadores, fazendo uso da Literatura Infantil como suporte para as ações referentes à oralidade, contação e leitura, culminando então em uma dissertação que possa levar à reflexão de cada profissional da Educação Infantil sobre a sua contribuição na formação do pequeno leitor.

A metodologia traçada para a aplicação da pesquisa proposta almeja responder a uma problematização, mediante algumas hipóteses e objetivos a serem alcançados.

Levantamos as seguintes questões:

- ✓ As professoras e educadoras de uma instituição de Educação Infantil de Araçatuba reconhecem a relevância da Literatura Infantil para o desenvolvimento da criança de 0 a 5 anos de idade?
- ✓ Quais são suas concepções de leitura e contação de histórias?
- ✓ Utilizam-se de recursos de leitura e contação de uma maneira consciente e especial? Ou meramente leem algumas histórias e as mencionam na Hora do conto/Roda da leitura?
- ✓ A formação inicial e a formação continuada (em serviço e/ou não) de tais profissionais contribuíram/contribuem para que façam um trabalho significativo referente à temática “Literatura Infantil, leitura e contação de histórias” com crianças pequenas?
- ✓ Estariam dispostas a aprender e a praticar estratégias diversas quanto ao ato de ler e contar histórias?

Esta pesquisa tem como objetivo geral, investigar como se processam as práticas de leitura e contação de histórias de duas professoras e duas educadoras adjuntas infantis que atuam com os mesmos grupos de crianças de 4 e 5 anos de idade em uma escola de Educação Infantil, de período integral, do Sistema Municipal de Educação de Araçatuba/SP. Para tanto, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Identificar as concepções de leitura e contação de histórias de duas professoras, uma que atua com crianças de 4 anos (Etapa 1)⁴ e outra com crianças de 5 anos de idade (Etapa 2).
- ✓ Identificar as concepções de leitura e contação de histórias de duas educadoras adjuntas infantis que atuam individualmente com estas duas turmas de crianças juntas, porém, no período contrário ao das professoras, por se tratarem de crianças de período integral.
- ✓ Observar as práticas educativas das professoras e das educadoras para verificar se proporcionam práticas de leitura e contação de histórias a essas crianças.

⁴ O Sistema Municipal de Educação de Araçatuba usa os termos “Etapa 1” e “Etapa 2” para as duas etapas que correspondem à “pré-escola”, a primeira referente às crianças de 4 anos de idade e a segunda às de 5 anos, última fase da Educação Infantil.

- ✓ Observar os registros pessoais de documentos das professoras e das educadoras, se houver, para verificar se elas descrevem no planejamento suas práticas de leitura e contação.
- ✓ Comparar as concepções e as práticas das quatro, sabendo-se que se tratam de cargos diferentes, com atribuições específicas e requisitos mínimos distintos para o provimento dos cargos, no entanto, são profissionais que atuam com as mesmas crianças.
- ✓ Comparar as práticas e os planejamentos das professoras e das educadoras, se houver.
- ✓ Verificar como a Literatura Infantil é apresentada a essas crianças que estudam em uma escola de período integral, ou seja, pelo tanto de tempo que permanecem na escola, qual a importância que se dá à formação destes pequenos leitores.

Supomos que muitos professores e educadores consideram que todos os livros de histórias para crianças são de Literatura Infantil, fazendo confusão com aqueles que pertencem à falsa literatura, sem contar, os livros de baixa qualidade que trazem uma linguagem inadequada e temas “deseducativos”. Há indícios que vários não conheçam, ou talvez até conheçam, mas não utilizam as diversas práticas de leitura possíveis às crianças dessa faixa etária segundo seus interesses e também muitos não se apropriam da arte de contar histórias. Alguns dizem que contam enquanto na realidade leem e o inverso também ocorre. Por vezes, certos professores parecem ter a impressão de que o simples fato de ler uma história, mesmo que sem entonação e emoção alguma consideram ter despertado o gosto pela leitura em seus alunos, como se já tivessem feito o necessário.

É provável que o profissional que tenha em sua formação inicial ou, até mesmo, formação continuada, recebido orientações, traga em sua prática educativa, atividades significativas para a formação leitora dos pequenos.

Pelo exposto, a seguir definimos os processos metodológicos para alcançar os objetivos vislumbrados nesta pesquisa.

Processos metodológicos

Segundo Lüdke & André (1986, p. 1):

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele.

O presente estudo trata-se de uma pesquisa em Educação, de abordagem qualitativa, em uma perspectiva de estudo de caso do tipo etnográfico.

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dado, ou seja, implica num trabalho intensivo de campo, com isso, o pesquisador se torna seu principal instrumento. Para Vianna (2003, p. 63), “na pesquisa qualitativa, a coleta de dados depende muito da perspectiva assumida pelo pesquisador, dos seus conceitos sobre as coisas”.

Complementamos ainda com o que Lüdke & André (1986, p. 23) ressaltam:

O estudo de caso parte do princípio de que o leitor vá usar [...] conhecimento tácito para fazer as generalizações e desenvolver novas idéias, novos significados, novas compreensões.

Temos como objeto de estudo desta pesquisa as práticas educativas de profissionais da Educação Infantil em leitura, contação de histórias e o uso da Literatura Infantil, em vista disso, escolhemos os seguintes métodos de investigação: observação sem intervenção com anotações no Diário de campo; entrevista estruturada, gravada em áudio e transcrita fidedignamente, e análise documental dos materiais de registros dos sujeitos da pesquisa. A análise da coleta dos dados qualitativos culmina na construção de categorias.

Para executarmos a pesquisa de campo foi preciso ter autorizações de todas as instâncias, isto é, a do diretor da universidade para o desenvolvimento do projeto; a do secretário municipal de educação de Araçatuba para a escolha e aplicabilidade do estudo em uma das instituições municipais de Educação Infantil; a da diretora da escola selecionada para a realização da pesquisa com quatro de seus profissionais

e as dos próprios sujeitos da pesquisa para o acompanhamento de suas práticas educativas por meio da observação, entrevista e análise documental.

Pelo fato de todas as informações coletadas neste estudo serem estritamente confidenciais, somente nós, pesquisadora e orientadora, tivemos conhecimento da identidade de todos os envolvidos, comprometendo-nos com a garantia de sigilo ao publicar os resultados, por isso foram atribuídos nomes fictícios, assegurando que serão utilizados para fins de análise científica, logo, tratados de forma impessoal.

Optamos por atribuir o nome da escola de EMEB Profa. Tharcília de Quadros; as duas professoras receberam nomes de flores, Gérbera, a professora de Etapa 1, Begônia, a professora de Etapa 2 e as duas educadoras nomes de frutas, Amora e Framboesa, com o intuito também de facilitar aos leitores o acompanhamento de toda a pesquisa para uma compreensão eficaz.

O primeiro problema que enfrentamos foi como faríamos para explicar aos sujeitos o que iríamos pesquisar, visto que se disséssemos que o nosso objeto de estudo era “práticas educativas em leitura e contação de histórias”, provavelmente modificaríamos o planejamento e o comportamento. Assim, a comissão do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) compreendeu e nos apoiou a dizermos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que seriam investigadas “suas práticas educativas”, sem mencionarmos o enfoque, nem mesmo à direção e à coordenação da escola. Felizmente não houve restrições por parte de nenhum deles. Somente descobriram o enfoque da pesquisa após a aplicação da última técnica, ou seja, da entrevista. Inclusive, por fim, esclarecemos a todos os envolvidos.

Estivemos respaldadas em Lüdke & André (1986, p. 28) que mencionam: “outro tipo de decisão que o pesquisador deve enfrentar é em que medida tornará explícito o seu papel e os propósitos de estudo” e ratificam que “a preocupação é não deixar totalmente claro o que pretende, para não provocar muitas alterações no comportamento do grupo observado” (p. 29).

Havíamos determinado observar dez momentos⁵ alternados da prática educativa de cada sujeito, num total de quarenta observações, divididas da seguinte forma: duas vezes por semana cada profissional, as professoras no período da

⁵ Decidimos dizer “momentos” e não “dias” ou “vezes”, pelo fato da Pesquisa de Campo ter sido realizada tanto no período da manhã quanto no da tarde, para esclarecer que muitas vezes foram realizados dois “momentos” em um mesmo “dia”, isto é, a pesquisadora ia num período para observar a prática de uma professora e retornava no outro período para observar a prática de uma educadora, isso com o mesmo grupo de crianças.

manhã e as educadoras no período da tarde, realizando momentos de 2 horas cada um. Combinamos, nas segundas e quintas-feiras as práticas da professora Gérbera (Etapa 1, manhã) e da educadora Amora (Etapa 1 e 2, tarde) e nas quartas e sextas-feiras da professora Begônia (Etapa 2, manhã) e da educadora Framboesa (Etapa 1 e 2, tarde). Mesmo ocorrendo alguns imprevistos de dias e horários, todas as observações foram cumpridas, embora foi preciso mais três momentos com a professora Begônia, situação que será retratada em um dos capítulos, totalizando quarenta e três (43) momentos de observação. É importante ressaltar que no período da tarde, quando as crianças estão com as educadoras, considerado “momento de recreação”, as duas turmas permanecem juntas, assim, as educadoras dividem os dias em que cada uma fica com as crianças. A princípio trabalhavam juntas, mas como as crianças das turmas de Maternal 1 e Maternal 2 são menores e em maior quantidade, quando uma está com as crianças das Etapas, a outra auxilia a educadora responsável pelas crianças dos Maternais.

Todas as observações duraram 2 horas, mas não foram cumpridas exatamente nos mesmos horários, justamente por não ser especificado o que estava sendo observado nas práticas educativas delas, objetivando constatar a ocorrência e/ou frequência de práticas de leitura e contação de histórias, e até mesmo o procedimento empregado. Após os primeiros dias foi possível verificar quais seriam os melhores horários com as professoras e as educadoras, sabendo-se que não precisávamos acompanhar momentos como a entrada/saída; a hora do banho; a hora do descanso/sono; a hora do parque, pois provavelmente não obteríamos informações relevantes ao nosso objeto de estudo.

As anotações foram registradas em um Diário de campo, constando o dia; o horário (início/término); o local; a prática de qual sujeito da pesquisa foi observada; a quantidade de crianças presentes; as atividades presenciadas; os fatos ocorridos; alguns comentários; certos imprevistos; as emoções e os comportamentos constatados. Infelizmente não é possível trazer todas as notas de campo nem mesmo como “apêndice” da dissertação, pois, trata-se de uma coleta extensa, contudo, muitos desses dados coletados, principalmente por meio da técnica de observação, são apresentados nas categorias de análise.

Vianna (2003, p. 12) explica que “a observação é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em educação”. A autora enfatiza: “as observações, quando adequadamente realizadas, são um retrato vivo da

realidade estudada” (VIANNA, 2003, p. 33) e “[...] oferecem uma grande quantidade de dados” (p. 39).

Outra técnica que realizamos foi a análise documental, porque complementa os dados obtidos por meio das observações e das entrevistas, apontando, muitas vezes, novos aspectos da pesquisa. Ao comparar o que é planejado com o que é desenvolvido de fato com as crianças, busca-se evidências. Seleccionamos observar das professoras os documentos do “tipo técnico”, como: Plano Anual de Ensino; Planejamento Semanal (denominado Semanário), seguido do Relatório Reflexivo Semanal, que também não deixa de ser do “tipo pessoal”; as atividades em folha das crianças e o portfólio individual do aluno⁶, além da análise do “tipo oficial”, referente a legislações e documentos do Ministério da Educação (MEC), por exemplo. Por outro lado, das educadoras foi observado o Planejamento de Trabalho. São Lüdke & André (1986, p. 40) que caracterizam estes tipos de documentos.

As análises de tais documentos ocorreram em doze (12) momentos também de 2 horas de duração. Para cada professora foram utilizados cinco (05) momentos e para as educadoras somente dois (02), pois o único documento que estas possuem é o Plano de Trabalho⁷ comum a todas as educadoras adjuntas infantis da Unidade Escolar (UE).

O terceiro instrumento utilizado foi a entrevista estruturada individual, gravada em áudio e transcrita fidedignamente. As quatro entrevistas são encontradas na íntegra no apêndice desta pesquisa e foram escritas fielmente da maneira como foram respondidas pelos sujeitos, por isso sem cortes e/ou correções de qualquer ordem gramatical, respeitando o vocabulário dos entrevistados. As entrevistas foram realizadas em um único dia e duraram em torno de 27/48 minutos cada uma. Traremos trechos das falas relevantes que constituíram as categorias, somadas aos dados coletados através dos outros dois instrumentos.

As entrevistas foram realizadas dentro de salas de aula, individualmente, somente a pesquisadora e o sujeito, com as professoras no período da manhã e as

⁶ Na Educação Infantil empregamos o termo "criança", raríssimas vezes traremos a expressão "aluno", como neste caso por se tratar de um documento que acompanha o sujeito no Ensino Fundamental.

⁷ A equipe de orientação pedagógica de Educação Infantil da SME de Araçatuba, atualmente, compreende que o “Plano de Trabalho” das educadoras adjuntas infantis não é obrigatório e pode ser planejado em conjunto com o professor coordenador pedagógico (PCP) e acompanhado por este. Já o “Plano de Trabalho” das educadoras adjuntas de creche pode ser planejado em parceria com a professora de berçário.

educadoras à tarde. Foi estipulado como seria este momento da pesquisa, primeiramente, quem ficaria com as crianças enquanto ocorria a entrevista. Fizemos algumas solicitações: não interrupção, por conta da seriedade da pesquisa e também da gravação; a pesquisadora daria explicações quando não compreendessem as perguntas, mas jamais induzindo as respostas. Felizmente a aplicabilidade das entrevistas transcorreu bem, mesmo com duas interrupções de crianças, uma com a professora Gérbera e outra com a educadora Amora, ao que as profissionais precisaram retomar, recuperando o fio condutor sem comprometer a pesquisa.

Reconhecemos e revelamos aos leitores que um dos momentos mais difíceis desta pesquisa foram as transcrições, visto que foi preciso ouvi-las por várias vezes, incessantemente. Por fim, foi feita uma visita exaustiva de todo o material da pesquisa de campo, mas que foi valiosa pelos resultados obtidos e importância atribuída a este estudo de cunho acadêmico.

Lüdke & André (1986, p. 33) relatam que “na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde”. Sua grande vantagem é “a captação imediata e corrente da informação desejada” (p. 34). André (2008, p. 51) traz a afirmação fundamental de que “no estudo de caso do tipo etnográfico, que objetiva revelar os significados atribuídos pelos participantes a uma dada situação, a entrevista se impõe como uma das vias principais”.

Antes de aplicar esse instrumento de pesquisa com as quatro profissionais, realizamos uma “entrevista piloto” (SZYMANSKI, 2011, p. 54) com uma professora de Educação Infantil de outra UE, que estava com uma turma de Etapa 2, para o aprimoramento da aplicação desta técnica.

A pesquisa de campo foi concluída com a duração de 86 horas de observação das práticas educativas; 24 horas de análise documental e 2 horas/30 minutos de entrevistas (soma das 4), num total de 112 horas e 30 minutos. Realizada durante os meses de maio (segunda quinzena) a setembro (primeira quinzena) de 2013, salvo nas três semanas de recesso escolar (RE) no mês de julho, precisamente 118 dias, 4 meses.

Decidimos analisar os dados coletados mediante a análise de conteúdo, defendida por Bardin (1977) e Franco (2008).

O ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. [...] assenta-se de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. (FRANCO, 2008, p. 12-13)

Este tipo de análise permite que o pesquisador produza inferências sobre os elementos básicos do processo de comunicação e leva a comparação dos dados com os pressupostos teóricos. Enfim, como salienta Franco (2008, p. 59), “em verdade, a criação de categorias é o ponto crucial da análise de conteúdo”.

Szymanski, Almeida e Prandini (2011, p. 78) explicam que a construção das categorias “depende da experiência profissional, das teorias do seu conhecimento e das suas crenças e valores”. Para estas autoras (p. 66), “na perspectiva de Bardin, a análise de discurso não é uma proposta diferente da análise de conteúdo”.

Um conjunto de categorias é produtivo desde que concentre a possibilidade de fornecer resultados férteis [...] em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados relevantes para o aprofundamento de teorias e para a orientação de uma prática crítica, construtiva e transformadora. (FRANCO, 2008, p. 68)

Esta dissertação se estrutura em quatro capítulos, além das considerações finais, referências, apêndice e anexos.

No primeiro capítulo abordamos assuntos que ressignificam a Educação Infantil: as concepções de criança-infância, família, educação, escola e professor; a formação de professores e demais profissionais que atuam com crianças pequenas para além da separação “cuidar-educar” e os rumos e os desafios da primeira etapa da educação básica. Nossos embasamentos teóricos são alguns documentos do MEC, legislações e autores como Ariès (1978); Azevedo (2013); Del Priori (2006); Oliveira (2007) e Postman (1999).

A ênfase do segundo capítulo são os conceitos de Linguagem Oral (e Escrita) e Letramento/Letramento literário; as polêmicas e os avanços da Literatura Infantil; a importância do livro infantil; práticas de leitura e técnicas de contação de histórias; a formação leitora de crianças de Educação Infantil e de seus adultos-mediadores e a escolarização da leitura literária/Literatura Infantil. Para isso contamos com o arcabouço teórico: Abramovich (1997); Aguiar (2001); Bajard (2007); Busatto (2008); Coelho (1999); Cosson (2011); Faria (2004); Giroto & Silveira (2013); Giroto & Souza (2012, 2014); Kleiman (1999); Lajolo & Zilberman (1988; 2003); Meireles

(1984); Postman (1999); Santos & Souza (2004); Sisto (2001); Soares (2003; 2012) e Zilberman (1998), além de certos documentos do MEC específicos para a Educação Infantil, priorizando a “oralidade, leitura e contação”.

No terceiro capítulo apresentamos a identificação, a formação e o perfil cultural dos sujeitos da pesquisa por meio de dados qualitativos coletados do instrumento “entrevista”. E no quarto capítulo continuamos e finalizamos a apresentação do trabalho de campo, porém, enfatizando a prática educativa dos sujeitos, conforme os três instrumentos adotados, observação, análise documental e novamente a entrevista, contudo, utilizando a última parte: prática pedagógica. Conseqüentemente, no capítulo quatro trazemos a análise de conteúdo dos dados por meio das cinco categorias construídas, ou seja, os próprios resultados obtidos com esta pesquisa. Nosso aporte teórico é: André (2008); Bardin (1977); Franco (2008); Lüdke & André (1986); Szymanski, Almeida, Prandini (2011) e Vianna (2003).

Em seguida, as considerações finais.

1 EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS

*Meu primeiro contato com o mundo mágico das histórias
aconteceu quando eu era bem pequenina,
ouvindo minha mãe contar algo bonito
todas as noites, antes de eu adormecer [...].*

*No jardim da infância que freqüentei,
me lembro de poucas histórias contadas...
Fanny Abramovich⁸*

As concepções de criança-infância, família, educação, escola e professor influenciam de forma significativa na maneira de pensar e de agir dos profissionais da Educação Infantil, sendo reveladas em suas práticas educativas, principalmente dos que atuam diretamente com as crianças.

Para refletirmos sobre a atual situação da Educação Infantil, é notória a necessidade de traçarmos duas trajetórias, ainda que totalmente interligadas. A primeira referente à história social da criança e da família, e a segunda, a história da Educação Infantil e da formação de professores, ou seja, pontuaremos alguns avanços e retrocessos, rumos e desafios da primeira etapa da educação básica.

Após este panorama, a nível mundial e nacional, traremos uma reflexão regional, mais precisamente, de um Sistema Municipal de Educação de uma cidade do interior do Estado de São Paulo.

1.1 Concepções de criança-infância, família, educação, escola e professor

A passagem da criança pela família e pela sociedade, durante muitos séculos, era curta e insignificante. A criança era vista como “um homem em escala reduzida” até o fim do século XIII e embora a descoberta da infância se deu ainda nesse

⁸ A autora em sua obra *Literatura infantil: gostosuras e bobices* relata “sua história de leitura”, expressando que o despertar o gosto pela leitura, recebeu de sua mãe e o seu primeiro contato com a instituição escolar, no jardim da infância, não lhe proporcionou a “volúpia de ler”.

mesmo século, não havia o “sentimento da infância”, a família não tinha nenhuma função afetiva.

Segundo o historiador francês Ariès (1978, p. 50):

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo.

Podemos constatar um verdadeiro sentimento de indiferença com relação a uma infância frágil. Ariès (1978, p. 65) revela que

a descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII.

A partir dos 3 ou 4 anos de idade, a criança jogava os mesmos jogos e participava das mesmas brincadeiras dos adultos, quer entre crianças ou misturadas a eles. Inversamente, também se via adultos participando de jogos e brincadeiras que hoje reservamos às crianças.

Ariès (1978) pontua diversos detalhes interessantes sobre a descoberta da infância e a vida escolástica. Menciona que já pequeninas, as crianças eram afastadas de seus pais, criadas por outras famílias, podemos dizer, confiadas a estranhos, a maioria para fazer trabalhos subalternos ou servir como aprendizes. Logo que iniciavam seus estudos, participavam de aulas ministradas a uma extensa faixa etária, enfim, reuniam-se meninos, jovens e adultos, aprendendo a mesma matéria ensinada. O que se percebe é que embora a escola acolhesse a todos, não era destinada aos infantes.

Assim que ingressava na escola, a criança entrava imediatamente no mundo dos adultos. Essa confusão, tão inocente que passava despercebida, era um dos traços mais característicos da antiga sociedade, e também um de seus traços mais persistentes, na medida em que correspondia a algo enraizado na vida. Ela sobreviveu a várias mudanças de estrutura. A partir do fim da Idade Média, percebem-se os germes de uma evolução inversa que resultaria em nosso sentimento atual das diferenças de idade. (ARIÈS, 1978, p. 166)

Mais tarde, este problema de “idades escolares” e sua correspondência às classes gerou uma preocupação que levou a várias mudanças.

Quanto às meninas cabiam somente à aprendizagem doméstica. As mulheres mal sabiam ler e escrever, eram praticamente semianalfabetas. Muitas eram enviadas a conventos para receber apenas instrução religiosa.

Ainda que a transmissão do conhecimento, de uma geração a outra, era garantida pela participação familiar das crianças na vida dos adultos, a educação passou a ser fornecida cada vez mais pela escola, inclusive deixando de ser reservada aos clérigos para se tornar o instrumento normal da iniciação social.

A substituição da aprendizagem pela escola exprime também uma aproximação da família e das crianças, do sentimento da família e do sentimento da infância, outrora separados. A família concentrou-se em torno da criança. [...]. O clima sentimental era agora completamente diferente, mais próximo do nosso, como se a família moderna tivesse nascido ao mesmo tempo que a escola, ou, ao menos, que o hábito geral de educar as crianças na escola. (ARIÈS, 1978, p. 232)

No início da segunda metade do século XV, falava-se da responsabilidade moral dos mestres, admitidos como encarregados das almas de seus alunos.

A vida em sociedade era retratada por *tratados de cortesia, regras de moral e artes de amar*. Durante um bom tempo, ensinar “boas maneiras” se tornou a parte principal da educação. Também surgiram tratados práticos de educação apresentados sob a forma de conselhos aos pais e, por fim, aos mestres. Quanto aos progressos da escolarização do ensino de crianças pequenas, recebiam as primeiras lições de leitura e escrita.

Até o final do século XVII, persistiu-se o infanticídio tolerado, contudo, um crime severamente punido, praticado em segredo, era camuflado sob a forma de um acidente, as crianças morriam asfixiadas naturalmente na cama dos pais, local onde dormiam.

Infelizmente, durante um tempo a disciplina escolar foi demasiadamente severa, acarretando em muitos alunos aversão à escola. A história da disciplina estende do século XIV ao XVII, apresentando aplicação de castigos corporais, atenuando-se somente ao longo do século XVIII.

O relaxamento da antiga disciplina escolar correspondeu a uma nova orientação do sentimento da infância, que não mais se ligava ao sentimento de sua fraqueza e não mais reconhecia a necessidade de sua humilhação. Tratava-se agora de despertar na criança a responsabilidade do adulto, o sentido de sua dignidade. A criança era menos oposta ao adulto (embora se distinguisse bastante dele na prática) do que preparada para a vida adulta. Essa preparação não se fazia de uma só vez, brutalmente. Exigia cuidados e etapas, uma formação. Esta foi a nova concepção de educação, que triunfaria no século XIX. (ARIÈS, 1978, p. 182)

Na sociedade do século XIX, considerada conservadora, ocorreu um processo de moralização em profundidade.

Para a sociedade antiga o trabalho não tinha tanto valor quanto se tem em nossos dias, por outro lado, os jogos e os divertimentos sim. No entanto, quando a sociedade passou por uma cultura moralista e humanista, proibiram alguns jogos classificados como maus, a fim de preservar a moralidade das crianças. Já os divertimentos reconhecidos como bons eram recomendados e tão estimáveis quanto os estudos.

Os educadores do século XVII, vistos como obcecados pela educação, encontraram-se na origem do sentimento moderno da infância e da escolaridade.

Atualmente, a sociedade tem certo conhecimento dessa trajetória da infância e da escola, a prova que temos é a constituição do sistema de educação, assim como, por reconhecerem que as crianças necessitam de cuidados e proteção, e de escolarização, criaram e criam-se legislações e documentos específicos. Como afirma Ariès (1978, p. 227): “a família e a escola retiraram juntas a criança da sociedade dos adultos”.

Azevedo (2013, p. 39) menciona que Ariès comprova em suas teses “que o sentimento de infância surge no final do século XVII e que isso se dá em função do aparecimento da escola e da reorganização familiar”. A autora enfatiza a importância de uma *Pedagogia da Infância* para que se delimitem as especificidades da área, inclusive ressalta que sua formulação já se desponha pelo reconhecimento da Educação Infantil como etapa inicial da educação básica e, principalmente, não como uma preparação para o ensino fundamental, como concepção de educação com função preparatória.

O desenvolvimento de pesquisas na área da Educação Infantil tem contribuído de forma pontual para que se (re)construa o olhar

anteriormente lançado à criança, reconhecendo-a, hoje, como um ser histórico e social, inserida em uma determinada cultura, um ser em desenvolvimento que já faz parte da sociedade, que já é cidadã. (AZEVEDO, 2013, p. 14)

Até o século XVII a vida familiar era pública e na sua segunda metade já era organizada em torno da criança. No século XVIII a família passou por uma reorganização, desde a estrutura da casa à reforma dos costumes familiares, mantendo a sociedade à distância para priorizar uma vida particular em família. Foi a partir desta época que os pais demonstraram as suas duas principais preocupações: a saúde e a educação.

[...] A família tornou-se o lugar de uma afeição necessária entre os cônjuges e entre pais e filhos, algo que ela não era antes. Essa afeição se exprimiu sobretudo através da importância que se passou a atribuir a educação. Não se tratava mais apenas de estabelecer os filhos em função dos bens e da honra. Tratava-se de um sentimento inteiramente novo: os pais se interessavam pelos estudos de seus filhos e os acompanhavam com uma solicitude habitual nos séculos XIX e XX, mas outrora desconhecida. (ARIÈS, 1978, p.11-12)

Não era importante saber a idade de uma pessoa, tampouco a de si mesma, o simbolismo dos números se tornou relevante à vida familiar apenas bem depois, isso também explica porque até o século XVIII a adolescência foi confundida com a infância. A preocupação com a idade surgiu somente no século XIX, aliás, tornaria fundamental.

Consideramos que a concepção de infância é uma construção histórica e social. Ao longo da história da sociedade, deixamos de reputar a concepção de criança como um “adulto em miniatura”, de um lugar assistencialista para cuidar dos pequeninos e de adultos que simplesmente gostassem de crianças, para uma instituição educativa composta de professores com formação profissional adequada para atuar com elas.

De fato é preciso pensar formas de considerar a criança nas propostas pedagógicas e nos currículos escolares, é preciso uma construção com intencionalidade educativa muito bem definida que exige dos professores formação teórico-prática fundamentada, concepções, valores e autonomia.

Mediante nossos estudos referentes à trajetória da família e da escola, observamos que a concepção de criança e infância já sofreu muitas transformações,

em termos sociais e políticos, e que atualmente, em pleno século XXI, tais conceitos passam por reformulações. Como também menciona Azevedo (2013, p. 67): “dessa forma, o atendimento oferecido à criança em diferentes épocas está vinculado à concepção que determinada sociedade tinha dela em cada momento” e enfatiza que “[...] a concepção de criança é a grande estruturadora da prática dos professores de Educação Infantil, ou seja, de acordo com a maneira como concebem as crianças é que estes planejam e desenvolvem seu trabalho com elas” (p. 165).

Concordamos com Azevedo (2013, p. 94, grifo nosso) quando também expõe:

Assim, penso ser importante que, na formação do professor da Educação Infantil, se priorizem discussões e práticas que auxiliem os futuros professores a **rever suas concepções de criança, educação, escola, professor** e a construir postura autônoma de organização do seu trabalho pedagógico.

Ao finalizar o capítulo sobre “A formação de professores de Educação Infantil”, a autora manifesta que as concepções de infância e de Educação Infantil são o ponto de partida para solucionar os problemas da formação inicial e organizar o trabalho pedagógico.

Ao pesquisar a teoria de Ariès (1978) temos a oportunidade de conhecer a história social da criança e da família, contada sob o viés de modelos europeus, em especial o francês, reconhecendo as influências que a nossa educação recebeu, todavia, em dias atuais, com menor intensidade, é inaceitável não trazermos aos leitores reflexões sobre a trajetória da criança brasileira na luz dos estudos de Del Priori (2006).

Nossos psicólogos, sociólogos e especialistas, como menciona Del Priori (2006, p. 7), também visam “uma melhor inserção da criança na sociedade [...] uma nova ética para a infância”. A autora (2006, p. 8) nos orienta que

a história sobre a criança feita no Brasil, assim como, no resto do mundo, vem mostrando que existe uma enorme distância entre o mundo infantil descrito pelas organizações internacionais, pelas não governamentais e pelas autoridades, daquele no qual a criança encontra-se quotidianamente imersa. O mundo que a “criança deveria ser” ou “ter” é diferente daquele onde ela vive, ou no mais das vezes, sobrevive.

Consideramos relevante também trazer para este estudo, conceitos contemporâneos ao século XXI sobre a “infância”, segundo o americano Postman⁹.

1.2 A *adultização da criança versus a infantilização do adulto*

Ao refletirmos sobre a “história da infância” sob a ótica de Ariès (1978), não poderíamos deixar de conhecer e partilhar as ideias de Postman (1999) referente ao “desaparecimento da infância”. É como se suas obras se completassem e nos oferecessem uma visão ampla de como a infância demorou a ser descoberta e como está caminhando rapidamente para o seu esquecimento. Foi conquistada por meio de muitas lutas para ser reconhecida e agora, alvo de extinção novamente, parecendo um ciclo, uma história repleta de avanços e retrocessos, rumos e desafios, assim como a trajetória da sua própria educação.

Postman (1999, p. 11) menciona que “nossos genes não contêm instruções claras sobre quem é e quem não é criança, e as leis de sobrevivência não exigem que se faça distinção entre o mundo do adulto e o da criança”.

O autor indica que talvez a infância tenha sido a invenção mais humanitária da história da humanidade. Retoma a trajetória revelada por Ariès (1978) e faz um paralelo com a nossa época. Assim como na Idade Média, a infância terminava aos 7 anos e a idade adulta começava imediatamente, hoje a criança volta a se tornar adulta cedo demais.

A história da infância caminhou tanto, para em pleno século XXI retroceder ou vir a inexistir? Podemos constatar de várias maneiras a real situação da criança. A televisão, o rádio, os jornais impressos e a internet se encarregam de expor as histórias caóticas, chocantes a que as crianças do mundo todo são envolvidas, diariamente temos notícias de assassinato, estupro, violência, prostituição, miséria, abandono. Por outro lado, não somente como vítimas, principalmente dos adultos, é verdade, mas também cresce a criminalidade infantil. Crianças também cometem crimes odiondos.

⁹ Um dos teóricos mais importantes da comunicação dos Estados Unidos.

As brincadeiras de rua estão desaparecendo, os jogos infantis tradicionais já quase não existem mais. Pais e filhos que não se entendem, acontecendo as piores atrocidades dentro dos próprios lares. O ambiente de erotismo ronda por todo o contexto vivido pela criança, sendo a televisão o principal meio midiático encarregado de causar a destruição da infância, pelo menos até o presente momento, porém, o computador também abre muitas portas. Meios de comunicação estes que devem ser monitorados pelos pais ou responsáveis pelas crianças, além de alertadas, os assuntos expostos devem ser discutidos com elas.

Estamos diante de pais, religiosos e educadores, até mesmo psicólogos, que não sabem mais como lidar com a “adultização da criança”. Meninas que em tenra idade abandonam suas bonecas para se vestirem e agirem como mulheres. Meninos pequenos que diante de jogos pedagógicos já constroem armas e “brincam de matar”.

Um mundo que não mais tem segredos para serem velados às crianças, mas que permite que elas tudo saibam, sem constrangimentos.

Postman (1999) traz informações relevantes quanto a essa situação. Não que nós adultos não saibamos para onde tem caminhado a humanidade, no entanto, como o referido autor salienta na introdução de sua obra, “[...] se nada podemos dizer sobre como impedir um desastre social, talvez possamos também ser úteis tentando compreender por que isto está acontecendo” (1999, p. 13).

Segundo o autor (1999, p. 81), “a preamar da infância” foi entre 1850 e 1950, período em que surgiram muitas leis que classificaram as crianças como diferentes dos adultos, sem contar o estatuto específico e escolas, mobiliários, vestimentas, jogos e literatura próprios para a faixa etária, enfim, a construção de um mundo social para a criança. Ressalta-nos que isso não implica dizer que esta fase da vida não traga “dor e perplexidade”, visto que todas as etapas trazem, cada qual a seu modo.

As revoluções eletrônicas e gráficas muito contribuíram para uma mudança radical na infância. E a televisão colabora demasiadamente para o seu “desaparecimento”.

[...] na verdade, não existe na TV programação infantil. Tudo é para todos. O ponto essencial é que a TV apresenta informação numa forma que é indiferenciada em sua acessibilidade, e isto significa que

a televisão não precisa fazer distinção entre as categorias “criança” e “adulto”. (POSTMAN, 1999, p. 93)

A erotização e a violência são explícitas até mesmo nos desenhos animados. Pais que acreditam que seus filhos possam estar dormindo e muitos deles estão diante da televisão que se encontra dentro de seus quartos, bastando o manuseio de um controle remoto. Postman (1999, p. 98) afirma que “as crianças vêem tudo o que ela mostra” e mais: “[...] dirigi tudo a todo mundo ao mesmo tempo” (p. 108). A televisão revela o segredo da violência do adulto. Isso gera duas principais atitudes adultas nas crianças: o cinismo e a indiferença. Sem mencionar o consumismo.

Fortes, mas reais, são as palavras de Postman (1999, p. 111) referindo-se às crianças: “isso significa que se tornaram adultos ou, pelo menos, semelhantes aos adultos. [...] – para usar uma metáfora minha – que ao ter acesso ao fruto, antes escondido da informação adulta, são expulsas do jardim da infância”.

As distinções entre criança e adulto estão sendo apagadas. O inverso também ocorre, por isso constatamos pais que competem com seus filhos a “jovialidade”, surgindo o que chamam de “adulto-criança” ou “adulto infantilizado”, é possível observar isso no vestuário, hábitos alimentares, jogos, gostos quanto a entretenimentos e até mesmo na linguagem. Impressionante a troca de valores retratada nas palavras do autor: “Para adultos, brincar é coisa séria. À medida que a infância desaparece, desaparece também a concepção infantil de brincar” (POSTMAN, 1999, p. 145).

Embora esta obra de Postman foi escrita há quase quinze anos atrás e diz respeito a mentalidade e vivência dos americanos, é bastante relevante para nós brasileiros, pois, mesmo que os exemplos citados sejam referentes aos fatos que os envolvem, não há grande diferença com o que acontece aqui no Brasil.

O autor conclui de uma maneira bem interessante, não há como não mencionar, ainda que diante de toda essa situação exposta, Postman (1999, p. 167) intima seu leitor: “Não é concebível que nossa cultura esqueça que precisa de crianças. Mas está a caminho de esquecer que as crianças precisam de infância. Aqueles que insistem em lembrar prestam um nobre serviço”. Isso também serve para a nossa cultura.

Como já mencionamos, a história da criança brasileira tem passagens de muito sofrimento e violência, haja vista as distorções do trabalho infantil. A realidade

de muitas crianças nossas revela, segundo Del Priori (2006, p. 10-11), que "o trabalho, como forma de complementação salarial para famílias pobres ou miseráveis, sempre foi priorizado em detrimento da formação escolar".

Seria viável resgatar a história de nossas crianças, não apenas enfrentando passado e presente cheios de trajetórias anônimas. Del Priori (2006, p. 14-15) afirma:

A história da criança simplesmente criança, suas formas de exigência cotidiana, as mutações de seus vínculos sociais e afetivos, sua aprendizagem da vida através de uma história que, no mais das vezes, não nos é contada diretamente por ela.

De fato, por conta de todo esse contexto atual, é relevante pensarmos quais são as concepções de criança-infância, família, educação, escola e professor do século XXI, posto que essas levam às decisões quanto à construção de identidade da Educação Infantil e da formação dos profissionais que atuam com crianças pequenas.

Del Priori (2006, p. 17) declara: "parece-nos evidente que querer conhecer mais sobre a trajetória histórica dos comportamentos, das formas de ser e de pensar das nossas crianças, é também uma forma de amá-las [...]".

Como educadoras, apaixonadas pela Educação Infantil e pela Literatura Infantil, reiteramos que não podemos desistir das crianças, precisamos preservar a infância. Pode ser mesmo que Postman esteja certo, que a instituição escolar seja a última defesa contra o desaparecimento da infância. A verdade é, enquanto os educadores da infância estiverem preocupados com a formação das crianças, sempre valerá à pena lutar pelo avanço promissor da Educação Infantil.

Diante do exposto, passaremos a seguir a discutir Educação Infantil, na tentativa de traçar uma trajetória política e educacional.

1.3 Educação Infantil: trajetória, rumos e desafios

Tentando repensar o percurso histórico da educação até a formação da instituição de Educação Infantil, estudamos os fatos relevantes e os nomes dos principais influenciadores e suas contribuições para esta construção, a partir de levantamentos bibliográficos e pesquisas documentais sobre essa temática.

Destacaremos aquilo que interessa a defesa de nossa tese.

Ao mesmo tempo em que a infância é ressignificada a partir do século XVIII e início do XIX, as crianças são brutalizadas e exploradas, ou seja, durante uma época da história da humanidade houve a concepção de que a criança era de natureza perversa, passando depois a compreendê-la como pura, ingênua.

Com a evolução da instituição escolar, começam a se preocupar com as idades dos alunos, então, por conta da formação moral, além da instrucional, surge a necessidade de separá-los, apresentando de certa forma, um reconhecimento da especificidade da infância. Azevedo (2013, p. 36) argumenta que “o atendimento institucional em classes por idade preocupava-se em proteger os jovens das tentações do mundo dos adultos com a intenção de mantê-los puros e inocentes”. A escolarização das crianças implica na moralização dos homens.

Ao passar pela transformação de uma sociedade agrário-mercantil para urbano-manufatureira, os países europeus, em meio a conflitos e guerras entre as nações, vitimando muitas crianças à pobreza, abandono e maus-tratos, levam à organização de serviços de atendimento a crianças pequenas abandonadas.

Graças a essa evolução a criança sai do antigo anonimato, aparecendo assim o “sentido de proteção” e, conseqüentemente, instituições de atendimento infantil preocupadas em oferecer à criança *cuidados de higiene, alimentação e saúde*, responsabilizando-se pelo seu bem-estar durante o período em que são deixadas pelos pais, visto que nesta época muitas são as mulheres que também saem de seus lares, para trabalhar principalmente em fábricas com o intuito de contribuir com a subsistência da família.

De acordo com Gomes¹⁰ (1986), as instituições para educação sistemática de crianças, na Europa, datam da segunda metade do

¹⁰ GOMES, J. *Para a história da educação em Portugal*. Porto: Porto Editora, 1986.

século XVIII e, sobretudo, do século XIX. A “Educação Infantil” ou “jardim de infância” nasceu da Revolução Industrial. Atribuiu-se a Jean-Frédéric Oberlin¹¹ [...] a criação da primeira instituição para educação da infância, os chamados asilos ou escola maternal. (AZEVEDO, 2013, p. 41)

Daí em diante, muitos países europeus iniciaram seu processo de atendimento a crianças menores de 6 anos de idade, inclusive, alguns deles particulares, sendo depois gradualmente assumidos pelo Estado. O primeiro país a reconhecer legalmente a existência dos “jardins de infância” foi a Áustria, no ano de 1872, denominados de *kindergartens* por Friedrich Fröbel em 1837¹². Essas instituições criadas na Inglaterra, França, Itália, Suíça, a própria Áustria, surgiram com objetivos assistencialistas, tendo a concepção romântica de criança, ou seja, vista e tratada como um ser frágil, que precisava ser cuidado por adultos.

Esses pioneiros da Educação Infantil agiam segundo o ideário dos movimentos religiosos da época, “acreditavam que, como as crianças nasciam sob o pecado, cabia à família e, na falta dela, à sociedade corrigi-las desde pequenas” (OLIVEIRA, 2007, p. 60). O fato é que tais pioneiros contribuíram para diminuir os índices de mortalidade infantil.

A trajetória brasileira em relação à criança sofreu grandes influências dos europeus, principalmente através dos portugueses por meio dos missionários jesuítas, em meados do século XVI.

A exploração de outros continentes por europeus, causada pela Revolução Industrial, implica em novas exigências educacionais, gerando condições para a formulação de um pensamento pedagógico para a era moderna. Oliveira (2007, p. 62) ressalta:

A discussão sobre a escolaridade obrigatória, que se intensificou em vários países europeus nos séculos XVIII e XIX, enfatizou a importância da educação para o desenvolvimento social. Nesse momento, a criança passou a ser o centro do interesse educativo dos adultos: começou a ser vista como sujeito de necessidades e objeto de expectativas e cuidados, situada em um período de preparação

¹¹ Jean-Frédéric Oberlin (1740-1826), pastor protestante de Ban-de-la-Roche, nos Vosges, entre a Alsácia e a Lorena.

¹² Duas autoras de referência base deste estudo divergiram quanto a esta data. Azevedo (2013, p. 42) nos informa que foi em 1840 e Oliveira (2007, p. 67) menciona que foi em 1837. Optamos pela data de 1837, porque embora neste parágrafo da dissertação nos reportamos à obra de Azevedo, outras fontes informam 1837.

para o ingresso no mundo dos adultos, o que tornava a escola (pelo menos para os que podiam freqüentá-la) um instrumento fundamental.

Para Oliveira (2007, p. 62), isso não ocorria com as crianças mais pobres, “alguns setores das elites políticas dos países europeus sustentavam que não seria correto para a sociedade como um todo que se educassem as crianças pobres, para as quais era proposto apenas o aprendizado de uma ocupação e da piedade”. Em oposição, temos alguns reformadores protestantes que defendiam a educação como um direito universal.

Mesmo com ênfases específicas, as propostas educacionais de Comênio, Rousseau, Pestalozzi, Decroly, Fröbel e Montessori reconhecem que as crianças tinham necessidades próprias e características diferentes das dos adultos. O educador e bispo¹³ checo *Comênio* (1592-1670)¹⁴ elaborou um plano de escola maternal em 1637 e priorizou bons recursos materiais pedagógicos e atividades diferentes, que hoje chamamos de extraescolares, pois vão além dos “muros da escola”, como por exemplo: os passeios; o filósofo genebrino *Rousseau* (1712-1778) criou uma proposta de ensino de combate ao preconceito e autoritarismo, condições para posteriores discussões sobre a brincadeira infantil e uma aprendizagem por meio de atividades práticas, priorizando a emoção sobre a razão, a curiosidade e a liberdade; o pedagogo suíço *Pestalozzi* (1746-1827) influenciou com suas ideias de liberdade e espiritualidade e enfatizou o desenvolvimento afetivo das crianças desde o nascimento, contribuindo na formação do caráter infantil e o educador alemão *Fröbel* (1782-1852) recebeu influências teóricas e ideológicas do liberalismo e nacionalismo, preconizou uma autoeducação pelo jogo e criou os jardins de infância, como já salientamos.

Referindo-se a Fröbel sobre os jardins de infância, vejamos algo muito curioso que Oliveira (2007, p. 67) elencou:

Os jardins-de-infância divergiam tanto das casas assistenciais existentes da época, por incluírem uma dimensão pedagógica, quanto da escola, que demonstrava ter, segundo o autor, constante

¹³ Bispo protestante.

¹⁴ Além das datas referentes aos fatos históricos, também consideramos relevante especificar entre parênteses as datas de nascimento e falecimento dos principais influenciadores da educação, para que os leitores possam se localizar, traçando um paralelo, na trajetória da história da infância e da educação.

preocupação com a moldagem das crianças, praticada de uma perspectiva exterior.

Fröbel influenciou não somente os alemães¹⁵, mas ingleses, americanos, italianos e outros povos. Haja vista, um casal de alemães refugiados criou em 1858 o primeiro jardim de infância americano, porém, o idioma utilizado era o alemão. Somente dois anos depois, a educadora norte-americana Elizabeth Peabody criou em Boston o primeiro jardim de infância de língua inglesa. E por volta de 1894, realizaram algumas experiências educacionais para crianças pequenas no Brasil e em outros países latinos.

Oliveira traz em sua obra *Educação Infantil: fundamentos e métodos* (2007) muitas outras informações importantes e interessantes sobre as teorias desses autores, que deram os primeiros passos na construção de ideias e práticas de Educação Infantil, estabelecendo as bases para um sistema de ensino mais centrado na criança. A princípio seus modelos atenderam crianças pobres, depois filhos da classe média e alta.

Na segunda metade do século XIX, estendendo-se ao século XX, temos outros grandes influenciadores, dentre eles dois médicos. O belga *Decroly* (1871-1932) desenvolveu trabalho com crianças excepcionais e elaborou uma metodologia de ensino embasada no interesse da criança, um ensino voltado para o intelecto e defendeu a formação de turmas homogêneas. Já a psiquiatra italiana *Montessori* (1870-1952) desenvolveu trabalho com crianças que apresentavam deficiência intelectual e era a favor do uso de materiais apropriados como recursos educacionais, adequados à exploração sensorial pelas crianças. Criou instrumentos elaborados para a educação motora, dos sentidos e da inteligência como: letras móveis; contadores (ábacos) e diminuição do tamanho do mobiliário e dos objetos domésticos a serem utilizados para brincar na casinha de boneca.

Após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), ideias a respeito da infância, segundo Oliveira (2007, p. 76), “como fase de valor positivo e de respeito à natureza” impulsionaram o movimento escolanovista que

teve consequências importantes para os sistemas educacionais e a mentalidade dos professores, pois pregava como princípios básicos

¹⁵ Por volta de 1851, o governo alemão mandou fechar os jardins de infância. Suas ideias foram proibidas na Alemanha, nesta época.

de uma escola renovada a valorização dos interesses e necessidades da criança, a defesa da ideia do desenvolvimento natural, a ênfase no caráter lúdico das atividades infantis e a crítica à escola tradicional. (AZEVEDO, 2013, p. 43)

No campo da psicologia, autores como Vygotsky (1896-1934), Wallon (1879-1962), Piaget (1896-1980) e outros ofereciam novas maneiras de compreender e promover o desenvolvimento das crianças pequenas.

Os psicanalistas interacionistas, Vygotsky e Wallon, consideravam que o comportamento infantil deveria ser interpretado. Para *Vygotsky*, “a criança é introduzida na cultura por parceiros mais experientes” e *Wallon* “destacava o valor da afetividade na diferenciação que cada criança aprende a fazer entre si mesma e os outros” (OLIVEIRA, 2007, p. 76). A autora enfatiza que ambos trouxeram grandes contribuições ao conhecimento sobre a forma de a criança ser e modificar-se, ainda relata que atualmente eles vêm exercendo significativa influência entre os estudiosos da área de Educação Infantil.

As pesquisas de *Piaget* e seus colaboradores também revolucionaram conceitos sobre a criança. Seus objetivos consistem na formação de sujeitos autônomos, privilegia a interdisciplinaridade dos conteúdos, opondo-se ao modelo tradicional e estabelecem a passagem da criança por meio de estágios de desenvolvimento.

Grandes são as discussões em torno das teorias de Vygotsky e Piaget, e muitos são os embates entre os educadores vygotkianos e piagetianos, pois é possível constatar suas convergências e divergências, dividindo assim a opinião dos profissionais da educação. No entanto, não é o objetivo de nossa pesquisa optar entre uma das duas teorias, mas de apenas apresentar os conceitos e as contribuições relevantes de tais teóricos, que hoje são um dos maiores influenciadores da educação.

Outro protagonista é o educador *Freinet* (1896-1966), defensor da extrapolação dos limites da sala de aula e da integração às experiências vividas em seu meio social. Enfatizou as atividades cooperativas, manuais e intelectuais. Interessante que embora não trabalhou diretamente com crianças pequenas, impactou práticas didáticas em creches e pré-escolas em vários países.

O período pós-Segunda Guerra Mundial (1939-1945) traz o reconhecimento de que a criança possui direitos, expressos na Declaração Universal dos Direitos da

Criança, promulgada em 1959 pela Organização das Nações Unidas (ONU), criada em 1945.

Oliveira informa: “em países como os Estados Unidos, a educação infantil combinou períodos de expansão e retraimento, em virtude de posições socialmente defendidas em face da mulher, até recentemente confinada no ambiente doméstico [...]” (2007, p. 78), depois complementa que

quando os movimentos feministas, cada vez mais atuantes no decorrer do século XX, passaram a reivindicar creches para possibilitar igualdade de oportunidades de trabalho para as mães, receberam pouco respaldo dos especialistas em desenvolvimento infantil e em psiquiatria, os quais [...] se posicionavam contra a precoce separação entre a mãe e a criança. (OLIVEIRA, 2007, p. 80)

Logo vieram mais descobertas científicas relevantes sobre o desenvolvimento infantil que abalaram as práticas familiares e as creches e pré-escolas, tendo como principais influenciadores e ações: o construtivismo de Kamii, a psicogênese da língua escrita de Ferreiro e os estudos psicológicos e psicolinguísticos com bebês de Trevarthen e Bruner. Também contribuíram para a educação dos pequenos, alguns sociólogos e antropólogos que elaboraram concepções e práticas educativas inovadoras.

Como retrata Oliveira (2007, p. 81):

A atual etapa reconhece o direito de toda criança à infância. Trata-a como “sujeito social” ou “ator pedagógico” desde cedo, agente construtor de conhecimentos e sujeito de autodeterminação, ser ativo na busca do conhecimento, da fantasia e da criatividade, que possui grande capacidade cognitiva e de sociabilidade [...].

Hoje, os sistemas de Educação Infantil de diferentes países divergem quanto ao(s): percentual de crianças atendidas nas diversas faixas etárias¹⁶ que a compõem; níveis de investimentos feitos, conforme as políticas públicas aplicadas; princípios pedagógicos defendidos; objetivos educacionais propostos; às formas de organização (espaços, horários, rotina); à formação inicial e continuada dos profissionais dessa área e suas práticas educativas e o estabelecimento dos critérios mínimos de qualidade oferecidos às crianças por meio de avaliações específicas.

¹⁶ Podem ocorrer distinções quanto à faixa etária da Educação Infantil de um país ao outro, assim como, a partir de que idade ocorre a obrigatoriedade do ensino.

Concordamos com Oliveira ao afirmar que “o debate não está mais centrado em se deve haver investimento na área de educação infantil, mas em *por que* e *para quem* ela existe e *como* organizá-la para oferecer serviços de qualidade” (2007, p. 82, grifo da autora).

Também consideramos que toda a trajetória, todas essas questões que envolvem a Educação Infantil levam a grandes desafios e essenciais tomadas de decisões para essa inicial e importante etapa da vida humana. Muitos dos desafios já foram vencidos e resultados significativos foram obtidos, mas sempre haverão novos desafios, visto que a humanidade traça seus rumos mediante os avanços, e porque não dizer, até retrocessos em relação às perspectivas do século XXI.

A partir desta primeira retrospectiva, a seguir colocamos o Brasil no cenário da Educação Infantil, tentando estabelecer uma trajetória histórica diante da Educação do país.

1.4 Educação Infantil no Brasil: trajetória, avanços e retrocessos

O Brasil vem acompanhando a história da Educação Infantil de outros países, principalmente dos europeus, e constituindo a sua própria história.

Infelizmente, não podemos deixar de mencionar que a história das crianças brasileiras denota um passado trágico. Azevedo (2013) retoma o resgate histórico feito por Del Priore (2006). Um passado marcado por abandono de bebês¹⁷; venda de crianças escravas; crianças acometidas por enfermidades e violências, desde queimaduras, fraturas a abusos sexuais.

Azevedo (2013) nos conduz a resgatar as origens do “sentimento de infância” em nosso país, bem como, os diversos tipos de atendimento infantil oferecidos em cada época, identificando concepções e propostas destinadas às crianças desfavorecidas economicamente.

No Brasil, durante o período colonial, os jesuítas foram os primeiros a reconhecer a especificidade da infância. Ao estudarmos a história, podemos concluir

¹⁷ Muitos deles deixados nas “rodas dos expostos” - Sistema de assistência criado para crianças abandonadas. No Brasil, existiu do período colonial até a década de 1950. A “roda” era um cilindro giratório de madeira encontrado em mosteiros e conventos, garantindo o anonimato e evitando o aborto ou o infanticídio.

que a relação deles com as crianças foi paradoxal, pois, embora as viam como seres graciosos e vulneráveis, acreditavam numa educação fundamentada numa disciplina rígida. No entanto, a “aculturação indígena” não ultrapassava a infância dos índios, visto que os adolescentes voltavam para os costumes dos pais. Essa realidade fez com que os missionários jesuítas deixassem de transformá-los em cristãos e passassem a investir na instrução.

A origem das instituições brasileiras de atendimento infantil, de caráter assistencial, data da primeira metade do século XVIII, porém, quanto à origem das “creches”, Azevedo sistematiza ideias de Kuhlmann Jr., mas antes nos informa: “as creches surgiram no Brasil no final do século XIX” (AZEVEDO, 2013, p. 58), todavia, “as creches e pré-escolas iniciaram seu processo mais recente de expansão na década de 1970” (p. 64), século XX.

Assim, Azevedo aponta que “até meados do século XIX, isto é, desde o descobrimento até 1874, pouco se fazia no Brasil pela *infância desditosa*, tanto no que tange à proteção jurídica quanto às alternativas de atendimentos existentes” (2013, p. 54, grifo da autora).

A mudança vai ocorrendo aos poucos no período da abolição da escravatura, segunda metade do século XIX, momento em que muitos migraram para a zona urbana e o país caminhava para a proclamação da República. Por um lado, aumentou-se o número de crianças abandonadas e por outro, resultou na criação de creches, asilos e internatos.

A preocupação até então era assistencial. Oliveira (2007, p. 92) expõe que

[...] o projeto social de construção de uma nação moderna, parte do ideário liberal presente no final do século XIX, reunia condições para que fossem assimilados, pelas elites do país, os preceitos educacionais do Movimento das Escolas Novas, elaborados no centro das transformações sociais ocorridas na Europa e trazidos ao Brasil pela influência americana e européia. O jardim-de-infância, um desses “produtos” estrangeiros, foi recebido com entusiasmo por alguns setores sociais.

A política de adoção de “jardim de infância” no Brasil trouxe polêmicas. Os críticos compreendiam como locais de mera guarda e os defensores acreditavam em suas vantagens para o desenvolvimento infantil. Outro embate é que muitos consideravam que não deveriam ser mantidos pelo poder público. Em 1875 e 1877

criam-se os dois primeiros jardins de infância privados e apenas em 1896 é criado o primeiro público.

Aqui em nosso país, as fábricas da época também tiveram de empregar mulheres, levando algumas delas a decidirem onde ou com quem deixariam seus filhos enquanto trabalhavam. Tal conjuntura trouxe entraves nas relações entre patrões e trabalhadores que geraram sindicatos para lutarem por seus direitos. Algumas conquistas se deram com conflitos, tendo como uma das reivindicações a criação de creches, escolas maternas e parques infantis.

A criação do *Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil*, em 1899, desencadeou o surgimento de várias instituições de atendimento infantil como creches e jardins de infância.

O *Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância* ocorreu no Rio de Janeiro em 1922, propiciando regulamentações do atendimento de crianças pequenas em escolas maternas e jardins de infância. Alguns educadores preocupados com a qualidade do trabalho pedagógico trouxeram esta questão educacional para as discussões políticas nacionais, apoiados pela burguesia industrial.

O documento denominado *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, surgido em 1932, defendia vários pontos, dentre eles “a educação pré-escolar, instituída como a base do sistema escolar” (OLIVEIRA, 2007, p. 98). A autora nos conta que os jardins de infância eram destinados às crianças dos grupos sociais de prestígio e os parques infantis às crianças dos meios populares. Visualizamos a distinção¹⁸: atendimento educacional (educar) a crianças ricas e atendimento assistencial (cuidar) a crianças pobres.

Como as iniciativas governamentais prosperaram na área da saúde, previdência e assistência, isso na década de 40, o atendimento às crianças pequenas era vinculado à saúde, havia muita intervenção de sanitaristas, inclusive as creches eram planejadas como instituição de saúde, ou seja, toda a sua organização levava à preocupação com a higienização.

No início do século XX até a década de 50, surgiram algumas creches de responsabilidade de entidades religiosas e outras de entidades filantrópicas laicas, estas em menor número. Aos poucos, algumas receberam contribuições

¹⁸ Jardins de infância/instituições pré-escolares oferecidas às crianças das classes sociais média e alta, e parques infantis/creches às crianças de famílias de baixa renda.

governamentais e houve aquelas que receberam donativos de famílias abastadas, mas a preocupação ainda era “o cuidar”. Depois surgiram classes pré-primárias que eram instituídas junto a grupos escolares. Oliveira (2007, p. 101) destaca: “assim, de forma desintegrada, ocorria o atendimento às crianças em creches, parques infantis, escolas maternas, jardins-de-infância e classes pré-primárias”.

Percebe-se que o atendimento a crianças pequenas era reflexo dos fatores econômicos, políticos e sociais que a população mais pobre sofria. Algumas instituições foram criadas com o intuito de evitar a marginalidade e a criminalidade.

Não há como não dizer que a crescente aplicação nesse atendimento significava benefícios políticos governamentais.

A industrialização e a urbanização, durante a segunda metade do século XX, propiciaram o aumento do número de mulheres da classe média no mercado de trabalho e “creches e parques infantis que atendiam **crianças em período integral** passaram a ser cada vez mais procurados não só por operárias e empregadas domésticas, mas também por trabalhadoras do comércio e funcionárias públicas” (OLIVEIRA, 2007, p. 102, grifo nosso).

Todo esse quadro social refletia o dinamismo do contexto sociopolítico e econômico do início da década de 60, que seria alterado pelos governos militares instaurados no país a partir de 1964, com marcantes reflexos sobre a educação em geral e a educação das crianças pequenas em particular. (OLIVEIRA, 2007, p. 102-103)

É de fundamental relevância trazermos a crítica que Kuhlmann Jr. (1998, p. 202) faz quando as propostas das creches e pré-escolas se diziam “inovadoras” por deixarem de ser assistenciais para se tornarem educativas, por isso o autor afirma: “não são as instituições que não têm caráter educacional e sim os órgãos públicos da educação, os cursos de pedagogia e as pesquisas educacionais que não se ocuparam delas por um longo período”.

Na década de 70, com o aumento da demanda por pré-escola, ocorreu o processo de municipalização da educação pré-escolar pública. Já em 1972 havia 460 mil crianças matriculadas em todo o país, embora o descrédito enquanto política educacional com maior impacto perdurava.

O contexto econômico e político das décadas de 70 e 80 abrigou movimentos operários e feministas em curso no quadro da luta pela democratização do país e do combate às desigualdades sociais, então gritantes. No processo de abertura política que marcou o final do regime militar, a fim de dar razão às tensões sociais latentes no país, foram adotadas medidas para ampliar o acesso da população mais pobre à escola [...] e sua permanência nela, garantindo a ocorrência de aprendizados básicos. (OLIVEIRA, 2007, p. 112)

A história também é marcada por uma série de programas assistenciais de baixo custo¹⁹, típicos dos países de Terceiro Mundo, estruturados com recursos comunitários.

Em 1985, com o término do governo militar, novas políticas foram incluídas na elaboração do *Plano Nacional de Desenvolvimento*, em 1986, tendo a creche não mais como uma questão que envolve a família, a mulher, mas também, o Estado e as empresas, priorizando o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças, já na busca em reverter os altos índices de reprovação na 1ª série²⁰.

Finalmente, entre as décadas de 80 e 90, surgem legislações que vieram para modificar a história da criança brasileira, reconhecendo neste estudo, principalmente, as grandes transformações que a área da Educação Infantil passou e continua passando, a começar pela Constituição Federal de 1988, que traz em sua última redação, dada pela Emenda Constitucional nº14, de 1996, em seu artigo 211, § 2º: “Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na **educação infantil**” (BRASIL, 1988, grifo nosso), valorizando tanto a Educação Infantil quanto o ensino fundamental, pois ambos fazem parte da educação básica.

Após dois anos surge o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei nº 8069/90), que dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. Em 1996 temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional (LDB – Lei nº 9394/96), que, aliás, sofre algumas novas redações conforme ocorrem alterações na educação, como por exemplo, dois casos que se fazem necessários ressaltar, estes com redações dadas pela Lei nº 12.796, de 2013, no ano passado. A saber, artigo 4º, incisos: “I - **educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade**, organizada da seguinte forma [...] II - **educação infantil**

¹⁹ Alguns programas foram denominados: “mães crecheiras”, “lares vicinais”, “creches domiciliares” ou “creches lares”.

²⁰ A antiga 1ª série do 1º grau, atualmente corresponde ao 1º ano do ensino fundamental I.

gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade [...]” (BRASIL, 1996, grifo nosso).

A cada passo dado despontam documentos específicos para a Educação Infantil, dentre eles: o Referencial Curricular para a Educação Infantil (1998, 3 volumes), os Referenciais para Formação de Professores (1999), os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006, 2 volumes), os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006, 1 volume com 1 encarte), os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009), os Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança (2009, 2ª edição²¹), a Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de Avaliação (2009), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil²² (2010).

Este último documento articula-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, apresentando os princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que visa orientar as políticas públicas, assim como, a elaboração, o planejamento, a execução e a avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil. O documento traz uma definição atual para Educação Infantil:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que **educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade** no período diurno, em **jornada integral ou parcial**, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2010, p. 12, grifo nosso)

Em seguida, o documento traz a definição de “criança”, sendo possível compreender sua concepção:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12)

²¹ A 1ª edição é de 1995, o próprio documento atual traz esta informação.

²² Documento lançado em 2010 referente à Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Muitas foram as lutas e as reivindicações pelo reconhecimento dos direitos das crianças, seguidas de conquistas e retrocessos. Podemos afirmar que a Educação Infantil ainda passa por uma ressignificação. Como finaliza Oliveira (2007, p. 119): “uma nova trajetória orientada ao seu aperfeiçoamento, por intermédio da formação e aperfeiçoamento dos educadores, apresenta-se para ser coletivamente trilhada”.

Propiciamos aos leitores dessa dissertação várias informações a respeito da trajetória brasileira da Educação Infantil, que repercute na formação e na atuação dos profissionais da área.

1.5 A formação dos professores da Educação Infantil no Brasil

A trajetória da história da Educação Infantil revela que o perfil das pessoas que atuam com crianças pequenas é diferente em cada época. Na verdade, bastante pautada na construção do binômio cuidar-educar, dimensionada por suas concepções. Azevedo (2013, p. 63) aponta que, a princípio, “[...] os adultos que lidavam com as crianças eram pessoas que não tinham qualquer qualificação, bastava querer e gostar de crianças para cuidar delas”. Vemos que não é mais possível aceitar essa situação, é preciso que todo profissional da educação apresente os requisitos mínimos para provimento do cargo e desenvolva as atribuições básicas para atuar com qualidade no atendimento às crianças de 0 a 5 anos de idade.

A valorização da Educação Infantil somente conquistará proezas se, além de valorizar as crianças, priorizar a formação de seus profissionais. Nesse tópico, propusemos a reflexão quanto à formação dos professores, salientando a importância do papel de seus formadores.

Entre as décadas de 70 e 80 ocorreram reformas educacionais significativas na formação dos professores de Educação Infantil. Não bastam a transmissão de conhecimentos teóricos e a sugestão de atividades a serem desenvolvidas com as crianças oferecidas nos cursos de formação. Em nada contribui para a prática educativa submeter os futuros professores a ensinamentos descontextualizados.

A referida autora explica o aspecto técnico dos cursos de formação ao longo dos anos, ou seja, o caráter instrumental legitimado

[...] no curso de formação em algumas disciplinas como as didáticas (ou metodologias) da Língua Portuguesa, da Matemática, de Estudos Sociais, das Ciências, que se desenvolvem, na grande maioria das vezes, de modo a fornecer modelos (receitas) de “como ensinar” os conteúdos dessas áreas de conhecimento. Por outro lado, as demais disciplinas são ministradas de forma prescritiva, como simples aplicação de teorias à prática docente. (AZEVEDO, 2013, p. 70)

Azevedo (2013) ainda nos alerta quanto aos estágios supervisionados²³, afirmando que são superficiais²⁴ e levam o futuro professor a uma visão equivocada da profissão. De fato é impossível prever as diversas situações que serão vividas por cada um, mas certamente, o oferecimento de uma formação mecânica tampouco trará soluções para as dificuldades que encontrarão na prática.

A questão é: Enquanto professores de crianças, como desenvolverão atividades contextualizadas, significativas, se suas aulas na graduação foram tão técnicas? E mais: Como oferecer aquilo que não recebeu?

A maioria dos professores reproduz discursos como: “A prática é bem diferente da teoria. Não aprendi nada disso no meu curso. Aprendi mesmo foi na prática”.

Outra dificuldade encontrada nos professores é a discrepância entre aqueles que não buscam formação continuada, salvo quando obrigados a fazerem (convocação) ou apenas para obter um aumento salarial, não por questão de aprendizagem e melhor atuação docente, em contrapartida, há aqueles que aprofundam seus estudos, ampliando sua formação acadêmica, mas não tomam atitudes para contribuir com a construção da ação docente para a educação do século XXI, enfim, muitos nem transformam suas próprias práticas educativas.

Outro teórico que traz bastante expressão à temática "formação de professores" é Libâneo (2010, p. 77), ao que salienta:

o desenvolvimento de capacidades e competências reflexivas implica um tratamento de conjunto da vida escolar, articulando eficazmente estruturas de gestão e organização com ações de formação continuada, projeto-pedagógico curricular, currículo, avaliação,

²³ Atividade principal das disciplinas de prática de ensino.

²⁴ Submetem os futuros professores a simulações de sala de aula.

associando, na formação continuada, práticas formativas e situações reais e trabalho, constituindo a cultura organizacional.

Na verdade, antes mesmo de expormos aqui críticas, infelizmente reais, nesse exato momento não expomos somente aquilo que lemos, mas o que vivemos, isto significa, o que vimos e ouvimos, muitas vezes, o que inclusive nós mesmas falamos e/ou fizemos em certas situações de nossa ação docente, é que agora, no entanto, ao nos conscientizarmos, buscamos diariamente o “repensar docente” e, concomitantemente, o “agir docente”.

Orienta-nos Azevedo (2013, p. 72, grifo da autora) que “[...] numa visão de formação docente pautada na *racionalidade técnica* não se reconhece a influência da experiência prática como componente da formação do professor” e completa dizendo que uma característica marcante desse modelo é a “total desarticulação teórico-prática na formação docente” (p. 72). Os próprios currículos formativos trazem esta separação que é um grande dilema. Mediante suas afirmações podemos aferir como é relevante a atuação do formador de professores. A autora nos alerta, quanto à formação inicial, o perigo que ocorre ao transformarem as circunstâncias reais em problemas ideais, visto que assim não serão aplicáveis nas situações práticas.

Segundo Rosa (2003, p. 40), “os cursos de formação já não conseguem mais responder às demandas da sociedade e a atuação do professor é contestada pelos seus equívocos e ineficiência na solução de situações problemáticas”.

É preciso dosar a importância tanto das teorias científicas quanto da prática pedagógica, pois, não se deve supervalorizar uma e desconsiderar a outra. Assim como não se deve colocar o professor em maior evidência no processo ensino-aprendizagem, isso não implica em dizer que a criança é mais importante. Perde-se muito tempo discutindo essas polêmicas.

Após algumas indagações sobre o “professor reflexivo” no Brasil, Pimenta (2010, p. 23) afirma que somente a reflexão não basta, salienta “que o professor seja capaz de tomar posições concretas para reduzir [...] problemas”, mas antes instrui: “[...] ao colocar em destaque o protagonismo do sujeito professor nos processos de mudanças e inovações, essa perspectiva pode gerar a supervalorização do professor como indivíduo” (PIMENTA, 2010, p. 22).

É oportuno ressaltarmos outra afirmação desta autora, portanto, de acordo com Pimenta (2010, p. 22): “a partir da valorização da pesquisa e da prática no processo de formação de professores, propõe-se que esta se configure como um projeto de formação inicial e contínua articulado entre as instâncias formadoras [...]”.

Se trouxéssemos a trajetória da formação do professor de Educação Infantil com detalhes, notoriamente observaríamos que esta sempre foi precária e por vezes, inexistente. Mas este percurso também nos mostra que embora muitos possuem qualificação de professor, esta nem sempre é específica para atuar na Educação Infantil. Admitimos que para o trabalho com crianças pequenas é preciso formação adequada.

A partir do ano de 2013, a LDB traz a seguinte redação para o Art. 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 1996)

Azevedo relata que “o curso de magistério em nível médio é, **ainda**, a exigência de formação mínima para o professor de Educação Infantil, que abrange também a formação para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental” (2013, p. 76, grifo nosso) e arremata:

Independentemente do nível, médio ou superior, geralmente não contemplam aspectos específicos daquela educação²⁵, ou o fazem de forma pouco eficaz, pois enfatizam o ensino de regras e procedimentos sem articulá-los com ações práticas. (p. 77)

Sim, é isso mesmo o que a LDB e a autora querem dizer, ou melhor, busca-se elevar o nível da formação dos professores da Educação Infantil, porém, ainda se admite como formação mínima aquela oferecida em nível médio. Seria um avanço?

Se não bastassem as muitas desarticulações apontadas por Azevedo, como por exemplo: teoria/prática; Educação Infantil/Ensino Fundamental e cuidar/educar, a autora aponta mais duas: professor de creche/professor de pré-escola e formação inicial/formação continuada.

²⁵ A autora refere-se à Educação Infantil. Consideramos viável colocar esta nota também.

Assim como muitas são as pessoas, do meio educacional ou não, que valorizam mais o profissional que atua no ensino fundamental do que na Educação Infantil, também tendem a considerar mais aqueles que atuam com crianças de 4 a 5 anos, os chamados professor da “pré-escola”, do que os que atuam com bebês e crianças de até 3 anos, denominados os profissionais da “creche”, causando assim mais desarticulações dentro do ensino.

Outra desarticulação muito séria é quanto às duas formações. A formação continuada não é uma prática compensatória da formação inicial.

É por essas e outras razões que Azevedo afirma que a formação dos professores de Educação Infantil no Brasil vem se desenvolvendo num contexto de avanços, sim, mas também, de retrocessos.

Para nós, é salutar partilharmos que como as crianças de 0 a 5 anos são atendidas pelo mesmo sistema, não simplesmente separada em “creches” e “pré-escolas”, estruturas e nomenclaturas que reforçam a dicotomia cuidar/educar, concordamos que devemos empregar a terminologia “instituição de Educação Infantil”. Grande conquista, mas como a LDB ainda não alterou a redação do Art. 30, trata-se de um retrocesso.

É claro que para acompanhar todos esses avanços, a formação do professor não pode ser excluída das mudanças, por isso, faz-se necessário, articular uma política que construa um novo perfil do professor de Educação Infantil e repensar o currículo da primeira etapa da educação básica, além de não se descuidar da necessidade de integrar cuidado/educação. Na verdade, ambas as ações são indissociáveis, pois, são de igual importância no cotidiano da Educação Infantil.

Outro avanço, muito atual, que pode ser constatado, é o Art. 29 da LDB, que também sofreu nova redação no ano passado:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996)

É um risco escolarizar a criança pequena antes do tempo. Muitos ainda esperam que a criança saia alfabetizada da Educação Infantil. Alguns podem até não esperar, mas desejam que isso aconteça. É preciso sim, olhar a Educação Infantil e a formação de seus professores para além da separação “cuidar-educar”.

Lamentavelmente, há professores que “falam de um jeito e agem de outro”. Na mesma linha de pensamento, como aponta Azevedo (2013, p. 100): “[...] para que os professores possam pensar e agir coerentemente, eles precisam ter clara a sua intenção educativa na ação com as crianças”.

Para que também aconteçam mudanças na formação inicial, é necessário que haja transformação nas instituições responsáveis por formar professores. Azevedo (2013, p. 95) menciona que “tendências pedagógicas (romântica/crítica/cognitiva) para o trabalho na Educação Infantil foram criadas em diferentes épocas, influenciando, também, na formação dos professores que atuam nessa área”, momento em que sabemos que a autora se reporta ao que precisamente Kramer (2009) expõe e aprofunda quanto a tais tendências predominantes hoje no Brasil. Falarmos da formação inicial do docente é uma tarefa complexa e mais ainda sugerir formas de intervenção para melhorá-la. Kramer (2009, p. 23) elucida:

Sistematizar as diferentes tendências pedagógicas é tarefa nada simples, principalmente se entendemos que a realidade é muito mais rica, dinâmica e contraditória do que as tipologias ou classificações que dela fazemos. Isso quer dizer que, enquanto prática social, a prática pedagógica é muito mais complexa do que o rótulo que, porventura, nela colocamos. Além disso, a maioria dos professores e de seus trabalhos não se encaixa facilmente em um dos tipos, exatamente porque a prática pedagógica é contraditória e está sempre em movimento. Por outro lado, nenhuma prática é neutra: ao contrário, ela está sempre referenciada em alguns princípios [...] e se volta a certos objetivos, mesmo que não formulados explicitamente.

Segundo Azevedo (2013) é necessário que se faça ainda a distinção entre “criança” e “aluno” e defina o que é “ser um professor da Educação Infantil”. Tiraríamos até mesmo o artigo indefinido “um” colocado por Azevedo, para darmos melhor precisão ao conceito: O que é **ser professor da Educação Infantil**? Quando trabalhamos nesta área da educação, trabalhamos com a “**educação da infância**”.

Visto que a presente pesquisa tem como sujeitos, duas professoras e duas educadoras adjuntas infantis de uma escola municipal de Educação Infantil, consideramos necessário abordar, no último subitem deste capítulo, algumas informações relevantes sobre a primeira etapa da educação básica e a formação de seus profissionais no município de Araçatuba.

1.6 Educação Infantil e a formação de professores e educadores de Araçatuba/SP

Consideramos de suma importância, expressar, mesmo que brevemente, por não ser o nosso maior enfoque, o contexto educacional público em que hoje se encontra a Educação Infantil no município de Araçatuba, a fim de que os leitores possam se inteirar dos nossos sujeitos da pesquisa e objeto de estudo desde o primeiro capítulo, assim, quando nos acompanharem durante os capítulos reservados para a pesquisa de campo e a análise dos dados coletados, melhor associarão teoria-prática e compreenderão os resultados obtidos, as considerações finais a que chegamos e, quem sabe, estarão em concordância ou discordância conosco. Mas esse é o nosso intuito, fomentá-los a pensar e a agir sobre tudo o que for apresentado aqui.

Araçatuba é uma cidade do interior paulista, localizada a aproximadamente 163 km do município de Presidente Prudente, cidade da universidade que apoia nossa pesquisa.

Atualmente, a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Araçatuba é responsável por quarenta e uma²⁶ (41) instituições que oferecem a Educação Infantil pública a crianças de 0 a 5 anos de idade. Dessas 41, quatro (04) instituições são rurais, portanto, os prédios abarcam as duas etapas da educação básica, a Educação Infantil e o ensino fundamental I (1º ao 5º ano); há três (03) instituições filantrópicas, as quais oferecem apenas o atendimento a crianças de até 3 anos, referidas como “creches”²⁷; trinta e quatro (34) instituições de Educação Infantil, sendo duas (02) delas exclusivamente de “período integral”. A LDB traz em seu art. 31: “A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns”, o que nos interessa, alínea “III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial²⁸ e de 7 (sete) horas para a **jornada integral**” (BRASIL, 1996, grifo nosso).

²⁶ Dado atualizado no final deste ano de 2014.

²⁷ Lembrando que até mesmo a LDB emprega os termos “creches” e “pré-escolas”, separando a faixa etária de 0 a 3 e 4 a 5, o que sendo de 0 a 5, dá o direito de dizer “Educação Infantil”.

²⁸ A Lei Complementar (LC) de Araçatuba emprega os termos “período integral” e “período parcial” que equivalem a “jornada integral” e “turno parcial” na LDB.

Neste sentido, o objetivo geral foi investigar como se processam as práticas de leitura e contação de histórias de duas professoras e duas educadoras adjuntas infantis que atuam com os mesmos grupos de crianças de 4 e 5 anos de idade em uma escola de Educação Infantil, de período integral, do Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba, sabendo-se que pela manhã as duas turmas de crianças permaneciam com suas devidas professoras e à tarde essas turmas se juntavam e ficavam com uma das educadoras, ora com uma ora com outra, dependendo do dia, organizavam-se.

Um dos nossos maiores questionamentos sempre foi: Será que os profissionais da educação, responsáveis por essas crianças, consideram o fato delas ficarem diariamente, o dia todo na escola? Quanto ao foco de nossa pesquisa: Será que reconhecem a importância da Literatura Infantil para o desenvolvimento integral e até mesmo para a contribuição na construção da personalidade das crianças? Por ficarem mais tempo dentro da instituição do que as crianças de tempo parcial, as de período integral recebem mais estímulos para se despertarem para a leitura?

Os questionamentos não param por aí. Tais profissionais, que atuam diretamente com as crianças, possuem formação adequada? Se possuem, havia uma disciplina referente à temática “Literatura Infantil, práticas de leitura e contação de histórias” em seus cursos de formação inicial? Costumam preencher as lacunas deixadas por suas graduações, fazendo cursos de formação continuada? Compreendem que não é possível despertar nas crianças “aquilo que não é vivido e sentido” pelos adultos? Estariam dispostas a transformar suas concepções e práticas educativas, se necessário for, em prol da qualidade da Educação Infantil a ser proporcionada às crianças pequenas? E por aí vão os nossos questionamentos.

Responderemos a maioria destas indagações no decorrer dos capítulos 3 e 4, assim como nas considerações finais, porque são respostas dadas mediante resultados obtidos por meio da pesquisa analisada em campo e embasada com as teorias que este estudo enfatiza.

Na introdução dessa dissertação, já havíamos adiantado que o “educador adjunto infantil” era denominado, em termos legais, como “auxiliar de recreação” e

no dia a dia da escola, chamado de “recreacionista”. Como muitos indicam, “o nome precisa dizer o que representa”, isto é, esses profissionais têm a principal função, na verdade, uma de suas atribuições segundo a Lei 204/2009, de “desenvolver atividades de recreação” com as crianças que no período oposto já “estudaram” com as professoras. A literatura seria uma atividade de recreação? Se literatura é deleite e recreação é prazer, por que não? Então: Oferecem a Literatura Infantil às crianças? Como fazem?

Ao educador adjunto infantil não se exige formação em nível superior, nem mesmo o antigo Magistério, na época, ensino do 2º grau, agora, equivalente ao ensino médio. A referida lei já prevê a substituição do educador adjunto de creche e do educador adjunto infantil pelo agente de desenvolvimentos infantil (ADI), aprovando sua entrada somente por meio de concurso público de provas e títulos – nomeação e preenchendo os requisitos mínimos para provimento do cargo se tiver o curso Normal Superior ou licenciatura plena em Pedagogia. Enfim, havendo vaga são convocados a assumirem o cargo. Futuramente, todos os educadores, de creches e infantis, serão substituídos pelos ADIs, assim, estes cargos serão extintos.

Depois de estudarmos com afinco a obra de Azevedo (2013), que nos propiciou uma visão melhor, concluímos: Quando deixaram de ser chamados de “berçaristas” e “auxiliar de recreação” para receberem o nome de “educadores” isso foi visto como um avanço, reconhecendo a importância que eles também desenvolvem junto às crianças, portanto, igualdade comparada à prática dos professores. Por outro lado, recebendo a terminologia educador adjunto “de creche” para aqueles que estão junto às crianças de 0 até 3 anos e educador adjunto “infantil” junto às de 4 e 5 anos, continuaram a reforçar a separação ainda existente na Educação Infantil, com o perigo de o primeiro fortalecer o caráter assistencial e o segundo contribuir com o caráter educacional. Assim, inspiradas nas reflexões de Azevedo, temos dúvidas se foi um avanço ou um retrocesso. De qualquer forma, a substituição pelos ADIs, a maioria licenciados em Pedagogia, pode ser compreendida como um grande avanço.

Entretanto, será mesmo que todos os profissionais que possuem uma formação, vista como adequada, de fato são melhores profissionais do que aqueles rotulados como desqualificados? E o que pensarmos daqueles que por si mesmos buscam a formação não exigida para a ocupação de seu cargo? E mais: Alguns

destes podem até apresentar uma melhor atuação que certos professores que já possuem pós-graduação *lacto sensu*?

Desculpem-nos por trazer tantas indagações, por hora, sem respostas. Mas são essas questões que nos moveram, causando o imenso desejo de ter pesquisado, pelo menos em uma realidade escolar, o que talvez como amostragem, seja semelhante ao que acontece com as demais parcerias “professor-educador”, ou não.

Raríssimos são os professores do Sistema Municipal de Educação de Araçatuba que possuem formação em educação apenas em nível médio, mesmo porque, são professores que prestaram concursos públicos anteriores, já que os últimos que tiveram exigiram formação em nível superior, segundo a Lei 204, anexo II, o requisito mínimo para provimento do cargo de PEB I é: “Curso Normal Superior ou Licenciatura Plena em Pedagogia, com habilitação para o magistério nas séries iniciais do Ensino Fundamental ou habilitação em Educação Infantil” (ARAÇATUBA, 2009). No entanto, contamos com professores e ADIs formados em Pedagogia, e vários educadores também, estes últimos, por decisões próprias, situação esta, rumo a construção de um novo quadro dos profissionais da Educação Infantil em Araçatuba. Grandes conquistas que devem levar ao avanço da educação oferecida às crianças pequenas.

Ocorreram outras conquistas, como por exemplo, a equipe de orientação pedagógica também oferece cursos de formação continuada para os educadores, além dos específicos para professores e coordenadores pedagógicos²⁹. Sem contar outras ações educativas, como reuniões e visitas pedagógicas. Porém, não compartilharemos assuntos que ultrapassam os objetivos dessa pesquisa.

Antes de explanarmos como foi a nossa pesquisa de campo e, conseqüentemente, os nossos resultados, consideramos primordial o capítulo 2 dessa dissertação, momento em que traremos preciosos estudos e ideias respaldados em autores renomados na área de Literatura Infantil e especialistas em práticas de leitura e contação de histórias, podendo sentir a articulação teoria-prática.

²⁹ Também participam dos cursos, os diretores que não possuem coordenadores por conta da exigência do número de crianças/alunos para que haja a função de PCP na UE.

2 LITERATURA INFANTIL: LINGUAGENS, LETRAMENTOS, FORMAÇÕES LEITORAS E PRÁTICAS

*Tive a felicidade de conviver, ainda na primeira infância,
com um grande formador de leitores e de crescer
em uma comunidade de leitores, na qual, cotidianamente,
compartilhava leituras com outros aprendizes de diferentes idades.*

*As interações que se deram nesse espaço de partilha de significados
são marcas indeléveis de minha formação, que carrego
como a mais preciosa herança que me foi legada.
Vitória de Faria³⁰*

Abordamos no capítulo 1, temáticas que envolvem a Educação Infantil e dedicamos o capítulo 2 para versar assuntos coligados à Literatura Infantil.

Trataremos da linguagem oral, especificadamente, e, de certa forma da escrita, com isso, não poderíamos deixar de discutir sobre letramento, enfatizando, o letramento literário.

Consideramos de suma importância apresentar, embora não de modo aprofundado, a trajetória da Literatura Infantil.

No entanto, temos como grande enfoque a formação leitora, a começar pela dos professores/educadores e, em especial, a das crianças da Educação Infantil e, concomitantemente, ressaltaremos ações educativas por meio de práticas de leitura e técnicas de contação de histórias.

2.1 Linguagem Oral (e Escrita) na Educação Infantil

Assim como o ensino fundamental³¹ oferece aos alunos conteúdos mínimos a serem ministrados mediante disciplinas obrigatórias, inseridas em uma grade

³⁰ Relato de Vitória Líbia Barreto de Faria extraído de seu artigo “Memórias de leitura e educação infantil”.

³¹ Como em legislações e alguns documentos da educação, mantivemos o termo “ensino fundamental” com as letras iniciais minúsculas, jamais com a intenção de desprestigiar,

curricular, as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, garantindo experiências. Enquanto na segunda etapa da educação básica temos o ensino da Língua Portuguesa, nossa língua materna, a primeira etapa visa o desenvolvimento das diversas linguagens, dentre elas, a oral, que, por fim, reflete na linguagem escrita.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil mencionam que os eixos do currículo buscam garantir experiências às crianças, inclusive, tal documento apresenta doze experiências³², porém, escolhemos apontar quatro delas a seguir.

Garantir experiências que: Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de **experiências** sensoriais, **expressivas**, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; Favoreçam a imersão das crianças nas **diferentes linguagens** e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de **expressão**: gestual, **verbal**, plástica, dramática e musical; Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a **linguagem oral e escrita**, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas **manifestações de** música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e **literatura**; (BRASIL, 2010, p. 25-26, grifo nosso).

Faz-se necessário, que as instituições de Educação Infantil, durante a elaboração da proposta curricular, estabeleçam modos de integração de todas as experiências apontadas nas Diretrizes.

Gostaríamos de esclarecer que todas são relevantes para o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos de idade, apenas ressaltamos as experiências referentes às linguagens oral e escrita, porque vão ao encontro dos estudos expostos em nossa pesquisa.

Outro documento do MEC, que reitera a preocupação com a formação integral da criança são os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação

apenas optamos ressaltar a “Educação Infantil” por ser a etapa da educação básica de enfoque de nosso estudo.

³² Quanto às Diretrizes, optamos utilizar as citações do documento enviado pelo MEC em 2010, mas, faz-se necessário explicar que se referem à Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa essas Diretrizes, portanto, tais experiências são expressas no Art. 9º dessa Resolução, mais precisamente, seguindo a ordem transcrita, nos incisos I, II, III e IX.

Infantil, que, aliás, ao mencionar a integração dos aspectos, curiosamente acrescenta o termo “linguísticos” aos aspectos cognitivos. Vejamos:

As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil promovem as práticas de cuidado e educação na perspectiva da integração dos **aspectos** físicos, emocionais, afetivos, **cognitivo/lingüísticos** e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível. (BRASIL, 2006, v. 2, p. 32, grifo nosso)

Sabemos que quando as legislações e os documentos educacionais empregam o vocábulo “cognitivo”, nele está contido todos os tipos de conhecimento, inclusive o linguístico. Fato interessante é o documento destacar o conhecimento linguístico. Bajard (2007, p. 41), de uma maneira nada convencional, complementa: “à riqueza da língua oral se acrescenta a da escrita que, por sua vez, vai participar da educação da pessoa em todas as suas dimensões, imaginária, científica, espiritual, cívica, mas também languageira e cognitiva” e, mais adiante conclui, “a língua oral é intimamente enraizada na pessoa” (p. 85).

Embora não iremos problematizar questões como: A linguagem oral na Educação Infantil é mais importante que a linguagem escrita? Tampouco: Alfabetizar na Educação Infantil ou no ensino fundamental? Consideramos necessário enfatizar que não é possível desarticular a linguagem oral da escrita, pois são agregadas, assim como, quando a linguagem oral é muito bem desenvolvida com as crianças, desde a mais tenra idade, esta refletirá na própria linguagem escrita.

O Sistema Municipal de Educação de Araçatuba concebeu o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil³³ (RCNEI) como um guia de reflexão sobre os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas referentes a cada eixo de trabalho, na pretensão de colaborar com a prática educativa desenvolvida pelos profissionais que atuavam diretamente com crianças de 0 a 6 anos, hoje, de 0 a 5 anos, culminando na melhoria da Educação Infantil.

Linguagem Oral e Escrita é um dos eixos de trabalho básico sugerido pelo RCNEI, relativo ao âmbito de experiência *Conhecimento de Mundo*, para contribuir

³³ Documento que integra a série dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC) e atende às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9394/96. Este material, de cunho educacional, serve para auxiliar os profissionais da Educação Infantil na realização do trabalho educativo diário junto às crianças pequenas.

na formação do sujeito, promovendo experiências significativas de aprendizagem da língua materna. As instituições de Educação Infantil se tornam um dos espaços possíveis de ampliação das capacidades de comunicação e expressão, associadas às quatro competências linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever.

Ao se considerar as crianças ativas na construção de conhecimentos [...] há uma transformação substancial na forma de compreender como elas aprendem a falar, a ler e a escrever. A linguagem oral possibilita comunicar idéias, pensamentos e intenções de diversas naturezas, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais. Seu aprendizado acontece dentro de um contexto. (BRASIL, 1998, v. 3, p. 120-121)

Quanto mais os pequeninos puderem contar o que lhes ocorre, falar em situações diferentes, (re)contar histórias, dar recados, explicar jogos, pedir informações, melhor poderão desenvolver essas capacidades comunicativas. As hipóteses elaboradas por cada criança, em seu processo de construção de conhecimentos, dependem do grau de letramento de seu ambiente social, o qual acontece por meio de diversos tipos de intercâmbios sociais que lhe são permitidos, diálogos com adultos e crianças de diversas idades, e interações com vários objetos de conhecimento, oportunizadas pelo meio em que vivem.

Segundo o referido documento (BRASIL, 1998, v. 3, p. 133, grifo nosso), eis que: “**a oralidade, a leitura e a escrita** devem ser trabalhadas de forma integrada e complementar, potencializando-se os diferentes aspectos que cada uma dessas **linguagens** solicita das crianças”. No RCNEI, volume 3, os conteúdos a serem trabalhados com as crianças de 4 a 6 anos (até então) são apresentados em três blocos: “Falar e escutar”, “Práticas de leitura” e “Práticas de escrita”.

Não podemos deixar de mencionar que antes de estudarmos Azevedo (2013), desconhecíamos a polêmica em torno do Referencial. A autora esclarece que esse documento vacila quando encaminhado aos professores de Educação Infantil como um instrumento “orientador” para o seu trabalho, enquanto na verdade, o texto introdutório diz que o objetivo é “auxiliar”. Também compartilha outras polêmicas como: o risco de escolarização precoce da criança pequena; a Educação Infantil tratada como ensino, implicando num retrocesso; a concepção de criança referente a sujeito visto como aluno e uma fundamentação teórica confusa e pouco aprofundada. Azevedo (2013, p. 88) argumenta que

[...] apenas uma minoria concordou com o documento considerando-o relevante e adequado como estava, os demais (a maioria) fizeram críticas à forma e ao conteúdo do documento, dando diferentes sugestões de reformulação.

Observem que a autora ressalta que o documento deve ser revisto, reformulado, de modo algum quis dizer desconsiderado, suspenso, assim, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil são de caráter mandatório, Azevedo (2013, p. 91) ratifica: “as referidas diretrizes não desconsideram a elaboração do RCNEI [...]”. Por todas estas razões, ao escolhermos o Referencial como um dos documentos específicos da Educação Infantil incluso em nosso aporte teórico, tomamos o cuidado de não empregá-lo naquilo que diz respeito aos temas polemizados, optamos então, utilizar suas citações sobre informações que consideramos precisas quanto às linguagens oral e escrita.

Concordamos quando o RCNEI aponta que uma das tarefas da Educação Infantil é ampliar e integrar a fala das crianças em contextos comunicativos diversificados e ricos, como por exemplo, conversas cotidianas, canto de músicas, contação/reconto de histórias e participação em brincadeiras espontâneas para que elas se tornem competentes como falantes.

Também consideramos, que a participação em situações diversas de uso da linguagem, a escuta da leitura em voz alta feita pelo adulto e o manuseio de livros de Literatura Infantil e de outros diversos portadores de textos, realizados pelas crianças, desde muito pequenas, podem construir uma relação prazerosa da criança com a leitura.

Os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil³⁴ (2009), outro documento específico lançado pelo MEC, traz na parte “Dimensões”, mais precisamente na *Dimensão Multiplicidade de experiências e linguagens*, reflexões sobre o indicador *Crianças tendo experiências agradáveis, variadas e estimulantes com a linguagem oral e escrita*. Na verdade, o referido documento pontua sete questionamentos,

³⁴ Trata-se de um instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de Educação Infantil que visa contribuir com práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais da criança, ajudando a construir uma sociedade mais democrática e incentivando à melhoria da qualidade da primeira etapa da educação básica.

sendo seis referentes aos procedimentos das professoras³⁵ com as crianças, como, por exemplo, se: leem livros diariamente, de diferentes gêneros; contam histórias diariamente; incentivam a manusear livros, revistas e outros textos; criam oportunidades prazerosas para o contato com a palavra escrita; adotam a prática de conversar com os bebês e as crianças pequenas em diferentes situações, mantendo-se no mesmo nível do olhar da criança, inclusive nos momentos de cuidados diários (única questão que acrescenta “professoras e demais profissionais”); incentivam as crianças maiores³⁶, individualmente ou em grupos, a contar e recontar histórias e a narrar situações. E quanto às crianças, traz apenas uma pergunta: “[...] são incentivadas a ‘produzir textos’ mesmo sem saber ler e escrever?” (BRASIL, 2009, p. 43).

Essas questões trazidas pelos Indicadores proporcionam certa compreensão do processo de letramento que deve ser desenvolvido com as crianças pequenas, pelo menos o básico, e saber o que é considerado importante acontecer, segundo esse documento, dentro das instituições de Educação Infantil, mediante avaliação que visa descobrir o quanto de qualidade que há na educação que é oferecida às crianças da primeira etapa da educação básica.

Reconhecemos que não há como pesquisar assuntos concernentes à “linguagem oral e linguagem escrita, Literatura Infantil, formação leitora, práticas de leitura e contação de histórias” sem estudarmos “letramento” e, no nosso caso, “letramento literário”. Por isso, no tópico a seguir trataremos dessa temática. A saber, aprofundamos nas obras de dois especialistas no assunto, utilizamos Magda Soares (2012) para as definições de “letramento” e Rildo Cosson (2011) para “letramento literário”.

Precisamos dizer que não há como discorrer “letramento” sem falar em “alfabetização”, portanto, façamos juntos essa profunda reflexão.

³⁵ Tal documento traz no feminino: “professoras”.

³⁶ Como o documento é de 2009, especifica que as crianças maiores são as de 4 até 6 anos, hoje, refere-se a crianças de 4 a 5 anos.

2.2 Educação Infantil: do letramento ao letramento literário

A palavra “letramento” surgiu no discurso dos especialistas das áreas da Educação e das Ciências Linguísticas na segunda metade dos anos 80. Ela ainda não está dicionarizada.

Segundo Kleiman (1999, p. 17), em nota de rodapé, explicou: “Pelo que sabemos, o termo ‘letramento’ foi cunhado por Mary Kato³⁷, em 1986”. No ano de 1988, Leda Verdiani Tfouni³⁸, em seu livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, distinguiu “alfabetização” de “letramento”, tornando-se, desde então, uma palavra cada vez mais frequente no discurso falado e escrito de especialistas.

Incorporado ao português, “letramento” corresponde ao inglês *literacy*, ou seja, estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever. Soares (2012, p. 20, grifo da autora) salienta que só recentemente o oposto “alfabetismo ou letramento” tornou-se necessário porque

passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente – daí o recente surgimento do termo **letramento** [...].

Muitas pessoas evidenciam não saber ler e escrever, estas não se apropriam plenamente das práticas sociais de leitura e de escrita.

A autora (2012) nos informa que há diferentes tipos e níveis de letramento e que um adulto pode ser analfabeto, mas de certa forma, ser letrado, isto quer dizer que ele pode não saber ler e escrever, porém, faz uso da escrita e envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita com o auxílio de pessoas alfabetizadas. Enfim:

Da mesma forma, a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler

³⁷ KATO, Mary A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986. (Série Fundamentos).

³⁸ TFOUNI, Leda Verdiani. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. São Paulo: Pontes, 1988. (Coleção Linguagem/Perspectivas).

e a escrever, mas já penetrou no mundo do **letramento**, já é, de certa forma, **letrada**. (SOARES, 2012, p. 24, grifo da autora)

O suporte do adulto nas práticas de letramento é fundamental, assim como no processo de aquisição da oralidade, inclusive, a oralidade é objeto de muitos estudos sobre letramento, embora considerada nova no léxico da Língua Portuguesa, a palavra “letramento” é ainda de circulação restrita à área acadêmica, na verdade, desconhecida por alguns e mal entendida por outros, talvez seja porque entrou na nossa língua há pouco tempo.

Esta pesquisa deseja ressaltar que:

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua – como lugar de trabalho –, mostram orientações de letramento muito diferentes. (KLEIMAN, 1999, p. 20, grifo da autora)

O letramento é um novo fenômeno que envolve dois outros fenômenos diferentes: a leitura e a escrita, ambos são complexos, constituídos de uma multiplicidade de conhecimentos, habilidades e comportamentos. Para Soares (2012, p. 46), “esse novo fenômeno só ganha visibilidade depois que é minimamente resolvido o problema do analfabetismo [...]”. O letramento depende das necessidades, demandas e do meio de cada sujeito, assim como do contexto social e cultural. Tal fenômeno ainda é pouco percebido na sociedade brasileira. Países como Estados Unidos, França e Inglaterra apresentam índice de analfabetismo praticamente zero, a grande preocupação é com os níveis de letramento, ou seja, as dificuldades que revelam para fazer uso adequado da leitura e da escrita.

A referida autora (2012) aponta que os países do Terceiro Mundo alfabetizam, mas não dão aos adultos e às crianças condições para ler e escrever. A primeira condição é uma escolarização real e efetiva da população e a segunda é a disponibilidade de materiais de leitura, os quais, muitas vezes com preços inacessíveis, sem contar o número pequeno de bibliotecas. Soares (2012, p. 58, grifo da autora) faz a seguinte indagação: “Como é possível tornar-se *letrado* em tais condições?”. Nossas campanhas de alfabetização fracassam justamente porque

somente visam ensinar a ler e a escrever, não se preocupam em criar condições para que os alfabetizados possam entrar no mundo letrado.

As duas principais dimensões do letramento são: a individual, vista como um atributo pessoal e a social, vista como um fenômeno cultural.

Referindo-se a Paulo Freire, Soares (2012, p. 77) menciona: “foi um dos primeiros educadores a realçar esse poder ‘revolucionário’ do letramento”, segundo a autora, “Freire concebe o papel do letramento como sendo ou de libertação do homem ou de sua ‘domesticação’”, e mais, defende que o principal objetivo do letramento “deveria ser o de promover a mudança social”.

Ao longo do tempo houve mudanças de concepção de letramento, na verdade, há diferentes conceitos. Conclui Soares (2012, p. 81):

[...] o conceito de letramento envolve um conjunto de fatores que variam de habilidades e conhecimentos individuais a práticas sociais e competências funcionais e, ainda, a valores ideológicos e metas políticas.

Soares expõe que parece impossível a formulação de uma definição que possa ser aceita sem restrições.

Definir letramento é uma condição essencial para sua avaliação e medição, pois caso contrário, os dados obtidos serão imprecisos, quer por meio de censos, pesquisas por amostragem e ações realizadas por sistemas escolares ou escolas.

Na maioria das vezes, letramento e escolarização se dão simultaneamente. No contexto escolar, o letramento é mais que um produto, é um processo.

Soares (2012, p. 86-87) alerta: “[...] talvez, o conceito de letramento adotado pela escola esteja de certa forma em dissonância com aquilo que é importante para as pessoas em sua vida diária”.

Os efeitos da relação entre escolarização e letramento nos países desenvolvidos são bastante diferentes. Nestes países, o conceito de letramento é bem distinto dos países em desenvolvimento.

[...] a linha divisória escolhida para distinguir o “alfabetizado”, o “letrado” do “analfabeto”, do “iletrado” varia de sociedade para sociedade: pessoas classificadas como alfabetizadas ou letradas em um determinado país não o seriam em outro. [...] em um mesmo país, os conceitos de alfabetizado e analfabeto, de letrado e iletrado variam ao longo do tempo: à medida que as condições sociais e econômicas mudam, também as expectativas em relação ao

letramento mudam, e aqueles classificados como alfabetizados ou letrados em determinado momento podem não sê-lo em outro. (SOARES, 2012, p. 90)

Afirmamos: é possível “ser alfabetizado e não ser letrado”, assim como, “ser analfabeto e letrado”.

Um dos maiores desafios dos países em desenvolvimento está no planejar, conduzir e executar programas e campanhas nacionais de alfabetização que visam acabar com os índices alarmantes de analfabetismo.

Uma “suposição” discutível apontada por Soares (2012, p. 99) é “de que o letramento é aquilo que as escolas ensinam e medem e, portanto, é basicamente adquirido por meio da escolarização”, permite considerar que “essa suposição ignora a aprendizagem por meios informais ao longo da vida, em situações externas à escola” (p. 99-100). Faz sentido compreender que as habilidades e as práticas de letramento vão além das habilidades de leitura e escrita ensinadas nas escolas, enfim, além de um letramento escolarizado.

Avaliar e medir o letramento são tarefas complexas e difíceis, inclusive, a falta de concordância sobre o seu conceito, pois se sabe que varia conforme o contexto social, cultural e político, e, conseqüentemente, sobre o que deve ser avaliado e medido, não exclui tal necessidade e importância. Os índices de letramento de um país é um dos indicadores básicos do seu progresso, pois auxiliam a estabelecer políticas, implantar e/ou implementar e controlar programas de alfabetização e letramento, traçar comparações entre países para compreender e estudar ações avaliativas precisas.

Precisaríamos de um verbo “letrar” para nomear a ação de levar os indivíduos ao letramento... Assim, teríamos *alfabetizar* e *letrar* como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria *alfabetizar letrando*, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, *alfabetizado e letrado*. (SOARES, 2012, p. 47, grifo da autora)

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, v. 3, p. 121-122, grifo nosso):

Pesquisas na área da linguagem tendem a reconhecer que o **processo de letramento** está associado tanto à construção do

discurso oral como do discurso escrito. Principalmente nos meios urbanos, a grande parte das crianças, desde pequenas, estão em contato com a linguagem escrita por meio de seus diferentes portadores de texto, como livros, jornais, embalagens, cartazes, placas de ônibus etc., iniciando-se no conhecimento desses materiais gráficos antes mesmo de ingressarem na instituição educativa, não esperando a permissão dos adultos para começarem a pensar sobre a escrita e seus usos. Elas começam a aprender a partir de informações provenientes de diversos tipos de intercâmbio sociais e a partir das próprias ações, por exemplo, quando presenciam diferentes atos de leitura e escrita por parte de seus familiares, como ler jornais, fazer uma lista de compras, anotar um recado telefônico, seguir uma receita culinária, buscar informações em um catálogo, escrever uma carta para um parente distante, ler um livro de histórias etc.

Sabe-se que dependendo da relevância que tem a escrita no meio em que a criança vive, assim como, da qualidade das suas interações com esse objeto do conhecimento, a evolução de suas hipóteses de “como se escreve ou se lê” conduz o processo de letramento de cada sujeito, ou seja, se de maneira mais rápida ou mais lenta.

Nas sociedades denominadas de letradas, desde os primeiros meses de vida, as crianças estão em contato com a linguagem escrita. É de suma importância que o contato seja diversificado, despertando interesse e curiosidade por esta linguagem.

Diante do **ambiente de letramento** em que vivem, as crianças podem fazer, a partir de dois ou três anos de idade, uma série de perguntas, [...], indicando sua reflexão sobre a função e o significado da escrita, ao perceberem que ela representa algo. (BRASIL, 1998, v. 3, p. 127, grifo nosso)

Voltamos a frisar, não estamos discutindo “Alfabetizar ou não na Educação Infantil”, o que estamos buscando é apresentar e dialogar sobre o letramento, pois é inerente às práticas de leitura e uso das linguagens, oral e escrita, propiciadas às crianças nas instituições de Educação Infantil.

Tampouco queremos que a Educação Infantil seja compreendida como uma etapa preparatória para o ensino fundamental. O que almejamos, ao trazer alguns conceitos, articulados à prática, mencionados no RCNEI, é mostrar que o processo de letramento ocorre, queiramos ou não, positivamente ou não, dentro das instituições de Educação Infantil, refletidas nas ações educativas.

Antes de compreender o sistema de escrita, as crianças elaboram muitas ideias e hipóteses, que na verdade são provisórias.

[...] as hipóteses elaboradas pelas crianças em seu processo de construção de conhecimento não são idênticas em uma mesma faixa etária, porque dependem do **grau de letramento de seu ambiente social**, ou seja, da importância que tem a escrita no meio em que vivem e das práticas sociais de leitura e escrita que podem presenciar e participar. (BRASIL, 1998, v. 3, p. 128, grifo nosso)

É fundamental a criação de um clima de confiança, respeito e afeto para que as crianças possam experimentar a necessidade e, inclusive, o prazer de se comunicar, apoiadas em parcerias de crianças de sua idade, com crianças de outras idades e de adultos.

O professor que lê histórias para seus alunos tem uma boa relação com a leitura e realmente tem prazer em ler, exerce o papel essencial de modelo para as crianças.

Nas instituições de Educação Infantil, o tratamento que se dá à linguagem escrita pode e deve ter como base a oralidade, num ambiente que promova situações de usos reais de leitura e, conseqüentemente de escrita, dando oportunidade às crianças de participarem ativamente e espontaneamente, contribuirá de maneira significativa para a aprendizagem de cada criança.

“A experiência com textos variados e de diferentes gêneros é fundamental para a constituição do ambiente de letramento.” (BRASIL, 1998, v. 3, p. 151).

Diante das citações mencionadas e tantas outras informações implícitas, consideramos, de fato, muito interessante a proposta de Soares sobre “alfabetizar letrando”.

Alguns argumentam que a literatura é um saber desnecessário, outros pensam que não é importante aprendê-la, pois já conhecem tudo que lhes interessa. Como enfatiza Cosson (2011, p. 10), “essa postura arrogante com relação ao saber literário leva a literatura a ser tratada como apêndice da disciplina Língua Portuguesa [...]”. Foi devido a esta arrogância por parte de alguns e indiferença por parte de outros, que o autor escreveu *Letramento literário: teoria e prática*, uma proposta de ensino da leitura literária na escola básica com o principal objetivo de fazer do ensino de literatura uma prática significativa, ou seja, abordar o processo de letramento por meio de textos literários.

Muitas indagações são feitas em relação à relevância da literatura na vida do ser humano. Vale a pena refletir sobre o que diz este autor:

A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção. (COSSON, 2011, p. 17)

Cosson reitera suas ideias ao trazer, aliás, como uma de suas epígrafes, a reflexão do crítico literário Antônio Candido:

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela **nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza**. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. (CANDIDO, 1995³⁹ apud COSSON, 2011, p.15, grifo nosso)

Por possuir esta função maior, a literatura precisa ter e manter um lugar especial nas escolas, inclusive nas instituições de Educação Infantil.

Apenas ler para as crianças ou ler com os alunos não basta, há a necessidade de ir além desta simples leitura do texto literário, na busca em “formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizadora da literatura” (COSSON, 2011, p. 29). O autor antes ressalta: “ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro” (p. 27). O letramento literário é uma prática social.

Segundo Cosson, a interpretação é um ato solidário e embora o mesmo livro seja lido de maneira diferente em diferentes etapas da vida, o que se expressa ao final da leitura não são sentimentos, mas os sentidos do texto. “E é esse compartilhamento que faz a leitura literária ser tão significativa em uma comunidade de leitores.” (COSSON, 2011, p. 28).

Um fator muito importante também apontado pelo autor é quanto às “bibliotecas escolares”. Em muitas escolas brasileiras não há este espaço educador,

³⁹ CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

quando existe, poucos profissionais são preparados, funcionando de maneira inadequada ou se transformando em depósitos de materiais escolares.

Cosson (2011) argumenta que para se atingir a maturidade de leitor, é preciso haver um diálogo do letramento literário com o cânone, visto que se trata de herança cultural. Faz-se necessário que as crianças tenham acesso a obras clássicas, contemporâneas e atuais, assim, salienta:

Obras contemporâneas são aquelas escritas e publicadas em meu tempo e obras atuais são aquelas que têm significado para mim em meu tempo, independentemente da época de sua escrita ou publicação. [...] O letramento literário trabalhará sempre com o atual, seja ele contemporâneo ou não. (COSSON, 2011, p. 34).

De acordo com o autor (2011, p. 35), “o simples fato de saber ler não transforma o indivíduo em leitor maduro”, mas a diversidade é fundamental, ou seja, os leitores precisam ser desafiados gradativamente por leituras mais complexas, enfim, é papel do professor ampliar os horizontes de leitura do aluno leitor, em se tratando da Educação Infantil, do pequeno leitor. Cosson (2011, p. 40, grifo nosso) ratifica as palavras de Soares quando diz:

Aprender a ler é mais do que adquirir uma habilidade, e ser leitor vai além de possuir um hábito ou atividade regular. **Aprender a ler e ser leitor são práticas sociais** que medeiam e transformam as relações humanas.

É importante que o professor faça da leitura literária uma prática significativa para seus alunos e isto pode e deve acontecer desde a Educação Infantil. Essa prática precisa contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura de obras e/ou livros de Literatura Infantil. O professor precisa também ter consciência que o centro do ensino da literatura é a própria experiência de cada sujeito.

O ensino da literatura deve partir, como menciona Cosson (2011, p. 47-48), “do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno”.

Mediante todas estas reflexões, é possível observar a importância da literatura na formação e no exercício profissional dos professores. Fato essencial é o

despertar destes profissionais a uma conscientização de que a leitura envolve tanto o saber quanto o prazer.

Na verdade, não há o porquê separar o ensino da literatura do ensino da Língua Portuguesa, conseqüentemente, não há motivos para desvincular a Literatura Infantil da linguagem oral e escrita desenvolvida com as crianças na Educação Infantil.

Cada profissional da educação possui a sua experiência de leitura literária, bem como, esta poderá contribuir pouco ou muito para as experiências das crianças que por suas mãos passarem, portanto, a construção da história de leitor de cada sujeito dependerá das interferências, inclusive, da escola no letramento literário de cada um.

O próprio Cosson também salienta sobre as feiras literárias, os projetos de literatura e as trocas de leitura, trazendo sugestões significativas para se trabalhar o texto literário e de maneira que poderia, ou melhor, pode ser: “um ensino com saber e sabor” (2011, p. 75). Embora o autor se refira e propõe excelentes sugestões principalmente ao ensino fundamental e ao médio, sua obra é de grande valia a todos os profissionais da educação que queiram desenvolver o gosto pela leitura literária em suas crianças ou alunos, independente da etapa da educação básica em que atuam.

Diante de tantas sugestões, Cosson aponta: “é importante que o professor também tenha em mente que seu propósito é **promover o letramento literário**, mostrando ao seu aluno um caminho de leitura [...]” (2011, p. 103, grifo nosso). O autor ainda menciona que “um dos objetivos do letramento literário na escola é formar uma comunidade de leitores” (2011, p. 104).

Relevante é compreender a literatura enquanto arte para não usá-la como pretexto na escola, mais especificamente, na sala de aula. A literatura é uma prática fundamental para a constituição de um sujeito da escrita, juntamente com a leitura e a contação de histórias, pode-se desenvolver diversas atividades coletivas com os pequenos, como representações gráficas, tendo o professor como escriba; construção de um canto de leitura da turma dentro da sala para o manuseio livre de obras infantis e projetos de Literatura Infantil.

Lembrando-os, que em nossa pesquisa o objetivo maior é investigar como se processam as práticas de leitura e contação de histórias das professoras e educadoras adjuntas infantis que atuam com os mesmos grupos de “crianças

integrals” de 4 e 5 anos, ressaltamos, que outras questões relevantes estão por trás dessa descoberta. Sabe-se que há probabilidades de por meio de tais práticas educativas identificarmos as concepções de letramento que estes profissionais possuem, assim como, ao apresentarem textos literários infantis às crianças (se realmente apresentaram/apresentam), também é possível identificar se ocorre o próprio letramento literário.

Uma das preocupações da pesquisa é com a formação deste pequeno leitor, porque não dizer, “primeiro leitor”, que por ser uma criança de período integral, isto é, que permanece na escola durante os períodos matutino e vespertino, *o que e como*, tais profissionais da educação e equipe gestora (direção e coordenação), proporcionam às crianças o processo de letramento e promovem o letramento literário.

Após os estudos reflexivos dos conceitos dos teóricos abordados e dos documentos específicos para a Educação Infantil, quanto à temática “letramento/letramento literário”, foram desencadeadas algumas indagações: Será que por estas crianças ficarem mais tempo na escola, estão necessariamente sujeitas a participarem de mais práticas sociais de leitura e de escrita do que aquelas que ficam em período parcial? As professoras e educadoras promovem o letramento e o letramento literário? Quando contam e/ou leem histórias estão buscando formar leitores? Valorizam a literatura como uma necessidade que humaniza? Oferecem às crianças um ambiente de letramento?

Diante destas questões, não tem como não pensar na formação inicial dos profissionais da Educação Infantil. Será que cursaram a disciplina “Literatura infantil” em sua formação? Se a resposta for afirmativa: Era uma disciplina obrigatória ou optativa? Despertou neles mesmos o gosto pela leitura? Contribuiu de forma que pudessem vincular a Literatura Infantil ao eixo Linguagem Oral e Escrita, sugerido pelo RCNEI (nomenclatura adotada no Sistema de Araçatuba)?

Sabemos que não tem como despertar no outrem aquilo que não foi despertado em si mesmo. Se os profissionais da Educação Infantil (re)conhecerem a importância da Literatura Infantil no desenvolvimento da criança pequena, possivelmente promoverão o letramento por meio, inclusive, das obras literárias infantis.

Ao se pensar como Soares, é possível que o profissional da Educação Infantil busque a promoção do letramento nas crianças, pois, se

[...] o pressuposto é que quem aprende a ler e a escrever e passa a usar a leitura e a escrita, a envolver-se em práticas de leitura e de escrita, torna-se uma pessoa diferente, adquire um outro estado, uma outra condição. Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, [...] – não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu *lugar* social, seu *modo de viver* na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente. (SOARES, 2012, p. 36-37, grifo da autora)

O que se busca com esta pesquisa é mostrar o quão se faz necessário que os professores e educadores da Educação Infantil reconheçam a relevância do seu papel durante o processo de letramento, visto que, segundo a autora, o ideal é ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, subentendendo-se que a pessoa passa a viver diferente, por isso, se a literatura humaniza, como afirmam Candido e Cosson, também será reconhecida a necessidade de promover o letramento literário na Educação Infantil por meio de práticas de leitura e técnicas de contação de histórias.

2.3 Literatura Infantil: da formação humana a outros interesses

Por que dissertar sobre Literatura Infantil? Porque valorizamos seu caráter formativo. Como ressaltam Giroto & Souza (2012, p. 46):

[...] **a literatura infantil**, assumindo a sua posição de forma de linguagem artística que possibilita a interação entre autor e leitor, mediada pela escrita e pela imagem – considerando que o livro é constituído por um todo que reúne linguagem verbal e não verbal com significados complementares –, **desempenha uma função particular para o desenvolvimento psíquico da criança**. (grifo nosso)

Contudo, antes mesmo de prosseguirmos na afirmação da relevância da Literatura Infantil na formação do pequeno leitor, aproveitamos para convidá-los a conhecer a história dessa literatura, acompanhando o seu percurso até os dias atuais. Pontuaremos apenas os principais rumos que ela perpassou e ressaltaremos alguns dos desafios que continua enfrentando.

Meireles (1984), em sua obra *Problemas da literatura infantil*, expõe que a literatura não abrange apenas o que se encontra escrito, pois a palavra pode ser apenas pronunciada, até mesmo os povos ágrafos possuem a sua literatura. É interessante que quando pronunciamos o termo “Literatura Infantil”, boa parte das pessoas, talvez de forma inconsciente, pensam exclusivamente em “livros infantis”, é claro que ela abrange este objeto, é claro que ela é propagada por meio desse portador de texto, mas isso é muito pouco diante de tudo o que envolve “literatura”. Enfim, quando a “literatura oral” é transcrita, “é como registro folclórico” (p. 20).

A verdade é que muito antes da “literatura escrita” compor os acervos literários de casas, bibliotecas, universidades, escolas, livrarias, a “literatura oral” já perdurava há séculos. Antes mesmo da Literatura Infantil ser considerada um gênero literário, já existia a “Literatura Geral”.

Mas há grande confusão quando se procura definir Literatura Infantil. Muitos foram, e ainda são, os conflitos de opiniões entre teóricos, renomados ou não. A história dessa literatura, considerada por muito tempo como “literatura menor”, é marcada por desprestígio, precária em muitos países e vista até mesmo com ceticismo por alguns. Meireles argumenta (1984, p. 20, grifo nosso):

A confusão resulta de propormos o problema no momento em que já se estabeleceu uma “literatura infantil”, uma especialização literária visando particularmente os **pequenos leitores**. Mais do que uma “literatura infantil” existem “livros para crianças”.

É realmente considerável o que a autora revela, principalmente quando afirma que muitos livros não possuem atributos literários e por isso é tarefa árdua classificá-los dentro da Literatura Geral. Vejamos as indagações e, logo em seguida, as conclusões apresentadas por ela:

A Literatura Infantil faz parte dessa Literatura Geral? [...] Existe uma Literatura Infantil? Como caracterizá-la? Evidentemente, tudo é uma Literatura só. A dificuldade está em delimitar o que se considera como especialmente do âmbito infantil. São as crianças, na verdade, que o delimitam, com a sua preferência. Costuma-se classificar como Literatura Infantil o que para elas se escreve. **Seria mais acertado, talvez, assim classificar o que elas lêem com utilidade e prazer.** Não haveria, pois, uma Literatura Infantil *a priori*, mas *a posteriori*. (MEIRELES, 1984, p.20, grifo nosso)

Assim como a história da Educação Infantil se inicia no continente europeu, a história da Literatura Infantil também, em ambas as trajetórias, constatamos que surgem no Brasil muito tempo depois. A Literatura Infantil europeia teve seu marco em 1697, no final do século XVII, na França, quando Charles Perrault publicou *Contos da Mamãe Gansa*, destacando-se os contos de fadas, embora as *Fábulas* de La Fontaine, editadas em 1668 e 1694, e *As aventuras de Telêmaco* de Fénelon, lançadas em 1717, também causaram um grande impulso na propagação dessa literatura e, concomitantemente, a sua expansão ocorria na Inglaterra.

Não se pode esquecer, que nessa época aconteciam renovações em todos os setores: econômico, social, político e ideológico, desencadeando transformações no setor cultural. Se por um lado ocorrem os avanços tecnológicos e as grandes invenções, por outro, aparecem as desigualdades sociais.

Com a revolução industrial, um novo quadro é constituído na história da humanidade, finalmente a criança ganha o seu espaço, em primeiro lugar no esteio da família, depois, obtém outras conquistas, como o surgimento de uma literatura para a infância. Lajolo & Zilberman (2003, p. 17, grifo nosso) destacam:

A criança passa a deter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de objetos industrializados (o brinquedo) e culturais (**o livro**) ou novos ramos da ciência (a psicologia infantil, a pedagogia ou a pediatria) de que ela é destinatária.

As referidas autoras ressaltam que as instituições família e escola colaboraram para a solidificação política e ideológica da classe burguesa, transformando-se em verdadeiros espaços de mediação entre a criança e a sociedade. Revelam também que a obrigatoriedade do ensino refletiu na industrialização, visto que havia crianças trabalhando em fábricas, assim, afirmam que “a literatura infantil traz marcas inequívocas desse período” (2003, p. 18), pois, como consequência, o crescimento industrial e os novos recursos tecnológicos disponíveis, levam essa literatura a assumir a “condição de mercadoria”.

Toda essa situação gerada em torno da Literatura Infantil faz com que muitos olhares se dividem, porque, se para uns isso é motivo de grande conquista, para outros, isso tudo não passa de questões políticas, gerando desconfianças nos teóricos e críticos literários. Pensemos no que Lajolo & Zilberman (2003, p. 18) disseram:

Os laços entre a literatura e a escola começam desde este ponto: a habilitação da criança para o consumo de obras impressas. Isto aciona um circuito que coloca a literatura, de um lado, como intermediária entre a criança e a sociedade de consumo que se impõe aos poucos; e, de outro, como caudatária da ação da escola, a quem cabe promover e estimular como condição de viabilizar sua própria circulação.

De fato, a Literatura Infantil ganha o seu espaço aos poucos, vai alcançando a sua própria identidade, surgem pesquisadores comprometidos, sem contar as premiações recompensadas àqueles que se dedicam a essa literatura, na verdade, escritores que conquistaram prestígio e obtiveram o mérito de renomados nesse gênero.

As autoras nos alertam sobre um ponto crucial da literatura:

[...] como a ficção para crianças pode dispor com maior liberdade da imaginação e dos recursos da narrativa fantástica, ela extravasa as fronteiras do realismo. [...] levada às últimas conseqüências, permite a exposição de um mundo idealizado e melhor, embora a superioridade desenhada nem sempre seja renovadora ou emancipatória. (LAJOLO & ZILBERMAN, 2003, p. 19)

E mais, segundo elas, a literatura para crianças pode dar “vazão à representação de um ambiente perfeito e, por decorrência, distante” (p. 19). Enfim, aos que se interessam aprofundar seus estudos, é preciso conhecer todas essas vertentes, pois, o fato de nos intitularmos “apaixonadas” pela Literatura Infantil, não implica desconsiderarmos tudo isso.

O que pensar sobre toda influência que a escola, a sociedade e a literatura exercem, ou melhor, podem exercer na formação da criança?

Apesar de ser um instrumento usual de formação da criança, participando [...] do mesmo paradigma pragmático que a atuação da família e da escola, a literatura equilibra – e, freqüentemente, até supera – essa inclinação pela incorporação ao texto do universo afetivo e emocional da criança. (LAJOLO & ZILBERMAN, 2003, p. 20)

Ao contrário do que muitos pensam, escrever livros para criança, em se tratando de arte literária, é um desafio aos escritores.

Retomando a história da Literatura Infantil, não podemos deixar de mencionar duas outras obras, do século XVIII, que também marcaram esse gênero, que são as adaptações dos clássicos *Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe, em 1719 e *Viagens de Gulliver*, de Jonathan Swift, em 1726, ambos, romances de aventuras.

No século XIX, em 1812, os irmãos Grimm editam a coleção de contos de fadas, repetindo o sucesso com o público infantil. Assim, a história vai comprovando a predileção dos pequenos leitores por histórias fantásticas. Em 1833, Hans Christian Andersen lança *Contos* e na sequência temos três célebres histórias: em 1863, *Alice no país das maravilhas*, de Lewis Carroll; *Pinóquio*, de Collodi, em 1883 e adentrando ao século XX, em 1911, *Peter Pan*, de James Barrie.

Quem nunca ouviu falar em *Chapeuzinho Vermelho*, *Branca de Neve e os sete anões*, *Os três porquinhos* e *O patinho feio*, por exemplo? Histórias estas que não morrem, mesmo sofrendo adaptações continuam sendo transmitidas de geração a geração. Até a mídia cinematográfica se reporta aos contos de fadas.

Lajolo & Zilberman (2003, p. 21) expõem que na segunda metade do século XIX, todos autores confirmam a Literatura Infantil “como parcela significativa da produção literária da sociedade burguesa e capitalista”, trazendo definição, consistência e continuidade a esse gênero. Elas nos informam que no nosso país não foi muito diferente:

Por isso, quando se começa a editar livros para a infância no Brasil, a literatura para crianças, na Europa, apresenta-se como um acervo sólido que se multiplica pela reprodução de características comuns. Dentro desse panorama, mas respondendo a exigências locais, emerge a vertente brasileira do gênero, cuja história, particular e com elementos próprios, não desmente o roteiro geral. (p. 21)

A atividade editorial no Brasil se inicia oficialmente em 1808, despontando os primeiros livros para crianças, muitos deles, traduções. Entretanto, a história da Literatura Infantil brasileira começa no momento histórico da proclamação da República (1889), contribuição trazida pela urbanização, que leva o país a muitas transformações.

Foi em 1921 que Monteiro Lobato, com a obra *A menina do narizinho arrebitado*, provocou uma grande reviravolta em nossa Literatura Infantil, pois, escrevia histórias para crianças numa linguagem atrativa e compreensível para elas. Lobato rompeu a dependência com o padrão culto, introduzindo a oralidade na fala

das personagens e no discurso do narrador. Segundo Aguiar⁴⁰ (2001, p. 21), Lobato, com as suas obras:

mostrou que a literatura infantil assegura o *status* de produção artística quando se vincula ao interesse e à realidade do pequeno leitor. Tal feito só tem sido possível na medida em que o autor da obra infantil compreende que não basta apenas falar sobre a criança a partir da sua posição de adulto que já viveu essa fase da vida. É preciso mais do que isso: colocar-se ao lado do leitor, ver o mundo através dos seus olhos, ajudando-o a ampliar esse olhar nas mais variadas direções.

Na obra “*Um Brasil para crianças*” (1988), outra parceria de Lajolo & Zilberman, encontramos a trajetória percorrida pela Literatura Infantil brasileira zsubdividida em quatro períodos, bem como, suas características históricas e as tendências estéticas de cada época. De 1890 a 1920: a formação do gênero infantil - surgem os primeiros livros nacionais destinados a crianças e jovens; 1920 a 1945: a consolidação da Literatura Infantil brasileira – momento de multiplicação e renovação; 1945 a 1965: gênero infantil consolidado – um público expressivo, refletindo a modernização social do país e 1965 a 1980: temas e linguagem melhor adequados à escola liberal.

[...] a literatura infantil brasileira revela sintonias com os vários projetos (oficiais e oficiosos) que, legislando e discutindo a respeito da leitura e escola, delegam à sala de aula e aos ombros do professor a responsabilidade maior pela implantação de bons hábitos de leitura ou pelo desenvolvimento do gosto de ler, como formulam recomendações pedagógicas desde o fim do século passado até nossos dias. (LAJOLO & ZILBERMAN, 1988, p. 11)

É impressionante as muitas manifestações literárias que a nossa Literatura Infantil já passou, principalmente em vista das novas configurações da literatura recebida das influências europeias, em especial, a francesa, que começa a se dissipar a partir dos anos 30 e depois dos anos 40, os produtos industrializados norte-americanos invadem o nosso país. Antes, havia no Brasil muitas compilações e adaptações de histórias infantis do acervo europeu, além de versões

⁴⁰ A profa. Vera T. de Aguiar é a coord. desta obra, escrita com mais três autoras: Frieda Barco, Marília Fichtner e Zíla Rêgo, todas formadas em Letras, ressaltam a promoção da leitura da Literatura Infantil no âmbito escolar.

abrasileiradas de textos de Perrault, Grimm e Andersen, isso até surgir o movimento de nacionalização no qual insere a literatura brasileira para as crianças.

Valorizamos a maneira precisa com que as autoras nos contam a verdadeira história da Literatura Infantil brasileira. Declaram que o seu aparecimento não foi espontâneo, mas induzido por autores do período de transição dos séculos XIX, XX.

O êxito, contudo, não garantiu a autonomia da literatura infantil, que continuava sem legitimação artística: a publicação de obras para crianças não afetava a imagem de seus escritores. [...]. Porém, como, para circular nas salas de aula, era preciso, além de espontaneidade e imaginação, adequar-se aos cursos vigentes e aos programas curriculares, a fantasia e a criatividade foram indiretamente disciplinadas, favorecendo o Estado que, assim, controlava de alguma maneira a produção de livros destinados à infância. (LAJOLO & ZILBERMAN, 1988, p. 62)

A partir da década de 60, vigora no Brasil uma política cultural bem mais moderna, apresentando grandes avanços, como por exemplo, informações sobre o acervo existente, verbas destinadas a livros e decisões sobre a sua aplicação. Lembrando que durante um bom tempo a expansão da circulação de livros ocorreu num contexto de censura política e ideológica.

Impossível não associar os caminhos percorridos pela Educação Infantil à Literatura Infantil. A mudança de concepções de “criança-infância” e “educação-escola” estão ligadas à nova literatura oferecida aos infantes.

Como mencionam Lajolo & Zilberman, cada período traz marcas essenciais para dialogar com seu tempo, incorporado à Literatura Infantil para que esta também possa dialogar com a literatura não-infantil, ainda enfatizam (1988, p. 250) que “também por causa da aliança entre literatura infantil e escola, foram os pedagogos os primeiros a se preocupar com o aparecimento e valor dos livros para crianças”. Uma de suas reivindicações: “livros brasileiros para crianças brasileiras”.

A formação dos professores também vai influenciando e sendo influenciada por essa nova literatura que vai se solidificando. Tais autoras compartilham:

A multiplicação das escolas normais tem igualmente reflexos na história da literatura infantil brasileira, pois, por intermédio delas, o gênero passa por um novo tipo de ascensão. Se, até aquele momento, era objeto de reflexão esporádica por parte de alguns professores e eventuais críticos, torna-se agora disciplina de um curso profissionalizante. (LAJOLO & ZILBERMAN, 1988, p. 253)

Muitas vezes, ocorre um descrédito da Literatura Infantil e, até mesmo, um desgosto pela leitura por conta da falta de qualidade literária nas obras infantis e da ideia excessiva em considerar que a literatura para crianças pequenas deva ser sempre com intenções moralizantes.

Mesmo sabendo-se que por toda a trajetória da Literatura Infantil nos são apresentadas várias vertentes, tanto as que favorecem o seu uso na formação leitora da criança pequena, quanto àquelas que revelam os interesses advindos de vários setores da sociedade, optamos por finalizar nossa explanação com estas últimas palavras de Meireles (1984, p. 83): “vagarosamente elaborada, pela contribuição de todos, essa literatura possui todas as qualidades necessárias à formação humana”.

2.4 A formação leitora de adultos e crianças

Como discorrer sobre a formação do pequeno leitor sem antes refletirmos sobre a formação leitora dos profissionais da educação, em especial, dos que atuam diretamente com as crianças da Educação Infantil? Realmente não há como.

Sabemos que o adulto que não se conscientiza da necessidade de ser um bom disseminador de práticas de leitura e contação de histórias na contribuição da formação leitora da criança, tampouco reconhecerá a relevância da Literatura Infantil na formação integral dos pequeninos.

No capítulo 1, conversamos sobre a “formação dos professores de Educação Infantil”, agora, queremos afunilar e dialogar, em primeiro lugar sobre “a formação leitora do professor” e, simultaneamente, sobre “a formação de professores para formar leitores” e, por fim, a culminância do nosso estudo: “a formação do pequeno leitor”.

Aguiar (2001, p. 7) logo no início da obra *Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores* declara:

[...] aqueles que se envolvem com a educação das crianças e dos jovens precisam estar cientes de seu papel na formação de leitores e, principalmente, ser também leitores. [...] **só transmitimos um valor quando o introjetamos, quando estamos convencidos de**

sua importância. Assim, **quem não lê não pode incentivar outros a ler.** (grifo nosso)

Além da autora apresentar importantes esclarecimentos sobre essa temática, proporciona sugestões, “oficinas de promoção da leitura da literatura”. Mas neste caso, atentaremos à problematização quanto à formação dos profissionais da área da leitura.

Na Educação Infantil temos professores formados em Pedagogia, Normal Superior e/ou no Magistério, com exceção daqueles que também são formados em Letras. A questão é: todo profissional, que atua diretamente com crianças pequenas, independente de sua formação inicial, é da área da leitura, ou pelo menos deveria ser. Como Aguiar (2001, p. 135) salienta: “para formar leitores é preciso ser leitor” e Santos & Souza (2004, p. 81) afirmam que “[...] é necessário que o próprio professor se veja como sujeito-leitor”.

Um fato importante é que nenhuma das áreas do conhecimento dispensa o ato de ler e, em nossa sociedade, atribui-se à escola a responsabilidade maior da formação de leitores, justificando assim, a grande preocupação que alguns especialistas da educação e pesquisadores apresentam em relação à “formação dos professores de leitura”. Aguiar (2001, p. 9) explica essa dificuldade: “[...] enfrentamos o problema da formação inicial e continuada dos profissionais da área da leitura –, auferimos lucros maiores do que os saberes que distribuímos” e complementa: “[...] a aprendizagem só ocorre quando estamos motivados, ou seja, aprendemos o que fala ao intelecto e ao coração, primeiro a este e depois àquele” (p. 11).

É possível pensarmos nessa motivação não somente quanto à aprendizagem das crianças, dos alunos, mas a própria aprendizagem dos professores, dos adultos. Enfatizando nossos estudos, se os professores não estiverem motivados quanto à aprendizagem da leitura e de seu ensino, é provável que não desenvolvam isso nas crianças e dificilmente contribuirão para a formação leitora delas.

Por outro lado, nessa caminhada, felizmente encontramos aqueles que propiciam práticas leitoras significativas e diversificadas às crianças, mas temos consciência que não é uma tarefa simples, visto que além da busca em contribuir com a formação leitora dos pequenos, deve-se almejar muito mais para que estes leitores, futuramente, tornem-se leitores competentes. Reflitamos:

[...] o leitor, de alguma forma, já está ali, à nossa frente, e nós, adultos, nos papéis de professores, bibliotecários ou agentes culturais, fazemos um esforço para compreender o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, para que ela possa se tornar um leitor competente. (AGUIAR, 2001, p. 36)

É inquestionável que a criança precisa de estímulos para desenvolver sua linguagem, seus pensamentos e sua imaginação. Para explicar tal afirmação, Aguiar (na parceria com outras autoras) traçou uma reflexão bem interessante sobre o que dizem Piaget e Vygotsky. O primeiro busca os fatores universais do desenvolvimento humano e o segundo, as contribuições sociais da aprendizagem. Por isso, consideremos ambos os estudiosos. Vejamos uma das conclusões de Aguiar (2001, p. 38):

[...] os dois pensadores podem ser aproximados porque, se Piaget descreve estágios de desenvolvimento da criança, compreendendo seus mecanismos internos, Vygotsky atenta para os fatores ambientais que interferem nesse processo.

A referida autora vai além, procurando explicar no “ato de ler” a importância das concepções dos dois pensadores: “[...] podemos atentar para o ato de ler como mobilização dos mecanismos internos do sujeito, aliada aos estímulos oferecidos pelas condições do ambiente em que ele vive” (AGUIAR, 2001, p. 39). A linguagem infantil da criança evolui assim como o seu desenho. Aguiar (2001) ressalta que as narrativas infantis ajudam o pequeno leitor a ordenar os seus sentimentos e a compreender o mundo a partir de uma linguagem compatível a sua lógica.

Assim como no capítulo 1 trouxemos um adendo sobre as situações diversas oferecidas às crianças por meio da televisão, segundo Postman (1999), Aguiar (2001, p. 134) reitera: “formar leitores é tarefa complexa que desafia professores, bibliotecários e educadores em geral, especialmente nesta época tão dominada pelos meios de comunicação de massa, sobretudo pela televisão”.

A autora demonstra que o trabalho com a literatura também necessita de planejamento. Os professores devem propiciar às crianças diversas práticas de leitura e técnicas de contação de histórias. Tudo que envolve o processo ensino-aprendizagem requer um preparo, pois visa alcançar objetivos. Se a Literatura Infantil não for compreendida da mesma forma que outras áreas do conhecimento,

ela será vista apenas como um passatempo e perderá toda a função de homem que se quer formar.

Qualquer atividade humana [...] precisa estar estruturada a partir de uma metodologia que oriente as etapas a serem vencidas, a fim de que sejam obtidos os resultados esperados. Também no **processo de ensino de literatura e formação de leitores** precisamos construir um método, um roteiro de trabalho. (AGUIAR, 2001, p. 146, grifo nosso)

Queremos compartilhar algumas das conclusões importantes de Aguiar (2001): o leitor competente que, nós da educação, tanto objetivamos alcançar é aquele que vive inúmeras e variadas experiências de leitura; no ensino da leitura e da literatura deve-se (re)descobrir o prazer de ler e alargar horizontes de expectativas; é preciso oferecer subsídios para a formação de educadores voltados para a literatura; é inevitável a aproximação entre Literatura Infantil e escola; deve-se promover a leitura literária e a participação em eventos literários e é necessário urgente um movimento para se construir uma sociedade leitora.

[...] a melhor maneira de se trabalhar a literatura infantil na escola: propiciar um encontro significativo da criança com a arte [...]. Através da experiência estética, o **pequeno leitor**, aprende a ordenar seu mundo interno e a projetar valores a partir de um confronto ético-estético com o real, o fictício e o imaginário. (AGUIAR, 2001, p. 160, grifo nosso)

A verdade é que a literatura e a escola têm algo muito importante que as une. Como afirma Zilberman (1998, p. 21): “[...] ambas compartilham um aspecto em comum: a natureza formativa. De fato, tanto a obra de ficção como a instituição do ensino estão voltadas à formação do indivíduo ao qual se dirigem”.

Não aprofundamos, como gostaríamos de ter feito, sobre a “Literatura Infantil” na formação inicial do professor, mas fomentamos quanto à sua imensa necessidade de ser revista pelas autoridades competentes e especialistas no assunto. Zilberman (1998, p. 26) aponta na obra *A literatura infantil na escola*, a situação do ensino e a valorização dessa literatura, sendo duas de suas investigações: “por que a literatura infantil deve ser integrada aos currículos de 3º grau⁴¹, nos cursos de Letras, ou então nos de Comunicação Social, Biblioteconomia,

⁴¹ Antiga nomenclatura referente ao ensino superior.

Pedagogia ou afins”. E a mesma autora ainda complementa (1998, p. 26-27): “em vista da natureza singular desta modalidade artística, o que deve constar como conteúdo programático de um curso sobre este assunto, a fim de ser preservada a autonomia do gênero e, ao mesmo tempo, sua utilidade escolar”.

Zilberman (1998) propõe que as disciplinas universitárias precisam oferecer ao futuro docente um instrumental proveniente dos campos literário e pedagógico, portanto, aborda a relevância de se conhecer um acervo literário representativo; dominar os critérios de julgamento estético, que permitem a seleção de obras de valor; conhecer o conjunto literário destinado às crianças, considerando-se sua trajetória histórica (origem e evolução) e autores mais representativos (atuais, nacionais e estrangeiros); manipular técnicas e empregar uma metodologia de ensino que auxiliem no estímulo à leitura.

Pesquisas revelam que há professores desatualizados, desinteressados quanto à especificidade da turma de crianças com que trabalha e, por vezes, negligentes em se tratando da adequação dos textos, visto que destoam da faixa etária a que se destinam. A autora conclui: “[...] a falta de integração aos interesses da criança esterilizam a motivação do leitor” (ZILBERMAN, 1998, p. 28).

Concordamos com a autora sobre a necessidade de que a Literatura Infantil, enquanto disciplina oferecida na formação inicial de professores, reconheça a ótica da criança (assumir a sua perspectiva); estabeleça metas didáticas para a utilização do livro infantil na escola e possibilidades do emprego dessa literatura em sala de aula, e discrimine um conteúdo programático que apresente o conceito e a história da Literatura Infantil.

Enquanto muitos autores mencionam a formação leitora dos professores e das crianças, Santos & Souza (2004, p. 81, grifo nosso) levantam mais um ponto importante. Não há como não mencionar a instituição escolar:

[...] precisamos discutir o papel da escola que constitui-se em ambiente privilegiado para a formação do leitor. Nela é imprescindível que a criança conheça livros de caráter estético, diferentes dos pedagógicos e utilitaristas, usados na maioria das escolas. [...] **A criança tem, então, na escola um espaço reservado à iniciação da leitura.**

É por sabermos que cada pessoa tem a sua “história de leitura”, bem como, suas “memórias”, é que devemos ter consciência de que muitas vezes a “iniciação

da leitura” ocorrerá na escola, mesmo porque, este processo acompanhará cada sujeito ao longo de sua vida, pois, a “formação do leitor competente” vai além dos “bancos escolares”, ou pelo menos, deveria.

Essas autoras ressaltam a precária formação de professores, assim como, o fato de muitos não terem o hábito de ler, tempo disponível e até mesmo por não gostarem de ler. Santos & Souza (2004, p. 84, grifo nosso) sugerem: “uma alternativa possível seria formar o professor, inicialmente, como **leitor de literatura infantil**, instrumentalizá-lo para estabelecer relações dialógicas entre texto e leitor”.

Carregamos “marcas de leitura” pela vida toda. Infelizmente nem todos recebem marcas positivas. Como é gratificante ler e ver relatos de pessoas que tiveram o privilégio de conviver com leitores mais experientes e que adentraram a escola com uma bagagem leitora diferenciada. Em seu artigo *Memórias de leitura e educação infantil*, Faria (2004, p. 50, grifo nosso) exprime:

Longos, tortuosos, difíceis e complexos são os caminhos que levam à formação do leitor. Não existe uma fórmula mágica para essa construção nem linearidade nas trajetórias percorridas. Alguns se formam no seio da família, outros nas **instituições de educação infantil** ou na escola e outros, ainda, vida afora. Alguns se fazem leitores na infância, outros já adultos ou até mesmo na velhice.

Concordamos com a autora quando diz que não há uma “fórmula mágica”, visto que é verdade que a formação de cada um pode acontecer em espaços e fases distintas da vida. Não há idade específica para que isso ocorra. E também ninguém disse que pelo fato da “literatura ser apaixonante”, em sua trajetória não haja “espinhos”. Sim, a formação leitora é gradativa, é uma construção. Faria (2004, p. 57), assim como as demais autoras mencionadas, também afirma: “[...] se queremos formar leitores em nosso país, é necessário que se invista na formação inicial e continuada dos professores [...]”.

O professor precisa compreender que há várias maneiras de contribuir com a formação do pequeno leitor, entretanto, duas são essenciais: ricas práticas de leitura e diversas técnicas de contação de histórias. Consideramos relevante tratar dessas duas formas separadamente, embora, queremos esclarecer, ao contrário do que muitos pensam não deve haver prevalência de uma delas nas instituições de Educação Infantil. Pelo fato das crianças de 0 a 5 anos não dominarem convencionalmente a leitura e a escrita (a maioria), muitos profissionais da educação

discutem que a contação seja mais propícia às crianças pequenas e as práticas de leitura às crianças do ensino fundamental. Isso é uma ideia errônea, pois, independente da etapa da educação básica em que estejam, por serem ações distintas, elas se completam e não se contrariam. É preciso propiciar às crianças e aos alunos atividades que priorizem tanto a contação de histórias como as práticas de leitura. Crianças e alunos precisam diferenciar o ato de ouvir histórias contadas das lidas, precisam perceber que a base da leitura é o uso de um portador de texto, enquanto a base da contação é a memória e o emprego de certa técnica, por meio da qual, o professor também se apossa de um determinado recurso.

Antes da criança ser um leitor, ela é ouvinte. Antes da criança ler uma história, ela conta, reconta, inventa. Também por conta de tudo isso que refletimos sobre "a formação do pequeno leitor: da contação à leitura".

Vejamos então, algumas das maneiras de se contribuir com essa formação.

2.5 Contação de histórias: relevância e algumas técnicas

Não há uma fase exclusiva da vida para se ouvir histórias. Crianças, jovens, adultos, idosos, todos estão sujeitos a se fascinarem por elas. E por que não dizer bebês também? Mesmo ainda não compreendendo as narrativas.

A contação de histórias não pode ser um ato que se limita aos professores de Educação Infantil. Ela também pode ser propagada por intermédio de outros profissionais da educação, assim como, deve estender-se a uma prática desenvolvida no ensino fundamental.

Jamais se deve substituir uma leitura por uma contação e vice-versa. São ações distintas, que embora possuam características singulares, comungam de resultados semelhantes, como por exemplo, desenvolver na criança o gosto em ouvir histórias e, conseqüentemente, o despertar para produzir suas próprias histórias, a princípio, orais e depois, escritas.

Por isso, faz-se necessário que os profissionais doseem, propiciando às crianças e aos alunos, ambas as ações. Como o extremismo nunca é indicado, não se pode definir a contação como uma atividade tão singela que não requer planejamento e nem considerá-la difícil demais, ao ponto de ser exclusiva às

peças que apresentam ter “certo dom de contar histórias”. Tanto Coelho (1999) quanto Busatto (2008) relatam que até exista certa “tendência inata”, porém, contar histórias é uma arte que pode ser desenvolvida, por isso o emprego de técnicas.

Para dar o primeiro passo, a grande questão é: Por que contar histórias? Busatto (2008, p. 45-46) declara:

[...] conto histórias para formar leitores; para fazer da diversidade cultural um fato; valorizar as etnias; manter a História viva; para se sentir vivo; para encantar e sensibilizar o ouvinte; para estimular o imaginário; articular o sensível; tocar o coração; alimentar o espírito; resgatar significados para nossa existência e reativar o sagrado.

Verdadeiramente é possível atingir muitos objetivos por meio da contação de histórias. O professor precisa atentar-se para o fato de que quando diz que está contando história, não esteja lendo, ou o inverso, quando está lendo e diz que está contando. A dúvida não pode partir do adulto. Se reunirmos as crianças em rodas e dissermos que iremos ler uma história, certamente estaremos com o livro nas mãos, por exemplo, ao passo que para contar uma história podemos não utilizar nenhum recurso e empregar somente a nossa voz. Tal questão pode parecer, a muitos de vocês leitores, óbvia demais, mas saibam que presenciamos essa confusão por parte de alguns profissionais da educação.

Hoje, o acervo literário dedicado aos leitores mirins é muito vasto, cabendo ao adulto-contador de histórias selecionar as histórias que irá contar, enfim, diante de várias, ele deve escolher aquela que o tocou. Não se conta uma história que não gostou. Busatto (2008, p. 47) exprime: “antes de sensibilizar o ouvinte o conto precisa sensibilizar o contador”.

Cada contador de histórias tem o seu próprio estilo de contar, alguns preferem certas técnicas, utilizam um adorno e/ou acessório toda vez que conta, tem uma maneira de iniciar e finalizar a história, portanto, “cada narrador imprime sua personalidade ao conto” (BUSATTO, 2008, p. 48). Os contadores podem contar a mesma história, no entanto, nunca será igual ao jeito de cada um contá-la. Isso pode acontecer até conosco, quando contamos a mesma história para públicos diferentes e não sai igual, pois, contar não é decorar, e sim memorizar.

Quando decoramos um texto, podemos nos perder e não darmos conta de prosseguir com a sequência dos fatos da narrativa, mas quando memorizamos, temos uma espécie de “roteiro mental” que faz com que não percamos o “fio

condutor” da história. É claro que os detalhes e os vocábulos proferidos ficam por conta de cada narrador, somente não somos autorizados a mudar a essência da história. É preciso, de preferência, mostrar às crianças de onde foi retirada a história contada, ou pelo menos, explicar a elas.

Busatto faz considerações importantíssimas sobre a “arte de contar histórias”. Para a autora, a grande magia das histórias é “viajarmos para lugares nunca antes imaginados, sem sair do lugar” (2008, p. 63). “Contar história é uma arte” (p. 80). Ainda afirma: “se você não for um bom leitor dificilmente será um bom narrador” (p. 90).

Uma grande referência nessa arte é Betty Coelho, que traz ricas contribuições, uma delas é a de que “contar histórias” possui segredos e técnicas. Ressalta que o improvisado é transformado em técnica quando se segue um roteiro, fundindo a teoria à prática. Muito nos servem de embasamento as afirmações de Coelho (1999, p. 12) a respeito da importância da história na formação das crianças: “a história aquieta, serena, prende a atenção, informa, socializa, educa”. E mais: “[...] a história é importante alimento da imaginação. Permite a autoidentificação, favorecendo a aceitação de situações desagradáveis, ajuda a resolver conflitos, acenando com a esperança”. É por isso que ela menciona e nos faz refletir o porquê “da contação à leitura de histórias”: “se elas as escutam desde pequeninas, provavelmente gostarão de livros, vindo a descobrir neles histórias como aquelas que lhes eram contadas” (COELHO, 1999, p. 12).

É Coelho que primeiro nos orientará sobre os indicadores que possibilitam a escolha da história a ser contada, como por exemplo, os interesses de acordo com as faixas etárias, priorizando a qualidade literária das obras infantis, ponto já há muito tempo levantado pela poetisa Meireles.

Consideramos de grande valia explicar, segundo Coelho (1999), que as crianças de 4 a 5 anos, faixa etária de nossa pesquisa, encontram-se na fase em que a autora denominou de “pré-escolares: fase mágica”. Crianças dessa idade têm o prazer em ouvir a mesma história várias vezes, pois, na primeira é novidade, nas demais, já sabe o que irá acontecer. Valorizam detalhes, num primeiro momento textos mais curtos com expressões repetidas, depois, apreciam narrativas de animais domésticos, temáticas de circo, zoológico, festas e elementos da natureza, gradativamente os enredos se tornam mais longos, permitindo variedades de assuntos.

Se adultos gostam de ouvir histórias e as crianças então? Contando algumas histórias por aí, nunca presenciamos uma criança que não quisesse ouvi-las e quanto aos adultos, pensamos como Coelho (1999, p. 10): “[...] gente grande volta a ser criança” e Sisto (2001, p. 22): “[...] As crianças se encantam com o possível e o impossível. Os adultos se encantam em vislumbrar um caminho que lhes devolva o sonho” e depois retoma: “Poderia ser um livro qualquer. Mas, é claro, não é! É um livro também para crianças! Notem que é **também** e não só **para**.” (p. 85, grifo do autor).

Quem quer contar histórias precisa estudá-las, quanto mais histórias ler, maior será o seu repertório. A criatividade é um fator essencial que contribui para aguçar a curiosidade dos ouvintes. Coelho (1999) revela que as conclusões pertencem aos ouvintes.

A referida autora sugere formas, recursos para a apresentação das histórias. As mais utilizadas são: a *simples narrativa*, que não requer nenhum acessório; a contação com o *auxílio do livro*, isto é, as ilustrações complementam a história; o uso de *gravuras* reproduzidas em cartolinas, dispostas em sequência; contar histórias acompanhadas de *desenhos* feitos no quadro giz ou papel de metro; *interferências* que consistem na participação ativa dos ouvintes na fala do narrador e o uso de *flanelógrafo*, atualmente um recurso quase abandonado.

Não há a prevalência de um recurso, cada um tem suas vantagens e requer uma técnica específica, dependendo da história a ser contada. O fundamental é saber escolher o melhor recurso para cada história, dois dos fatores influentes são o local e a circunstância.

Quanto à importância de se contar histórias, Coelho (1999, p. 51) declara que “evidentemente o narrador precisa aprofundar-se nos estudos de literatura infantil”.

Além da “performance do narrador”, há muitas outras orientações a respeito da prática de contação de histórias, como: as conversas que podem, devem ocorrer antes ou depois; a duração de acordo com a faixa etária e o interesse; o preparo do ambiente; os procedimentos diante das interrupções e as atividades a partir das histórias.

Quanto à dúvida em oferecer ou não atividades após as histórias contadas ou lidas às crianças, as opiniões se dividem. Gostaríamos de compartilhar ideias. A primeira: “Sempre que possível, convém propor atividades subseqüentes. As chamadas atividades de enriquecimento ajudam a ‘digerir’ esse alimento num

processo de associação a outras práticas artísticas e educativas.” (COELHO, 1999, p. 59) e a segunda, como “orientação didática”, de acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998, v. 3, p. 141):

Práticas de leitura para as crianças têm um grande valor em si mesmas, não sendo sempre necessárias atividades subseqüentes, como o desenho dos personagens, a resposta de perguntas sobre a leitura, dramatização das histórias etc. Tais atividades só devem se realizar quando fizerem sentido e como parte de um projeto mais amplo. Caso contrário, pode-se oferecer uma idéia distorcida do que é ler.

Interessante o olhar que o RCNEI traz sobre as atividades, pois a preocupação está em a criança não pensar que depois de escutar uma história é preciso fazer uma atividade relacionada a ela. Na verdade, se isso sempre acontecer, corremos o risco de afastar as crianças do prazer em ouvir histórias e, futuramente, da volúpia em ler histórias sozinhas. Entretanto, isso não implica que não se pode desenvolver atividades após as histórias, dependerá dos objetivos que se almeja alcançar e por meio de quais recursos e procedimentos. É preciso saber dosar, ora se conta ou lê histórias, ora se desenvolve ou não atividades.

Coelho (1999) explica que há vários tipos de atividades espontâneas baseadas nas sugestões que o próprio enredo da história oferece, inclusive, orienta a participarem apenas as crianças que quiserem. São elas: dramatização; pantomima; desenho/recorte/modelagem/dobradura; criação de texto oral e escrito; brincadeira; construção de maquete.

A contação de histórias pode ser feita em lugares diferentes da instituição escolar, além da sala de aula, no pátio, embaixo de uma árvore, em uma sala específica (sala de leitura, brinquedoteca, biblioteca) quando houver. Sisto (2001, p. 32) menciona que devemos transformar esses lugares em espaços mágicos. Para o autor a contação de histórias não se reduz à “hora do conto”.

A prática de contar histórias se desenvolveu muito, do fim do século passado aos nossos dias. Hoje, como atividade artística, se beneficia de normas e técnicas. E, para não ficar reduzida à “hora do conto” em escolas e bibliotecas, exige do contador um aperfeiçoamento técnico, uma prática de leitor e um apuro crítico.

Conta-se histórias para discutir determinada ideia; despertar sentimentos e informações; promover integração social e cultural; causar uma reação terapêutica e não simplesmente pelo lúdico.

São profundas as definições dos estudiosos da “contação de histórias”. Outras contribuições de Sisto (2001, p. 42): “O ouvinte de uma história é ao mesmo tempo espectador e leitor. E conjugar essas duas posições ao mesmo tempo requer traquejo”. Segundo o autor, contar histórias não é uma tarefa simples.

Contar histórias não é uma tarefa fácil e estamos cada vez mais convencidos de que é preciso uma certa habilidade, exercício, e preparo para controlar todos os mecanismos que entram em jogo [...]. É muito comum as pessoas acharem que sabem contar histórias – e nós não duvidamos disso – mas daí a fazer com que esse ‘ato’ se transforme numa obra de arte ou num exercício artístico é um salto muito grande. (SISTO, 2001, p. 42)

Sisto (2001) considera que as professoras de Educação Infantil sempre contaram histórias. Há muitas questões que envolvem a “contação de histórias”, talvez por isso, ele proponha uma escola de formação de contadores de histórias. Teríamos muitas informações a dizer, mas não é o nosso foco aprofundar.

Enfim, se contamos histórias, somos promotores de leitura.

2.6 Práticas de leitura e a importância do livro infantil

Não menos importante, muitas são as práticas de leitura que o professor pode e deve desenvolver com as crianças pequenas nas instituições de Educação Infantil. É possível: ler para a turma toda, ler para um pequeno grupo ou, até mesmo, ler apenas para uma criança, enquanto as demais folheiam outros livros; socializar a história lida; permitir que recontem essa história; reler a história num outro dia; ler em capítulos as narrativas um pouco mais longas, procurando parar nos clímax que as histórias trazem; ilustrar em grupo ou individual a narrativa que foi lida pelo professor e tantas outras práticas de leitura.

Concordamos com Abramovich (1997, p. 16) quando exprime: “Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias...”.

Enfim, simplesmente também ler histórias sem cobrar nada antes, nem depois. A autora, nessa mesma obra, explica a relevância de a criança ampliar seus horizontes ao fazer suas “escolhas de leitura” e ressalta (ABRAMOVICH, 1997, p. 140): “[...] para isso, a professora teria que ler muito mais livros, e a questão que fica é esta: ela está disposta a fazer isso? [...] a professora trabalha com um leque muito estreito de alternativas... Conhece pouco de literatura infantil [...]”.

Um dos passos iniciais é propiciar aos pequenos, desde o berçário, acesso a diversos livros de Literatura Infantil. É preciso que as crianças manuseiem esse objeto, que a princípio irão observar, pegar e levar à boca, por isso há livros adequados a idade.

Nunca se investiu tanto na diversidade de livros para crianças lançados no mercado editorial: variedade de tamanho, forma, cor, som, gravura e texto.

Alguns autores se arriscam a escrever narrativas infantis, outros se tornam especialistas nessa área. As temáticas também são inúmeras, seguindo os interesses de cada faixa etária.

O professor assume o papel de “mediador da leitura” entre a criança e o livro.

Giroto & Souza (2012, p. 43, grifo nosso) sistematizam alguns atos que levam a “não formação leitora”, trazendo outro olhar:

É importante realçar que **a escola não tem formado na criança a consciência de leitor**. Não se compreende o objetivo do ler, não se sabe “entrar no texto”, refletir sobre ele. Não se gosta da leitura, principalmente se ela exige um trabalho intensivo da criança sobre o livro. Não se sabe apreciar a arte presente nas linguagens que permeiam o texto, nem descobrir o dizer do autor através da sua obra. **E nesse ciclo não se forma o leitor**. A criança não se apropria da leitura como relação dialógica, mediada pelo texto escrito. Não apreende as competências necessárias e adequadas a cada tipo de texto, a cada forma de linguagem.

Além de propiciar práticas de leitura em sala de aula, o professor pode e deve desenvolver “projetos de leitura”, como por exemplo, “O livro em minha casa”, basicamente, as crianças tomam emprestado um livro de Literatura Infantil, ou mais provável, um livro infantil, para levar para casa semanalmente, a fim de ser lido no final de semana por alguém que domina a leitura convencional, podendo ser seus pais e/ou responsáveis, ou até mesmo uma criança leitora. No início da outra semana socializam tais práticas na “roda de leitura”, no “momento da partilha de histórias”.

É gratificante para nós conhecermos e refletirmos sobre “relatos” de autores renomados, como o de Meireles (1984, p. 8): “quando eu ainda não sabia ler, brincava com os livros e imaginava-os cheios de vozes, contando o mundo” e o de Abramovich (1997, p. 14):

Ler, pra mim, sempre significou abrir todas as comportas pra entender o mundo através dos olhos dos autores e da vivência das personagens... Ler foi sempre maravilha, gostosura, necessidade primeira e básica, prazer insubstituível... E continua, lindamente, sendo exatamente isso!

Vários são os autores que discutem a “má qualidade literária” que tanto o mercado editorial quanto os próprios profissionais da educação disponibilizam às crianças. Um alerta que Abramovich (1997, p. 148) nos faz é que apenas colocar a leitura de livros infantis no currículo escolar não basta, pois: “pode-se até estar formando pessoas com ojeriza permanente pela leitura, tal a quantidade de livros ruins que lhes pedem que leiam [...]”, referindo-se já às crianças maiores, e completa:

Me parece que a preocupação básica seria **formar leitores porosos, inquietos, críticos, perspicazes**, capazes de receber tudo o que uma boa história traz, ou que saibam por que não usufruíram aquele conto... **Literatura é arte, literatura é prazer...** Que a escola encampe esse lado. [...]. (ABRAMOVICH, 1997, p. 148, grifo nosso)

O RCNEI traz em suas “orientações didáticas” à faixa etária de “4 a 6 anos”, referentes ao eixo Linguagem Oral e Escrita, um bloco somente sobre “práticas de leitura”, por isso, gostaríamos de compartilhar algumas delas (BRASIL, 1998, v. 3, p. 141): “Comunicar práticas de leitura permite colocar as crianças no papel de ‘leitoras’, que podem relacionar a linguagem com os textos, os gêneros e os portadores sobre os quais eles se apresentam: livros, bilhetes, revistas [...] etc.”. Outra orientação:

Tal acesso à boa literatura é dispor de uma informação cultural que alimenta a imaginação e desperta o prazer pela leitura. A intenção de fazer com que as crianças, desde cedo, apreciem o momento de sentar para ouvir histórias exige que o professor, como leitor, preocupe-se em lê-la com interesse, criando um ambiente agradável e convidativo à escuta atenta, mobilizando a expectativa das crianças, permitindo que elas olhem o texto e as ilustrações enquanto a história é lida. (BRASIL, 1998, v. 3, p. 143)

As crianças podem participar da leitura do professor, diferente da contação de histórias que não deve ser interrompida. É essencial a promoção de situações diversas de leitura a elas, pois, compreenderão “as relações entre o que se fala, o texto escrito e a imagem” (BRASIL, 1998, v. 3, p. 144), bem como, as distinções entre uma história lida e uma história contada. Jamais o adulto-leitor pode se esquecer que ao ler uma história deve ser fidedigno às palavras escritas, porque esse ato é rico para a aprendizagem de novos vocábulos, ao contrário do ato de contar que permite ao narrador empregar sinônimos e detalhes que queira partilhar com os seus ouvintes, embora, ambos os atos são embasados em narrativas, ou seja, na apresentação de uma história com começo/meio/fim. Sempre caberá ao adulto escolher se deseja empobrecer ou enriquecer a formação leitora da criança. Mas será que todos que atuam com crianças pequenas têm essa conscientização?

Com certeza, quando as práticas de leitura e as de contação de histórias são muito bem desenvolvidas com as crianças, refletirão na escrita. “O tratamento que se dá à escrita na instituição de educação infantil pode ter como base a oralidade para ensinar a linguagem que se usa para escrever” (BRASIL, 1998, v. 3, p. 146). Enquanto muitos especialistas discutem a alfabetização na Educação Infantil como algo que deveria ser obrigatório, tais práticas se apresentadas de maneira significativa, contribuirão naturalmente para o letramento e a alfabetização. No RCNEI, volume 3, encontramos a seguinte afirmação: “a participação ativa das crianças nesses eventos de letramento configura um ambiente alfabetizador na instituição” (BRASIL, 1998, p. 151).

Uma atuação conjunta interessante por parte da equipe escolar, mais precisamente, da direção/coordenação/professores, é a organização de um espaço físico aconchegante, com tapetes, almofadas, estantes com um acervo diversificado de livros de Literatura Infantil e outros portadores de textos ao alcance das crianças, com iluminação e ventilação adequadas, enfim, muito propiciará na formação do pequeno leitor. Também será num ambiente como esse que:

Em relação às práticas de leitura, é possível observar se as crianças pedem que o professor leia; se procuram livros de histórias ou outros textos no acervo; se consideram as ilustrações ou outros indícios para antecipar o conteúdo dos textos; se realizam comentários sobre o que “leram” ou escutaram; se compartilham com os outros o efeito

que a leitura produziu; se recomendam a seus companheiros a leitura que as interessou. (BRASIL, 1998, v. 3, p. 158)

Não estamos propondo a limitarem-se em “práticas de leitura literária”, mas temos destacado essa prática, visto a importância da Literatura Infantil na formação leitora da criança, e, concomitantemente, na sua formação humana. Girotto & Silveira salientam: “no processo educativo da leitura literária, ao humanizar-se, as crianças vão singularizando-se, a literatura vai abrindo caminhos para a constituição do humano [...], estando aí presente a sua formação como ouvinte e leitor mirim” (2013, p. 38).

As referidas autoras atentam que a qualidade dos livros de Literatura Infantil já não seja mais tão ruim como outrora, por conta do acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola⁴² (PNBE), que as instituições de ensino fundamental e de Educação Infantil de todo o país têm recebido.

No entanto, se preferencialmente, a escolha ainda é pelo ‘mais simples, porque as crianças ainda não leem’, ‘mais colorido’, ‘com imagens mais bonitas, porque estereotipadas a representar uma realidade’, os educadores estão longe de compreender a constituição do leitor mirim e a materialidade dos livros. Difícil, também, será traduzir a riqueza dos recursos linguísticos e estéticos da literatura infantil, pois, mesmo para os pequenos, há um jogo estético entre a linguagem e as ilustrações. E, ainda, se o acervo não é colocado à disposição de educadores e crianças, trancafiados em depósitos de limpeza, e/ou perdidos e empoeirados no alto das prateleiras e na escuridão das bibliotecas, temos que investigar tal situação na direção de desvelar o porquê e para quê promover a aproximação dos livros já desde muito cedo [...]. (GIROTTO & SILVEIRA, 2013, p. 39)

Girotto & Silveira (2013, p. 40) reiteram: “a formação da atitude de *ouvinte a leitor talvez seja a menos debatida*, no entanto, essencial ao sucesso da constituição da identidade leitora – o grande desafio ainda posto para/no século XXI” (grifo das autoras).

Quando falamos sobre a “formação do pequeno leitor” surgem pessoas que pensam que é fácil e simplista lidar com essa questão por se tratar de crianças que ainda não leem nem escrevem convencionalmente, contudo, isso é um grande

⁴² Este programa foi desenvolvido desde 1997, atende de forma universal e gratuita escolas públicas de Educação Básica cadastradas no Censo Escolar. O primeiro acervo literário para Educação Infantil foi adquirido em 2007, sendo distribuído entre abril e maio de 2008. Trata-se de um programa do mundo na democratização do acesso à leitura.

equivoco, a própria Meireles (1984, p. 31) já dizia tempos atrás: “há mil artifícios e mil ocasiões para a tentativa de captura desse difícil leitor”. Dentre tais artifícios a autora menciona as capas coloridas, os títulos empolgantes e as abundantes gravuras, sem contar, nas histórias fascinantes e nas marcantes personagens protagonistas que tanto encantam as crianças.

Meireles (1984) ratifica a importância de se oferecer à criança pequena uma boa literatura e menciona que na infância há “liberdade leitora”, isso implica em lembrarmos que ao sair das instituições de Educação Infantil, aparecem as “famosas leituras obrigatórias”, solicitadas e exigidas de modo a desestimular os leitores, deixando de “ler por prazer”:

Se considerarmos que muitas crianças, ainda hoje, têm na infância o melhor tempo disponível da sua vida, que talvez nunca mais possam ter a liberdade de uma leitura desinteressada, compreenderemos a importância de bem aproveitar essa oportunidade. Se a criança desde cedo fosse posta em contato com obras-primas, é possível que sua formação se processasse de modo mais perfeito. (MEIRELES, 1984, p. 123)

Será possível desenvolver um trabalho de leitura, de forma obrigatória, mas que também ofereça satisfação leitora? Bem, isso seria outro estudo que foge do nosso por estudarmos assuntos referentes à “formação do pequeno leitor”, entretanto, não deixa de ser interessante citarmos este ponto, pois, no futuro deixarão de ser “pequenos”, então, viverão essa situação nos bancos escolares e caberá, principalmente, aos professores polivalentes do ensino fundamental I (1º ao 5º anos) e depois aos professores de Língua Portuguesa do ensino fundamental II (6º ao 9º anos) e ainda do ensino médio (1º ao 3º anos) trabalhar à “formação do leitor competente” ou, como menciona Bajard (2007, p. 13): “formar o leitor para a autonomia”.

Muitas vezes ouvimos dizer que os jovens de hoje não gostam de ler, e que com o avanço da tecnologia, substituíram os livros por jogos de computador e mensagens rápidas pelo celular, dentre outras ações, dificultando ainda mais em despertá-los para a leitura. E o que dizer quanto às crianças? Abramovich (1997, p. 163, grifo da autora) é categórica ao dizer que somos culpados por eles não quererem ler.

Se a criança é a única culpada nos tribunais adultos por não ler, pede-se o veredicto **inocente**... Mais culpados são os adultos que não lhe proporcionam esse contato, que não lhe abrem essas – e outras tantas – trilhas para toda a maravilha que é a caminhada pelo mundo mágico e encantado das letras...

Poderíamos trazer muitas outras informações sobre as “práticas leitoras e o livro de Literatura Infantil”, a verdade é que teríamos várias citações dos autores aqui mencionados para apresentar e até mesmo de outros, mas finalizaremos esse tópico com questionamentos trazidos por Santos & Souza (2004, p. 84), pois, a nossa maior intenção é fomentar a todos os envolvidos:

Assim, se a prática de leituras diversas é importante para a formação do leitor, se os materiais de leitura utilizados na escola não propiciam a relação intertextual leitor/obra [...] se os professores responsáveis pela intermediação criança/livro não tiveram formação para o ensino da leitura e da literatura, se estes docentes cometem com frequência equívocos metodológicos que impedem a formação de crianças conhecedoras e críticas, como ensinar leitura e literatura? Como estabelecer na escola a escolarização adequada da literatura? [...].

Diante dessa problematização, novamente caímos na questão da “formação do professor”, por isso, a caminhada deva ser “formar profissionais da educação para formar leitores”. É fato que não conseguiremos isso por meio de nossa pesquisa, mas também é fato que se começa pela discussão e reflexão propostas por especialistas no assunto e profissionais da área em eventos acadêmicos e pesquisadores em estudos resultados em dissertações e teses que tratem dessa importante temática.

Postman (1999, p. 46) expõe a relevância com que a leitura já foi compreendida ao mencionar que “tão poderosa – talvez mesmo mágica – era a capacidade de ler que podia salvar um homem da força”, depois complementa: “[...] não estava muito claro no início o que a leitura e a escrita poderiam fazer ou fariam às pessoas” (p. 51) e por fim, afirma: “[...] quando o livro e a escola criaram a criança, criaram também o moderno conceito de adulto” (p. 66).

Assim, concluímos a necessidade de findar esse capítulo com o tópico sobre a “escolarização da leitura literária”.

2.7 Leitura literária: escolarização ou não?

Uma das maiores discussões quanto à “Literatura Infantil na escola” é a tensão entre o discurso estético/literário e o discurso pedagógico, compreendendo ou não a “leitura literária” no processo de escolarização.

Sabe-se que as principais dificuldades encontradas são como trabalhar textos literários na escola, promover a leitura de livros e contribuir para que as crianças da Educação Infantil e os alunos do ensino fundamental se tornem leitores autônomos. Se tais dificuldades não forem desenvolvidas da melhor forma, certamente causarão repulsa e desgosto nas crianças e nos alunos, afastando-os das práticas sociais de leitura.

Nesse caso, a discussão é: a formação de leitores literários. Evangelista, Brandão e Machado (2003) afirmam que é inevitável o processo de escolarização da Literatura Infantil, assim como, a necessidade de haver tanto projetos de leitura como projetos de leitura literária no cotidiano escolar.

Soares, em seu artigo “A escolarização da literatura infantil e juvenil”, apresentado na obra *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil* (2003), das autoras acima citadas, apresenta duas perspectivas, a primeira: “[...] analisa-se o processo pelo qual a escola toma para si a literatura infantil, escolariza-a, didatiza-a, pedagogiza-a, para atender a seus próprios fins – faz dela uma *literatura escolarizada*” (p. 17, grifo da autora) e a segunda perspectiva (p. 17, grifo da autora): “[...] analisa-se o processo pelo qual uma literatura é produzida para a escola, para os objetivos da escola, para ser consumida na escola, pela clientela escolar – *busca-se literatizar a escolarização infantil.*”

A autora aproveita e ressalta que o conceito de Literatura Infantil é uma questão que nunca foi resolvida e ainda afirma que no Brasil, o desenvolvimento dessa literatura acompanha o desenvolvimento da educação escolar.

Para Soares: “[...] deve-se também reconhecer que sempre se atribuiu à literatura infantil [...] um caráter educativo, formador, por isso ela quase sempre se vincula à escola [...] por excelência, educativa e formadora de crianças [...]” (2003, p. 18-19). Ela também explica que não se pode criticar ou negar que qualquer literatura se escolarize, pois isso significa negar a própria escola e ainda esclarece:

[...] o que se pode criticar, o que se deve negar *não* é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma

didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. [...]. (SOARES, 2003, p. 22, grifo da autora)

Soares (2003) não traz nenhuma prescrição quanto a essa questão, a sua pretensão é discutir como a Literatura Infantil tem sido erroneamente escolarizada, ou seja, como então ela pode ser adequada. A autora aponta que as três principais instâncias de escolarização da literatura são: a biblioteca escolar e a leitura e estudos de livros e textos literários, assim conclui:

o que se quer deixar claro é que a literatura é *sempre* e *inevitavelmente* escolarizada, quando dela se apropria a escola; o que se pode é distinguir entre uma escolarização *adequada* da literatura – aquela que conduza mais eficazmente às práticas de leitura que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar – e uma escolarização inadequada, errônea, prejudicial da literatura – aquela que antes afasta que aproxima de práticas sociais de leitura, aquela que desenvolve resistência ou aversão à leitura. [...] O que, sim, se pode afirmar é que é preciso escolarizar *adequadamente* a literatura [...]. (SOARES, 2003, p. 24-25, grifo da autora)

Zilberman (1998) relata que os primeiros textos para crianças foram escritos por pedagogos e professores com intuito educativo e salienta que a Literatura Infantil é “colônia da pedagogia”, portanto, não é aceita como arte. A autora tira a dúvida daqueles que pensam que “função formadora” e “missão pedagógica” são sinônimas: “a literatura infantil [...] é levada a realizar sua função formadora, que não se confunde com uma missão pedagógica” (ZILBERMAN, 1998, p. 25).

Quanto às relações entre literatura e ensino, e o emprego do livro na escola, a autora explica:

Como se vê, se se procurou várias vezes enfatizar a autonomia da literatura infantil em relação a uma finalidade pedagógica, pode-se perceber que os elos entre estes dois campos se reatam por outros caminhos. E a metodologia impulsionada pela didática pode se converter em instrumento imprescindível para que se alcance a principal meta relativa à presença da literatura na escola, qual seja, a conversão do livro num meio de cultura e questionamento, liberto de uma inclinação doutrinária. (ZILBERMAN, 1998, p. 30)

Segundo Zilberman (1998), os textos literários de caráter moralizantes denotam preocupação pedagógica, logo, entendida como de caráter escolarizante.

Façamos a mesma pergunta de Meireles (1984, p. 135): “Que leituras daremos às crianças deste século?”. A função da literatura não deve ser paradidática.

A real preocupação é em que a contação e a leitura de histórias contribuirão para a formação integral do sujeito? Giroto & Souza (2012, p. 51) expressam:

Entendemos que “o contar” e o “ler histórias”, do ponto de vista didático-pedagógico, podem contribuir para que a criança se aproprie e aperfeiçoe o uso de capacidades psíquicas capazes de elevar o seu desenvolvimento intelectual e pessoal, uma vez que o conteúdo destas atividades pode vir a motivar o agir infantil ao nível prático e mental, permitindo de forma mais prazerosa, a compreensão sobre as características e os usos da língua escrita.

No próximo capítulo compartilharemos a parte prática desse estudo, ou seja, explicitaremos a “pesquisa de campo”, bem como, os instrumentos empregados para a coleta dos dados.

3 SUJEITOS DA PESQUISA: IDENTIFICAÇÃO, FORMAÇÃO E PERFIL CULTURAL

Partimos da constatação de que a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado.
SZYMANSKY

Constatamos a importância de analisarmos os quatro sujeitos da pesquisa sob dois prismas, ou seja, neste capítulo 3 refletiremos sobre “a identificação, a formação e o perfil cultural” das duas professoras e das duas educadoras adjuntas infantis, mediante dados coletados pelo método de investigação “entrevista estruturada”. Para tanto, no capítulo 4 traremos o segundo prisma, na verdade, considerações relevantes quanto à “prática educativa” de tais profissionais, obtidas por meio dos três instrumentos dessa pesquisa: a observação, a análise documental e a última etapa da entrevista.

Dividimos a entrevista da seguinte forma: identificação; formação; perfil cultural e prática pedagógica, para este capítulo, traçamos exclusivamente a formação teórica dos sujeitos por meio das respostas fornecidas pelas três primeiras partes, objetivando então a apresentação do “perfil” das profissionais pesquisadas, que atuam com crianças de 4 a 5 anos, deixando contudo, para o capítulo 4, a análise de suas práticas e, por fim, a análise comparativa “teoria/prática”.

Ratificamos que o roteiro da entrevista estruturada se encontra no “apêndice” dessa pesquisa e as transcrições fidedignas das quatro entrevistas constam nos “anexos”.

3.1 Identificação

Os quatro sujeitos da pesquisa são mulheres com mais de 35 e menos de 60 anos de idade, que no ano de 2013 atuaram com crianças de 4 e 5 anos. O tempo de serviço dessas profissionais, no Sistema Municipal de Educação de Araçatuba, varia de um ano e meio a 18 anos, com atuação na Educação Infantil, salvo a professora Gérbera que está na prefeitura há 7 anos, mas já atua na Educação Infantil há 18 anos com serviços prestados também à rede privada de ensino.

Para maior facilidade do leitor no acompanhamento de nossa análise, ratificamos seus nomes fictícios: Gérbera, a professora de Etapa 1 (crianças de 4 anos); Begônia, a professora de Etapa 2 (crianças de 5 anos) e as educadoras adjuntas infantis, Amora e Framboesa, ambas atuam com esses mesmos grupos de crianças.

No intuito de que todos os nossos leitores familiarizem, a partir deste capítulo até as considerações finais, com os sujeitos da pesquisa, apresentamos o quadro a seguir para uma melhor visualização.

Quadro 1 – Sujeitos da pesquisa

SUJEITOS DA PESQUISA	IDADE	CARGO	FORMAÇÃO ACADÊMICA	FAIXA ETÁRIA TRABALHADA (2013)
Gérbera	37	Professora	Pedagogia e 1 especialização	4 anos Etapa 1
Begônia	57	Professora	Pedagogia e Artes 2 especializações	5 anos Etapa 2
Amora	44	Educadora	Pedagogia	4 e 5 anos Etapas 1 e 2
Framboesa	48	Educadora	Último ano de Pedagogia	4 e 5 anos Etapas 1 e 2

Fonte: a autora⁴³

⁴³ Como todos os quadros foram elaborados pela pesquisadora-autora, não há necessidade de se repetir a informação "fonte: a autora".

3.2 Formação

Das quatro profissionais, três são formadas em Pedagogia, sendo que a educadora Framboesa concluiu o curso de Pedagogia no mesmo ano em que a entrevista foi realizada (2013), pela União Cultural do Estado de São Paulo – UCESP. As professoras se formaram na mesma turma, nas Faculdades Toledo de Araçatuba, no ano de 1997 e a educadora Amora concluiu em 2007, pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP. Somente a professora Begônia possui uma segunda graduação, sendo também licenciada em Artes, no ano de 2011 pela Universidade de Santos.

Ambas as professoras possuem pós-graduação *lacto sensu*, Gérbera em “Educação Infantil” (2003) pelas Faculdades Toledo e Begônia duas especializações, uma em “Educação Infantil e ensino nos primeiros anos da educação fundamental” (2012) e “Gestão” (2013). A educadora Amora iniciou a especialização “Alfabetização e letramento” no ano de 2009, pelo Centro Universitário Toledo⁴⁴, mas precisou romper com 3 meses de estudo. Quanto à educadora Framboesa, não possui especialização porque ainda não havia concluído a graduação.

Decidimos apontar alguns questionamentos realizados com as profissionais também por meio de quadros, apresentando trechos de suas falas, para uma melhor análise, buscando transcrições fidedignas⁴⁵. De acordo com Szymanski (2011, p. 12):

A intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações; pretende criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado se abra. Deseja instaurar credibilidade e quer que o interlocutor colabore, trazendo dados relevantes para seu trabalho.

Um dos questionamentos foi quanto à “Literatura Infantil”, a fim de verificarmos se tiveram esse estudo em forma de disciplina no curso de Pedagogia e em caso de respostas afirmativas, se o mesmo contribuiu com suas práticas educativas.

⁴⁴ No ano de 1997 a mesma faculdade se chamava “Faculdades Toledo de Ensino”.

⁴⁵ As quatro entrevistas foram ouvidas muitas vezes, exaustivamente pela pesquisadora, com o intuito de transcrições mais próximas possíveis do real.

Quadro 2 – Disciplina Literatura Infantil

Questão: “Em seu curso de graduação havia uma disciplina referente à Literatura Infantil?”

Gérbera	Nossa, como faz muito tempo, agora você me pegô (risos), mas eu acho que sim, sim. Deixa eu refletir.
Begônia	Não.
Amora	Hum, num chegô assim atingir, porque eu comecei com 3 meses e parei, né, então não foi assim, um, um curso amplo, né, quando eu comecei, é, foi só assim, aulas teóricas, né, ainda não tinha assim formação de... matérias, não é matérias que fala, né, né, de...
Framboesa	Existe sim, o professor Márcio... É de Literatura Infantil mesmo o nome dela.

Observamos, que das quatro entrevistadas, somente a educadora Framboesa afirmou haver em seu curso de Pedagogia a disciplina Literatura Infantil, lembrando que é a única que ainda não havia concluído sua graduação. Fato curioso foram as respostas das professoras, pois, enquanto Begônia confirmou que não, Gérbera hesitou dizendo “acho que sim, sim”, mas a verdade é que suas respostas deveriam ser iguais, visto que se graduaram juntas, portanto, apenas uma estava correta. Após as entrevistas tivemos acesso ao histórico escolar e constatamos que não havia a disciplina Literatura Infantil no curso de Pedagogia das professoras, concluído no ano de 1997. Quanto à educadora Amora não foi possível sabermos, tanto pelo fato de sua desistência do curso como pela imprecisão na resposta.

Zilberman (1998) propõe que as disciplinas universitárias devam oferecer ao futuro docente um instrumental que provenha, concomitantemente, dos campos literários e pedagógicos, ou melhor, é preciso que tais profissionais tenham conhecimento de um acervo literário representativo; dominem os critérios de julgamento estético, permitindo selecionar obras de valor; conheçam a origem e a trajetória do conjunto literário destinado às crianças, bem como dos autores mais representativos, incluindo os atuais, nacionais e estrangeiros e, por fim, a manipulação de técnicas e métodos de ensino que auxiliem no estímulo à leitura de livros de Literatura Infantil.

A referida autora ainda salienta os resultados comprovados com o contraste entre o que os cursos de Letras podem almejar e a realidade do Magistério:

[...] é a introdução da literatura infantil, alcançada à condição de participante do currículo do ensino universitário, que pode servir como subsídio para a solução desta dificuldade e concretização das metas da educação de 3º grau. Por sua vez, sua estrutura, enquanto área do saber científico, deve levar em conta a prioridade dos

interesses teóricos e históricos, investigando a peculiaridade do gênero e sua evolução e abdicando dos laços com a pedagogia que marcaram seu nascimento e que, ao persistirem, impedem sua conjunção ao campo estético. Este procedimento assegura a autonomia da modalidade artística, assim como seus vínculos com a literatura, constituindo-se no fundamento para o entendimento e descrição da qualidade dos textos para a infância. (ZILBERMAN, 1998, p.29)

Segundo Zilberman (1998, p. 29), há uma limitação teórica, como ponto de partida, para um currículo mínimo de uma disciplina denominada “Literatura Infantil”.

Ratifica:

[...] na medida em que se enfatiza sobejamente a necessidade de reconhecimento da ótica do aluno como condição para se alcançar o estímulo à leitura, é preciso que esta disciplina estabeleça quais metas didáticas são válidas para a utilização do livro infantil na escola.

Dando prosseguimento ao questionamento de haver uma disciplina referente à “Literatura Infantil” em suas graduações, perguntamos às educadoras se tal disciplina contribuiu com suas práticas educativas. Portanto:

Quadro 3 – Contribuição à prática educativa

Questão: “Esta disciplina contribuiu com a sua prática educativa? Justifique sua resposta.”

Gérbera	-----
Begônia	-----
Amora	Bastante. Bastante. Porque hoje eu tenho assim, mais condições de aplicar aquilo que eu aprendi, né? Então eu tive aulas tanto teórica, prática baseada na, na leitura infantil e hoje eu procuro desenvolvê aquilo que eu aprendi.
Framboesa	Ah, eu acredito que sim, é, a gente, a... lá a gente é conta histórias, o professor tem projeto com a gente, né? É... Faz um mês atrás, nós contamos histórias mesmo, é, é encenamo lá na frente, o professor cobra bastante da gente. Então é uma disciplina que faz, que faz todo sentido, né, pra trabalhá com criança.

Esta pergunta não foi feita às professoras, à Begônia porque ela respondeu que não teve esta disciplina em sua graduação e embora a professora Gérbera mencionou que “achava ter tido”, não foi possível indagá-la se a disciplina contribuiu com a sua prática educativa devido a sua dúvida. Ainda quando lançamos duas outras questões, antes desta segunda, ela respondeu:

P: Lembra o nome dessa disciplina?⁴⁶

G: Não.

P: E se ela era uma disciplina obrigatória ou optativa.

G: Não, acho que não. Me lembro que eu estudei alguma coisa sobre isso, mas...⁴⁷

Ambas as educadoras afirmaram que a disciplina de “Literatura Infantil” contribui com suas práticas educativas. A educadora Framboesa ainda salientou que o seu professor de Literatura Infantil desenvolveu um projeto de “contação de histórias” com a sua turma, refletindo a sua significação no trabalho com as crianças.

Enfim, por meio dessas duas questões foi possível observarmos que as duas educadoras mesmo não tendo como requisito mínimo uma licenciatura, para ocuparem seus cargos de educadoras adjuntas infantis, além de serem graduadas em Pedagogia, fizeram uma disciplina referente à Literatura Infantil, a qual afirmam contribuir com as suas práticas. Reiteramos que embora as professoras não tiveram esta disciplina em seu curso de Pedagogia, vale lembrar que se formaram no ano de 1997, já a educadora Amora que se formou em 2007, uma década depois, vemos o reflexo da alteração das disciplinas que compõe a licenciatura em Pedagogia, assim como no curso da educadora Framboesa, que concluiu no final do mesmo ano em que a pesquisa de campo foi desenvolvida.

Antes da educadora Amora relatar toda essa contribuição, consideramos valioso apresentar o diálogo ocorrido entre a pesquisadora e a entrevistada.

P: Em seu curso de graduação havia uma disciplina referente à Literatura Infantil?

A: Hum [...] ⁴⁸.

P: Mas isso no curso de Pedagogia?

A: Não, no curso de Pedagogia tinha. Tinha Educação Infantil.

P: Ah...

A: Ah tá, tô pensando que é pós-graduação, não é. Você tá falando da Pedagogia?

P: Isso.

A: Não, na Pedagogia tinha sim.

P: A disciplina de Literatura Infantil?

⁴⁶ Serão apresentados recortes de falas individuais como esta, fora de quadros, decorrentes dos diálogos ocorridos na entrevista entre a pesquisadora e o sujeito da pesquisa, diferente dos quadros em que há os discursos das 4 profissionais da educação, tendo ideia do conjunto, possibilitando análise comparativa.

⁴⁷ Representamos na entrevista “Pesquisadora” com a letra inicial “P” e “Entrevistada” com a letra inicial de seu nome fictício. As transcrições na íntegra estão colocadas nos Anexos desta Dissertação de Mestrado.

⁴⁸ Resposta já mencionada, transcrita na quadro 2.

A: De Literatura Infantil. Houve dentro da Educação Infantil.

P: Hum...

A: Houve.

P: E o nome da disciplina era este? Literatura Infantil?

A: Não, não me recordo agora, não me recordo, mas é, dentro do, da Educação Infantil houve vários temas, né, que agora eu não me recordo, mas nós estudamos isso daí.

P: Era uma disciplina obrigatória ou optativa?

A: Era obrigatória. Obrigatória.

Zilberman (1998, p. 30-31, grifo nosso) sobre esse mesmo assunto conclui:

A **literatura infantil**, alçada à disciplina de 3º grau⁴⁹, pode também colaborar na inversão de um percurso tradicional e um destino histórico, ao **transformar a pedagogia num prestimoso ajudante**, na medida em que auxilia na efetivação de suas metas. Só assim então, propiciando meios para a escolha de textos atuais e adequados, é atingido o **alvo maior do ensino superior**, sendo criadas condições, simultaneamente, para a modificação de uma situação desvantajosa para a criança e para a própria educação.

Outros dados relevantes são quanto à formação continuada e/ou em serviço e a participação dessas profissionais em eventos de cunho acadêmico, mais precisamente, referentes à temática “Literatura Infantil, leitura e contação de histórias”.

Apenas uma, das quatro entrevistadas, não participou de cursos de formação continuada e/ou em serviço nos últimos três anos. Eis a resposta da professora Gérbera:

P: Você participou de cursos de formação continuada e/ou em serviço durante os três últimos anos (2010-2012)?

G: Eu acho que não, porque esses últimos 3 anos, eu fiquei de licença gestante. Tive dois filhos, então eu acho que eu não participei.

As outras três entrevistadas explicaram que alguns dos cursos, em que elas participaram, foram referentes à temática abordada nesta Pesquisa de Mestrado. Vejamos a resposta da educadora Framboesa:

P: Alguns deles referentes à temática “Literatura Infantil, leitura e contação de histórias”?

⁴⁹ Lembrando que não há mais essa nomenclatura; equivale ao Ensino Superior, aos cursos de graduações.

F: Eu, eu participei de muitos, um inclusive com você, né, e teve outro ultimamente lá na Toledo, também, e, né, eu também fiz, eu não lembro o nome deles mais, mas é referente à Literatura Infantil.

Na introdução dessa dissertação, expus que enquanto orientadora pedagógica da Educação Infantil, função que ocupei na Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba, durante dois anos e meio, período em que tive a oportunidade de montar e ministrar o curso *A arte-magia das histórias infantis: da contação à leitura*, no ano de 2010, uma das participantes foi a educadora adjunta infantil Framboesa, sendo possível observar na resposta acima transcrita. Ressaltamos que os resultados deste curso foram um dos motivos que me fomentou a escolher a temática “Literatura Infantil, leitura e contação de histórias” para dar prosseguimento a estudos de pós-graduação *stricto sensu*.

As entrevistadas também explicaram que fizeram alguns mini-cursos e cursos na área da educação entre os anos de 2010 a 2012, salvo a professora Gérbera que estava em licenças gestante. A professora Begônia comentou sobre cursos mensais de Língua Portuguesa e Matemática que a Secretaria Municipal de Educação de Birigui/SP, cidade vizinha de Araçatuba, oferece, visto ela também ser efetiva nesta cidade. Em contrapartida, a educadora Framboesa fez menção aos cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Araçatuba:

F: [...] Curso último que eu fiz, foi esse na Toledo, depois teve outro que eu não pude, porque eu faço faculdade, né, não deu pra fazê, mais, mais, tudo que eu posso, que a Secretaria manda convite, eu vô, convite ou convocação. Eu quero participá de tudo, eu participo de tudo.

A partir do momento que a SME de Araçatuba modificou o nome do cargo “auxiliar de recreação” para “educador adjunto infantil”, também procurou oferecer a essas profissionais da Educação Infantil “grupos de estudo” e “semanas de formação”, portanto, trouxe uma melhor valorização a elas, inclusive considerando suas certificações para uma progressão funcional referente à remuneração. Embora muitas dessas educadoras trabalhem oito horas diárias e algumas cursam graduações ou especializações no período noturno, não havendo horário, tempo para participarem dos cursos de formação continuada. O sistema educacional deveria investir nas formações em serviço, no entanto, isso requer outras preocupações e tomadas de decisões, por exemplo, como ficam as crianças se tais

profissionais estudarem no período em que elas estão nas instituições? O que fazer, principalmente, com as crianças de período integral?

A própria Lei Complementar 204 (ARAÇATUBA, 2009) traz em seu anexo VII, das atribuições do educador adjunto infantil, a penúltima é: “participar de cursos de formação contínua em serviço e de outros relacionados a sua área de atuação”. Fato interessante é que não há uma atribuição sequer que mencione a formação continuada e/ou em serviço quanto ao cargo de professor de educação básica I.

Retomando a questão relacionada à participação em mini-cursos, oficinas, seminários, encontros e congressos, fizemos outro questionamento que socializamos a seguir:

Quadro 4 – Eventos acadêmicos literários

Questão: “Alguns destes eventos enfatizaram a temática ‘Literatura Infantil, leitura e contação de histórias’?”

Gérbera	-----
Begônia	Sim, eu fiz esse que eu fui fazê em São Paulo era só na área... na área infantil.
Amora	Houve, houve, houve professor que nos, nos, nos orientô até como contá uma história, como prendê a atenção da criança, tudo.
Framboesa	Ah, todos eles têm, né? Tem, tem, tem um dia esse, um dia aquilo, outro dia... né, então, né, eles são divididos, né, então sempre tem o dia da Literatura Infantil.

Como a professora Gérbera não participou de eventos educacionais nos três últimos anos (2010-2012), esta pergunta não foi feita a ela; todavia, a professora Begônia enfatizou a “área infantil”; a educadora Amora a temática “contação de histórias” e Framboesa a “Literatura Infantil”.

Questionadas sobre tal temática, as quatro entrevistadas afirmaram a sua importância na formação das crianças pequenas, justificando da seguinte forma:

Quadro 5 – Temática Literatura Infantil, leitura e contação de histórias

Questão: “Considera esta temática importante de ser trabalhada com as crianças de Educação Infantil? Por quê?”

Gérbera	Nossa... muito... Importantíssima. Ah a leitura é tudo, né... desenvolvê isso na criança desde pequenininha pra não ficá aquela coisa obrigatória, né? Eles têm que sentí prazer na leitura... no...
Begônia	Sim, é muito importante. Porque a criança... ela... ela às vezes não consegue lê formalmente, mas se... se você começa a contá ele vai sentir interesse.
Amora	Muito, muito. Primordial. Porque, porque a criança não tá na escola apenas pra lê, pra escrevê. Então você tem aquele momento “brincá”, você tem o momento “história”, você tem um momento diferenciado, porque a escola não significa o local de estudá e apren..., e escrevê.
Framboesa	Eu acredito muito importante, mui... muito importante sim, porque, né, isso mexe com a fantasia da criança. Quando você conta, a criança se vê naquele personagem, né? Ou ele lembra de alguma coisa na casa dele, que tava com dor, a vida dele, assim, né, ou o que ele vai quere sê quando crescê. Sim, mexe com tudo. Eu acredito que a Literatura Infantil é muito importante pra eles contá histórias.

Ao mencionar que consideram a temática importante, nenhuma das quatro, em suas justificativas, enfatizam de fato as três referências: “Literatura Infantil, leitura e contação de histórias”. Gérbera enfatiza a “leitura”, já Begônia a “contação” e Framboesa a “Literatura Infantil” por meio da “contação de histórias”, conclusão, cada uma das três ressalta uma referência diferente e quanto à Amora, embora distancia um pouco da indagação proposta, cita o momento “história”, parecendo se referir à contação. Como menciona Abramovich (1997, p. 24): “O livro da criança que ainda não lê é a história contada”.

Giroto & Souza (2012, p. 49) esclarecem:

[...] para que a literatura infantil possa contribuir efetivamente para o desenvolvimento amplo da criança, para a elaboração da sua capacidade criativa e da compreensão do mundo, é importante considerar que a criança apenas atingirá um elevado nível de expressão pessoal se tiver a possibilidade de se familiarizar com a linguagem nas suas mais diversas e ricas formas de manifestação.

Podemos considerar por meio dessas afirmações que a Literatura Infantil é a “mola propulsora” das práticas de leitura e das técnicas de contação. Realmente, ao propiciar às crianças atividades significativas e diversificadas de leitura de livros infantis, contribuiremos para a construção da formação leitora e, porque não dizer, da formação integral das crianças que passarem pelas instituições de Educação Infantil. E ainda ressaltam: “[...] a *hora do conto* como momento profícuo de trabalho

com a literatura infantil, tornando possível a atividade da criança e a mediação dos professores como sujeitos ativos e conscientes da sua atividade docente” (GIROTTI & SOUZA, 2012, p. 51, grifo das autoras).

Como não basta ao professor considerar importante trabalhar “Literatura Infantil, leitura e contação de histórias” com crianças pequenas, mas verdadeiramente como priorizar essa temática em sua prática educativa, encerramos a parte sobre a “formação” dos sujeitos da pesquisa com as revelações:

Quadro 6 – Priorização ou não da temática na Educação Infantil

Questão: “Você costuma priorizar essa temática? Como faz isto?”

Gérbera	Sim. Olha eu sempre deixo à vontade, eu sempre deixei eles escolherem os livrinhos, né? Ou então quando assim eu pego o livro, vô contá, sempre assim, desenvolvendo nele a vontade mesmo, o gosto, não aquela coisa forçada “Vamo sentá que agora”, não, sempre, né, deixando eles livre. Eles mesmos pedem porque eu já coloco alguns livros, né, durante a semana de acordo com o tema que eu vô trabalhar eu coloco o livro, já mostro, eles mesmo vão pedindo pra ser contado. Sempre faço a roda de leitura, né? Que é uma das rotinas, a roda de leitura. Peço também pra eles recontarem, tem o reconto, né, pra trabalhar também a produção oral.
Begônia	Sim, é... acho muito importante. Lendo pra criança ou mesmo contando a história. Lendo porque ele tem a oportunidade de vê a pessoa lendo... quando a pessoa lê, ele sente interesse.
Amora	Priorizo. Na vida da criança eu priorizo, porque é muito importante a criança aprendê a ler desde pequena, nem que for um jornal, nem que for um gibí, mas a criança tem que tê o hábito de leitura.
Framboesa	Eu conto sempre história pra eles. Esses dias mesmo, assim, quase todo dia a gente conta histórias... Ontem eu contei do ratinho. É... sexta-feira eu, eu contei, contei du, du, du, du... “Grande urso esfomiado”, né, inclusive eu dramatizei, depois a gente fez um piquinique por causa disso, é, com muitos morangos e muitas comidas, tudo assim por causa do morango da historinha... Foi bem legal!

A professora Gérbera mencionou que proporciona às suas crianças o manuseio livre de livros de Literatura Infantil; desenvolve o gosto pela leitura por meio da contação de histórias; realiza a roda de leitura, tendo-a como parte da rotina da Educação Infantil e permite que (re)contem as histórias ouvidas. A professora Bêgonia demonstra consideração por ambos os atos: ler e contar histórias, ressaltando que o interesse em ler é despertado na criança pelo exemplo observado.

É muito importante ressaltarmos que esses dois atos são diferentes e que não se deve haver predileção por parte dos adultos mediadores sobre um deles. Sisto (2001, p. 100) salientou: “a contação de histórias no âmbito da sala de aula é um

dos recursos que estão à mão do professor para fazer com que seus alunos se aproximem do mundo da leitura”.

Bajard (2007, p. 15, grifo do autor) contribui afirmando: “Mesmo sem saber ler, as crianças têm acesso à literatura pelo caminho da escuta. A tradição da voz *alta* é antiga. [...] Essa prática sempre esteve presente na escola”. Mais adiante o autor destaca: “hoje, felizmente, a voz *alta* está ganhando espaços educacionais diversificados fora das classes privilegiadas [...]” (p. 16).

Por outro lado, Girotto & Souza (2012, p. 44) complementam conceituando: “ler implica diálogo [...] uma interferência recíproca entre as falas do autor e do leitor do texto”. E mais: “na leitura, autor e leitor são sujeitos de um momento quase mágico, por isso a leitura evoca a arte” (p. 45).

A educadora Amora compreende que o hábito de leitura deve ocorrer na criança desde pequena, assim como, o aprender a ler, entretanto, não esclarece como prioriza tal temática. A educadora Framboesa explica que além de contar histórias quase diariamente, aplica atividades práticas correlatas, como dramatização e realização de um piquenique.

Held (1980, p. 229) declarou que

a criança, por muitas razões, torna-se aquilo que fazemos dela, evolui em função do alimento que lhe propomos. Seguramente, o adulto que despreza a criança e faz dela imagem simplista, torna-la-á tal como a vê. Mas não é menos certo que qualquer educador que gosta da criança, que a escuta, que lhe responde, que confia nos germes que estão nela, poderá desenvolver muito cedo, espantosamente cedo, humor, ironia, espírito crítico, verdadeira capacidade humana de reflexão.

Concordamos com as colocações de Held, pois, de fato, se os professores e educadores proporcionarem às crianças práticas diversificadas de leitura; contações de histórias por meio de diferentes técnicas; projetos de leitura e contação, isto é, as crianças levarem livros de Literatura Infantil para suas casas, a fim de que um adulto e/ou outra criança, que saiba ler convencionalmente, leia para elas, e no dia combinado, socializarão em roda com os colegas, as histórias ouvidas; roda de leitura/hora do conto como momentos pertencentes a rotina da Educação Infantil, podendo ser feita tanto pelo professor quanto pelas crianças por meio dos recontos também; saraus literários; empréstimos de livros de Literatura Infantil; dosar o “ler por ler” com a “realização de atividades pós-leituras”, pois, há momentos que o

professor deve ler/contar uma história sem a necessidade de depois aplicar atividades, no entanto, por vezes, poderá propiciar atividades sequenciadas que partem de uma história lida ou contada, enfim, se a criança “torna-se aquilo que fazemos dela”, como ressalta a autora, ao alimentá-la com todas essas práticas educativas, certamente, serão alcançados resultados como: interesse pela leitura, hábito de leitura, dentre tantos outros.

Sabemos que não se pode subestimar as crianças, tampouco desconsiderar as habilidades que cada uma pode desenvolver.

Se os pequeninos dependem do que recebem dos adultos com quem convivem, é preciso alimentá-los da melhor maneira possível, na busca em oferecer-lhes uma educação de qualidade. Deve-se ter a Literatura Infantil como um instrumento capaz de abrir portas para aprendizagens diversas e abrir janelas para o despertar de sentimentos inexplorados.

As duas primeiras partes da entrevista estruturada nos permitiram reconhecer a identidade e a formação dos quatro sujeitos da pesquisa, no entanto, somadas a coleta de dados sobre assuntos referentes a hábito de leitura; objeto-livro; espaço de leitura e Literatura Infantil nos revelaram o perfil cultural dos nossos sujeitos.

3.3 Perfil cultural

Quando indagadas, se na infância alguém lia e contava história para elas, a princípio todas responderam que sim, contudo, almejamos ressaltar as semelhanças e dessemelhanças entre suas “memórias de leitura”. A presença da mãe leitora é figura marcante na história de ambas as professoras e Gérbera também citou a avó.

Surpreendentemente, na trajetória de leitura de ambas as educadoras surgiu a figura da tia contadora de histórias. Eis o relato expressivo de Framboesa:

P: Na sua infância, alguém lia e contava histórias para você?

F: Lia não, mas contava sim. A minha tia ela, ela sempre contou história pra gente. Ela era solteira, né, e nós éramos crianças, um monte de primos, né, primas, primos, né? E a minha tia contava tantas histórias que olha gente, eu queria sê que nem ela, era aquela vocação, ela não tinha estudo, mas ela tinha uma vocação pra isso. E eu, olha, quando fala do contador de histórias, eu penso na minha tia. Ela contava mesmo.

Somente a professora Begônia teve a influência masculina de um pai contador de histórias:

P: Na sua infância, alguém lia e contava histórias para você? Quem?
 B: É... lia sim, minha mãe lia o que tinha, que era muito pouco na época, mas meu pai era um exímio contador de histórias. Ele contava histórias todas as noites, todas diferente.

As quatro entrevistadas afirmaram gostar de ler. Vejamos suas argumentações:

Quadro 7 – O gosto pela leitura

Questão: “Por quê?” (Justificativa, após a pergunta: “Você gosta de ler?”).

Gérbera	Acho que vem do hábito mesmo, né? Hábito assim... inclusive eu adoro mudar de voz, eu não sei porque, gosto de falar mais rouco, mais forte, eu sempre mudo a expressão.
Begônia	Porque acho muito importante, quanto mais você lê, mais você aprende.
Amora	Porque a gente adquirir mais sabedoria, mais conhecimentos, né, então, de tudo eu leio pouco, de tudo. Então eu gosto de estar assim por dentro das notícias, do cotidiano, lê jornal, revista, é, um bom livro, né, enriquece, né, mais pra enriquecer.
Framboesa	Eu não tenho muito tempo. Eu gosto de lê porque a gente aprende, a gente viaja no livro, né, assim, né, a gente conhece um monte de lugar sem, sem sair, então, né? Então assim, né, também a gente apesar de sê adulto, a gente fantasia também, a gente entra, né, na história, né? Eu gosto muito por isso.

Observamos que Begônia, Amora e Framboesa associam o ato de ler ao ato de aprender, para elas ler significa adquirir conhecimentos. Gérbera refere-se seu gosto em ler ao hábito de leitura desenvolvido, inclusive explica a expressividade que coloca em sua leitura, quase que encenada, na verdade, esta professora se refere a leitura em voz alta.

Em seu relato, Framboesa cita conceitos muitas vezes retratados por autores renomados, mas diremos com nossas palavras, como por exemplo: “ler é viajar no livro, sem sair do lugar” e “o adulto também é atraído pela fantasia”. Eis os conselhos de Meireles (1984): “Quem pudesse crescer sem perder a memória da infância, sem esquecer a sensibilidade que teve, a claridade que cintilava dentro de sua ignorância, e os seus embarques por essas auroras de aventuras que se abriam nas páginas dos livros!” (p.30).

Begônia, Amora e Framboesa expuseram que preferem ler assuntos relacionados à criança, ao trabalho delas, à área em que atuam, logo, buscam

portadores de textos que abordam a temática Educação Infantil. Amora também compartilhou que gosta de ler a Bíblia, revista e jornal, já Framboesa prefere romances e Gérbera contos infantis. Interessante a diferença entre elas.

Será que essa “diversidade leitora” entre as quatro profissionais, que atuam com o mesmo grupo de crianças, refletiu em suas práticas educativas? Com isso, não seria de fato rico às crianças receberem estímulos diferentes para a construção da formação leitora de cada uma delas?

Para se traçar o perfil cultural dos sujeitos da pesquisa, também foi preciso verificar se há algum tipo de texto que as entrevistadas não gostam de ler. As professoras disseram que “não” e cada uma das educadoras mencionou apenas um tipo. Amora não gosta de tragédias e Framboesa de assuntos desportivos. Essa diversidade nos faz lembrar que um mesmo livro não desperta o mesmo interesse nas crianças. O profissional da Educação Infantil tem que pensar que ao ler e/ou contar uma história, cada criança tem o direito de gostar ou não do que ouviu. Essa atitude por parte dos adultos contribuirá para a formação de leitores competentes, como é ressaltado no texto *Os direitos do leitor*, de Daniel Pennac: “O direito de não ler”. O adulto não pode exigir que todas as crianças gostem da história que ele leu e/ou contou. Elas precisam desenvolver um espírito crítico quanto as histórias ouvidas, isso é se preocupar não somente com a formação do pequeno leitor, mas com a sua formação leitora madura.

Todas disseram não ter dificuldade para ler, no entanto, quanto à compreensão de tudo o que leem, apesar da professora Gérbera e a educadora Amora relatarem que compreendem, a primeira mencionou que isso acontece na medida do possível, caso contrário, busca sanar suas dúvidas pesquisando e utilizando o dicionário e a educadora explicou que quando não compreende uma palavra, costuma voltar no texto, lendo e relendo. Begônia primeiro troca ideias com as colegas e depois pesquisa.

Mencionamos no capítulo 2, embasadas em conceitos de “leitura”, que não é possível adultos despertarem em crianças o gosto pela leitura, se este ato antes não fizer parte das vivências deles mesmos. Os adultos, principalmente os formadores de crianças leitoras, precisam ter maturidade leitora e, concomitantemente, sensibilidade de enxergar com o “olhar infantil”. Já dizia Meireles (1984, p. 30) que “uma das complicações iniciais é saber-se o que há, de criança, no adulto, para

poder comunicar-se com a infância, e o que há de adulto, na criança, para poder aceitar o que os adultos lhe oferecem”.

Consideramos válido trazer as falas das entrevistadas quanto à frequência com que leem.

Quadro 8 – Frequência do ato de ler

Questão: “Com que frequência lê? Relacione sua frequência a alguns portadores de textos.”

Gérbera	Nossa, todos os dias, uma revista, um jornal, sempre algum apoio eu pego pra ler, algum texto.
Begônia	Eu leio todos os dias, porque quem lida com criança lê TODOS os dias.
Amora	É, jornal, jornal, é praticamente todos os dias eu leio, né? Porque o jornal chega, é o hábito pegá o jornal pra lê antes de sair, né? Agora, a revista é uma vez por semana, a cada 15 dias, né? Assim.
Framboesa	É com, que, que frequência? Oh, por exemplo, jornal, eu leio o jornal, é, é, todo dia de manhã, o meu filho que assina, então eu leio o jornal Folha da Região todo dia de manhã. Eu assino a revista Nova Escola, né, então quando ela chega eu também leio, eu vô na faculdade, né? Todo dia as professora traz um monte de folha pra gente, eu leio tudo aquilo lá, né, tem que lê, tem que lê mesmo, eu leio tudo, quem faz a faculdade tá lendo o tempo inteiro, né, você tem que ficá lendo. Por exemplo, nesse final de semana, eu não vi uma televisão, eu só fiquei lendo, lendo, entendeu?

A princípio, Framboesa transmite que gosta de ler com frequência, mas no final de seu relato, parece que lê por obrigação, pelo menos as leituras solicitadas por seus professores da faculdade.

Inicialmente, Amora não tinha compreendido a pergunta, então, ao exemplificar o que são “portadores de textos”, antes de responder o que apresentamos no quadro acima, a educadora justificou:

A: Ah tá, no caso, eu gosto de lê uma revista *Veja*, por exemplo, né, ela tem uma matéria ou outra lá, que nem o Rodrigo Minardi, eu gosto do que ele fala, né, uma página amarela que tem na revista *Veja*, eu gosto. Eu gosto da página de entretenimento do jornal, né? Eu gosto, eu gosto de lê, é... classificados, quero sabê quem tá vendo, quem tá comprando, né, sempre umas coisinhas.

Escolhemos em nossa pesquisa enfatizar o gênero Literatura infantil e o portador de texto “livros dessa literatura”, mas queremos esclarecer a importância de também oferecer às crianças outros gêneros textuais encontrados em diversos portadores de textos. Acompanhemos o que Bajard (2007, p. 42) explanou quanto a esta questão:

Salientamos o interesse de apresentar a escrita através da variedade de seus gêneros, pois a criança a encontra também fora da literatura, em artigos de jornal, bulas farmacêuticas, cardápios de restaurantes, cartazes nas ruas etc. [...] é desejável sensibilizar a criança aos diferentes tipos de textos [...]. Nem todos os gêneros possuem o mesmo interesse para as crianças.

No entanto, ainda na mesma linha de raciocínio, este autor retoma a significação da Literatura Infantil para as crianças pequenas. Vejamos:

A ficção tem um papel central na construção da personalidade infantil, papel com o qual outros gêneros não podem concorrer. De fato a criança precisa, desde muito cedo, constituir para si um universo imaginário, chave da interpretação do mundo real. Se o papel da ficção é tão relevante no desenvolvimento de qualquer ser humano, as crianças de meios carentes, sem livros em casa, têm necessidade, além da escuta das histórias contadas, de encontrar a literatura infantil fora da família.

Para verificarmos a relevância que os sujeitos da pesquisa dão ao portador de texto “livro”, de modo geral, e, conseqüentemente, a prática de leituras, indagamos com as seguintes questões:

- P: Qual foi o seu último livro lido?
- P: Algum livro marcou a sua vida?
- P: Você costuma comprar livros?
- P: Já ganhou livros de presente?
- P: Por outro lado, você já presenteou alguém com um livro?

Apenas a educadora Amora soube informar o título e autor do último livro lido, *Luz da oração*, de Chico Xavier, as demais conseguiram se lembrar do assunto tratado. Quanto ao livro que mais tenha marcado suas vidas, três das entrevistadas mencionaram seus títulos, com exceção da professora Gérbera que fez uma confissão e assim, planejamos a próxima questão:

- P: Algum livro marcou a sua vida?
- G:** ... Nossa eu li tanto, eu gosto de lê tanto, mais... se, olha, agora não, mas antigamente eu lia muitos romances, né, então os romances, né, aquelas histórias de amor, aqueles contos de fada, aquela coisa linda, sabe, mas agora o nome, o nome eu não consigo lembrá, mas muito, eu sempre li muitas histórias românticas, que inclusive a minha mãe comprava os livros e trazia.
- P: Por que você lia essas histórias?

G: Nossa, sei lá. É o que eu falei, é o gosto mesmo... Antes de dormir, eu sempre colocava, às vezes eu tava deitada na cama, mas eu estava lendo, sabe então assim é o gosto mesmo, não tem assim um porquê, é o gosto, sabe porque é o que falam, né, quando a gente deita a gente relaxa, a gente pega um livro, viaja num mundo, assim, parece que tá entrando dentro do livro, e isso faz muito bem.

Ainda quanto à relevância do objeto-livro e do hábito de leitura, constatamos que a professora Begônia e a educadora Framboesa compram livros, já a professora Gérbera não tem comprado ultimamente e a educadora Amora tem o hábito de pedir emprestado, na verdade, realiza troca de livros com algumas pessoas. As quatro entrevistadas disseram que ganham ou já ganharam livros de presente, entretanto, foi o relato da educadora Framboesa que nos sensibilizou:

P: Já ganhou livro de presente?

F: Quando eu era criança, depois que eu cresci acredito, eu não lembro, não lembro, eu compro, ganhá, acredito que não. Quando eu fui na Bienal eu comprei vários livros, mas eu não ganhei nenhum (risos).

P: Desses que você ganhou quando criança, é, você poderia mencionar um deles?

F: Ai, era mais gibi, né, e *Sabrina*, essas coisas assim, mais que eu lembro. Mas um livro mesmo assim, Machado de Assis, alguma coisa assim, lá em casa tem vários desses, mas não foi, foi o Estado que deu, a escola dava, entendeu, então, né, a escola, mas de pessoas mesmo não.

Vontade não nos faltou de presentear esta educadora com um livro. Seu relato expressa a importância de ganhar, receber livros de presentes e não somente de dar. Os livros exercem influência sobre as pessoas, seja de que ordem for. Para Zilberman (1998, p. 27), como já mencionamos, as disciplinas universitárias precisam oferecer um instrumental literário e pedagógico ao futuro docente, como por exemplo,

a manipulação de técnicas e métodos de ensino que socorram e auxiliem o mestre no processo de incremento e estímulo à leitura. Isto significa, por parte do professor, o reconhecimento de que a leitura é uma atividade decisiva na vida dos alunos, na medida em que, como se viu, permite a eles um discernimento do mundo e um posicionamento perante a realidade.

Concordamos com Aguiar (2001, p. 8) quando exprime e argumenta que “urge [...] investigar na preparação de professores, bibliotecários e outros

animadores culturais, para lidarem com o livro (e especificamente o literário) na escola, conhecendo natureza, função e dinâmica de circulação do material”.

Uma de nossas intenções foi essa, ou seja, como discutiríamos as ações educativas ideais que o professor deve realizar quanto ao uso do livro para crianças em sala de aula, se antes, nós, enquanto pesquisadoras que somos e estamos, não investigarmos a importância que tem o livro na vida das profissionais que atuam diretamente com os pequeninos? Se estas não reconhecerem a necessidade em se trabalhar com livros de Literatura Infantil, como poderão e/ou conseguirão contribuir com a formação do pequeno leitor?

Os sujeitos de pesquisa já presentearam diferentes pessoas com livros, como filhos, crianças, amigos e colegas de trabalho. Na fala da professora Begônia pudemos constatar o reconhecimento dela mediante o objeto-livro.

P: Por outro lado, você já presenteou alguém com um livro?

B: Sim, eu costumo presentear é... principalmente criança na faixa etária assim de 5 a 10 anos é a que eu mais dou, porque acho importante a criança tê contato, e eu acho que quando você dá, é porque você tá dando alguma coisa de valor pra criança e isso daí é um valor muito bom.

Pelo fato de enfatizarmos nesse estudo a leitura literária de obras infantis, questionamos se as entrevistadas leem literatura.

Quadro 9 – Frequência da leitura de livros de Literatura Infantil

Questões: “Você lê livros de Literatura Infantil? Com que frequência?”

Gérbera	Sim. Nossa, com muita frequência por causa da minha filha, ela pede, ela já sentiu, sabe, ela já criou o gosto e ela pede pra mim lê. Então eu leio muito, nossa <i>Chapeuzinho Vermelho</i> , a <i>Dora aventureira</i> que tá no auge, são histórias a... de agora, atuais. Ela pede, mas a que ela mais gosta é a do <i>Lobisomem</i> , que eu tenho sempre que contá.
Begônia	Leio. Pelo menos uma vez por semana, porque faz parte da minha... do meu trabalho e da minha vida, né.
Amora	Hum... É, é mais difícil, né? Eu fico mais enfocada nesses livros de, de oração. Quando eu tenho um tempinho, assim, eu pego um livro pedagógico, mas o infantil, infantil assim, não. Só assim, quando eu estou na escola e vou desenvolvê um trabalho, aí eu pego um livro da biblioteca e leio. Lá na escola, nós fizemos atividades, né, todos os dias, né, dividimos as crianças, então, eu não só tenho o hábito de ler com eles, mas quando é pra lê uma vez por semana a gente desenvolve um livro legal.
Framboesa	Ah, isso eu leio bastante, aqui na escola tem bastante, eu tenho vários, do Itaú, né, assim, essas, essas promoção que o Itaú faz dando livros, tem umas que a gente sai ganhando, né, então eu, eu tenho vários livros,

	<p>inclusive, eu tenho mais livros do que eu pego da escola pra lê pra eles. Eu tenho mais os meus, eu prefiro ler os meus.</p> <p>Ah, eu leio sempre, assim, né, principalmente os mais coloridinhos, eu gosto daqueles vermelhos assim, né, assim das meninas, pra contá pras meninas, que eu acho que as meninas gostam mais né, né? Eu leio sempre, passô na minha mão, eu leio. Eu vi, já leio.</p>
--	--

Surpreendemo-nos com a resposta da professora Gérbera quando questionada se lê livros de Literatura Infantil, ela declara que lê com muita frequência para a filha, referindo-se à família, já a professora Begônia e a educadora Framboesa ao trabalho. Realmente não especificamos que essa leitura seria a realizada para as crianças "seus alunos". Enfim, ao deixarmos a compreensão implícita, abriu-se espaço para uma reposta pessoal e não profissional. A educadora Amora, a princípio explicou que não lê o livro infantil, parecendo esclarecer que enquanto uma leitura solitária "não", porém, para as crianças na escola "sim", deu-se a impressão que não seleciona que livro será lido às crianças, logo, que não traça um planejamento.

Embora não abordamos nesse estudo um tópico somente para os "contos de fadas", objetivando não nos limitarmos aos clássicos, a um único estilo de narrativa, reconhecemos a sua importância para o desenvolvimento infantil, por isso questionamos qual a personagem de Literatura Infantil preferida delas, imaginávamos que diriam uma das famosas princesas dos contos de fadas. Gérbera prefere Branca de Neve; Amora, Chapeuzinho Vermelho; Framboesa e Begônia preferem Cinderela, mas Framboesa a nomeia de Gata Borralheira, cada qual com suas justificativas. Aguiar (2001, p. 18) ressalta:

Outro olhar importante sobre a literatura infantil, que ajuda na compreensão do seu valor e da sua importância para a criança, é oferecida por Bruno Bettelheim⁵⁰, quando, a partir de um estudo sobre os contos de fadas, afirma que a obra infantil é aquela que, enquanto diverte a criança, oferece esclarecimentos sobre ela mesma, favorecendo o desenvolvimento da sua personalidade.

Meireles (1984, p. 94) também foi outra autora que declarou a influência benéfica que os livros exercem: "[...] é inegável a magia com que os livros se apoderam dos leitores, acorrentando-os ao interesse da narrativa, arrebatando-os de volume em volume, interminavelmente". E mais:

⁵⁰ BETTELHEIM, B. *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980

Através da leitura, ela vê representados no texto, simbolicamente, conflitos que enfrenta no dia-a-dia e encontra soluções porque a história traz um final feliz. Em outras palavras, o conto de fadas dá à infância a certeza de que os problemas existem, mas podem ser resolvidos. (AGUIAR, 2001, p. 18)

Quando questionadas onde costumam fazer suas leituras, Gérbera e Framboesa citaram suas casas, Amora mencionou que lê na brinquedoteca da instituição onde trabalha e apenas Begônia respondeu que em diversos lugares.

P: Onde costuma fazer suas leituras?

B: Em diversos lugares. Eu posso fazê dentro duma sala de aula, eu faço na minha casa, eu faço aonde estiver, não importa o lugar, igual, às vezes se eu tiver no ônibus, eu leio dentro do ônibus, se tiver parada numa rodoviária, depende da onde eu tiver.

É do conhecimento dos adultos que há lugares construídos especialmente para o hábito da leitura, como as bibliotecas e as salas de leitura, mas também se sabe que é possível fazer leituras em certas livrarias, brinquedotecas e sebos. No entanto, mesmo sendo valioso criar espaços específicos para o despertar da volúpia em ouvir histórias lidas e/ou contadas e ler sozinho ou em grupo, são as pessoas que fazem os lugares serem especiais ou não. A leitura pode ser feita no pátio da escola, debaixo de um quiosque ou de uma árvore no gramado.

As quatro entrevistadas já frequentaram a biblioteca municipal da cidade, referimos à cidade de Araçatuba, município onde foi realizada a nossa pesquisa de campo. A educadora Framboesa acrescentou que frequenta o sebo, todavia, o fato de mencionar que vê os livros, não implica que os lê.

P: Frequenta ou já frequentou alguma biblioteca?

F: A, a biblioteca municipal teve uma época que eu ia bastante. Depois eu comecei a ver que os livros eram tudo os mesmos, né, assim, eu já tinha visto eles. Eu vô bastante naquele lá da Osvaldo Cruz, o sebo, eu vô bastante lá no sebo, né, e é isso. Assim, quando tem a exposição de livros que eu sei, eu vô, né? Só isso.

Sisto (2001, p. 39-40) aponta que há pessoas que foram despertadas para a leitura não por alguém, mas sim por um lugar específico.

Há quem tenha sido despertado pela ausência das histórias em uma fase de sua vida e quer correr atrás do prejuízo. Há quem tenha frequentado a Biblioteca do bairro, Municipal ou Escolar, e tenha se

encantado com a infinidade de possibilidades que as histórias “escondem e revelam” do mundo, de si, para o mundo, para si mesmo.

Faria (2004, p. 57) conclui: “[...] somente aquele que lê e que ama os livros é capaz de formar outros leitores”.

Para o último capítulo da dissertação, a seguir, abordaremos a "palavra literária", apresentada por meio das práticas educativas dos sujeitos da pesquisa, em partes, de maneira semelhante a este capítulo, parágrafos explicativos embasados nas teorias a que este estudo se fundamentou, isto é, em citações dos autores e/ou documentos e também nos resultados da coleta de dados obtidos dos três instrumentos adotados para a investigação. Para tanto, selecionamos falas relevantes das quatro profissionais da educação, fatos e informações fundamentais, melhor visualizados em quadros, tratando-se de trechos extraídos da observação, análise documental e última parte da entrevista⁵¹.

É importante mencionar que não foi possível anexar as anotações do "Diário de campo" na íntegra, como fizemos com as transcrições das entrevistas, por se tratar de um material extenso demais, visto que não registramos somente o que se referia a práticas de leitura e contação de histórias, mas também a outras práticas educativas, específicas da Educação Infantil, constatadas durante a pesquisa de campo, pois, muitas vezes é pelo fato dos educadores trabalharem diversos conteúdos com as crianças, terem muitos objetivos e considerarem outras atividades mais relevantes, que, provavelmente, deixam de realizar menos ações que pudessem contribuir de maneira mais eficaz com a formação dos pequenos leitores.

Contudo, além de ser possível apresentarmos algumas considerações sobre tais práticas, também traremos uma análise comparativa entre as práticas das professoras e as práticas das educadoras, como elas enfocam a "Literatura Infantil, leitura e contação de histórias".

⁵¹ Mantivemos no Roteiro de Entrevista Estruturada o título anterior *A formação do pequeno leitor: da contação à leitura*, pois, assim ficou na gravação e nas transcrições. Somente ao terminar o Relatório de Qualificação alteramos o título para *Da contação à leitura: práticas educativas na formação de leitores da Educação Infantil* e por fim, esta Dissertação recebeu o terceiro e último título.

4 A PALAVRA LITERÁRIA

*Se o contador inicia o seu trabalho
reconhecendo que tipo de histórias ele prefere
e que relação se pode fazer entre essa preferência
e sua personalidade, ele estará, de certa forma,
reproduzindo as condições de uma Sherazade,
que conta histórias para não morrer,
e de um rei Sharyar,
que ouve histórias para não matar.*

*É a maneira mais contundente
de defender o imaginário
frente à violência
desse final de século.
Celso Sisto*

Neste capítulo, demonstraremos por meio dos três instrumentos de investigação, que muitas vezes a Literatura Infantil é utilizada como pretexto, profissionais da educação trazem conteúdos escolarizados para textos literários, ao invés de trabalhar a palavra de forma lúdica, proporcionar estímulos ao gosto pela leitura brincando com as palavras.

O que constatamos é que a partir desta literatura profissionais da educação querem trabalhar eixos como Natureza e Sociedade, Matemática e Artes Visuais, sendo muito mais viável priorizar a arte pela palavra por meio do eixo Linguagem Oral e Escrita, enfim, buscávamos a literatura neste eixo e encontramos em outros, aliás, por várias vezes ela apareceu como apoio, em alguns momentos é silenciada.

Curiosamente, o escritor Ricardo Azevedo (2004, p. 39) menciona que "todas as 'literaturas' [...] são importantes e têm sua razão de ser", ainda complementa (2004, p. 39): "dentre as várias 'literaturas' existentes, a que aqui nos interessa é a que pressupõe a motivação estética. Refiro-me a essa forma de arte feita com palavras convencionalmente chamada de Literatura".

Procuramos apresentar uma pesquisa de autenticidade, por isso realizamos um exame minucioso dos dados brutos coletados, uma composição de material de análise por elementos vários, rico em informações, de rigor científico, dados estes organizados em processo de categorização. Mediante todo o registro que havíamos

em mãos, foi preciso um verdadeiro trabalho de “poda”, na busca de uma verificação prudente para uma interpretação bem sucedida.

As categorias desta pesquisa, em linhas gerais, são as práticas educativas de literatura na escola e a formação do leitor. O princípio para investigar todo o material coletado é a análise de conteúdo, que dá subsídio para a construção das categorias que explicam como aparecem ou não as práticas de Literatura Infantil na Educação Infantil a partir de um *corpus*⁵².

Bardin (1977, p. 55) ressalta que "um sistema de categorias é válido se puder ser aplicado com precisão ao conjunto da informação e se for produtivo no plano das inferências". A referida autora (1977, p. 96-97) também salienta: "o corpus é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica, muitas vezes, escolhas, seleções e regras".

Por fim, definimos as categorias deste estudo em cinco: A palavra lida ou falada; Contação de histórias pelo adulto e reconto pela criança; A palavra sentida e o livro literário; Práticas com a palavra literária e A promoção da literatura e o avesso literário.

Sabemos que a linguística e a análise de conteúdo tem como objeto a linguagem, Bardin (1977, p. 44, grifo da autora) nos esclarece:

A linguística estuda a língua para descrever o seu funcionamento. A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais debruça. A linguística é um estudo *da* língua, a análise de conteúdo é uma busca de outras realidades *através* das mensagens.

Concordamos com Souza & Giroto (2014, p.1) quando, quase que como uma convocação a nós profissionais da educação, declaram: "Desafiar-se a pensar a educação literária das crianças da Educação Infantil é o nosso propósito".

Na verdade, esse também foi o propósito desta pesquisa, buscamos repensar uma prática pedagógica com a oferta e a mediação de livros de Literatura Infantil desde o berçário, no nosso caso, enfatizando o processo de formação leitora das crianças de 4 a 5 anos de idade.

⁵² O *corpus* desta pesquisa implica nas observações, nos documentos e nas entrevistas.

A seguir, entramos na discussão e análise das categorias anunciadas. Antes consideramos relevante apresentar um quadro explicativo sobre os três instrumentos de investigação empregados na pesquisa de campo neste último capítulo:

Quadro 10 – Instrumentos de investigação

OBSERVAÇÃO DAS PRÁTICAS	ANÁLISE DOCUMENTAL	ENTREVISTA ESTRUTURADA
<ul style="list-style-type: none"> - Sem intervenção - Registro em Diário de campo 	<p>1. Professoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Plano Anual de Ensino - Planejamento Semanal - Relatório Reflexivo Semanal - Atividades em folha das crianças - Portfólio Individual <p>2. Educadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> Planejamento de Trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> - Gravação em áudio - Transcrição fidedigna

4.1 A palavra lida ou falada

A "palavra falada" é um fenômeno natural, presente antes mesmo de nascermos, diferente da "palavra escrita" que é um fenômeno cultural. Aprendemos a falar, aprendemos a ouvir, logo, é nítida a importância da voz.

Quanto à "palavra lida", segundo Bajard (2007), a leitura em voz alta é uma modalidade de leitura, assim como a silenciosa, vinculada à língua oral. O autor afirma que "cabe assim à instituição escolar a responsabilidade de assegurar a aprendizagem da leitura em voz alta, como primeira habilidade a ser dominada" (BAJARD, 2007, p. 18).

Assim como nós, Bajard (2007, p. 12, grifo nosso) realizou com propriedade estudos com crianças da mesma faixa etária que escolhemos pesquisar. Vejamos o que este autor aponta:

Partindo da observação de **crianças de 4 e 5 anos**, descreveremos como elas se apropriam do livro individualmente ou em grupo, incluem este objeto singular nas suas brincadeiras, produzem linguagem a partir de suas imagens e descobrem que é portador de histórias. Quando são acompanhadas por um adulto leitor, as

crianças analfabetas pedem para que lhes proporcione uma **escuta do texto**.

Diante do exposto, gostaríamos de partilhar com nossos leitores algumas práticas de leitura constatadas durante a pesquisa de campo, para isso, realizamos recortes das anotações do Diário. A seguir, a "palavra lida" pela professora Gérbera:

Profa. Gérbera - Turma Etapa 1 (período da manhã)
19/08/2013, 2ª f., 8h40 às 10h40

NOTAS DE CAMPO

[...]

Gérbera leu a lenda Mula-sem-cabeça, explicou e comentou a história, mostrou as gravuras referentes a esta lenda no livro.

[...]

Educadora Amora - Crianças de Etapa 1 e 2 (período da tarde)
20/05/2013, 2ª f., 14h05 às 16h05

NOTAS DE CAMPO

Ao chegar, as crianças estavam no parque. Às 14h05 a educadora Amora chamou as crianças de Etapa 1 e 2, para lavarem as mãos, secarem e sentarem nos bancos das mesas do pátio onde fazem as refeições. A educadora fez a leitura da história *A destruição das florestas*, coleção Meio Ambiente, conforme lia cada página, mostrava as gravuras no livro. Por vezes, terminava de ler e fazia comentários. Depois conversou com as crianças sobre os cuidados com as árvores. Entregou uma folha sulfite verde para cada criança, dizendo que poderiam desenhar com a folha em pé ou deitada. Disse para elas desenharem umas árvores, a Florestina e suas amigas. Os autores da história lida e comentada são Roberto Belli e José Constantino Sommer. Conforme desenhavam, Amora também desenhava e explicava a história, comentava alguns episódios e fazia perguntas sobre a história.

[...]

Santos & Souza (2004, p. 81) ressaltam a importância do papel do professor em ser o mediador da palavra lida, por dominá-la, na construção do gosto pela leitura a ser desenvolvido nos futuros leitores.

Considerando que o gosto pela leitura se constrói por meio de um longo processo em que sujeitos desejanter encontram nela uma possibilidade de interlocução com o mundo, espera-se que o professor seja um agente fundamental na mediação entre alunos e suportes textuais, um impulsionador e guia, no sentido de um contato cada vez mais intenso e desafiador entre o leitor e a obra a ser lida.

No entanto, nos dois primeiros episódios o que percebemos é as profissionais colocando suas interpretações antes das crianças. Esta maneira de mediar a leitura não permite que os pequenos atribuam significados próprios para as histórias lidas e, neste sentido, não possibilitam a “interlocução com o mundo”.

A mesma atitude é revelada pela educadora Framboesa:

Educadora Framboesa - Crianças de Etapa 1 e 2 (período da tarde)
22/05/2013, 4ª f., 14h15 às 16h15

NOTAS DE CAMPO

Ao chegar na escola, a educadora Framboesa estava lendo para as crianças no pátio. Elas estavam sentadas nos bancos das mesas do refeitório. [...] Framboesa ficava na ponta da mesa lendo cada página e conforme terminava, mostrava as gravuras. Por vezes lia e explicava o que lia. A educadora ressaltou a importância das horas, inclusive que há horário para tudo. A história lida foi *De hora em hora...*, de Ruth Rocha. Framboesa salientou o nome da autora. Ao pedir o livro para eu ver, a educadora comentou que o livro é para criança de fundamental, por isso ela **adiantou algumas partes da história**. Depois entregou um relógio de papel para cada criança e colou com fita crepe, confeccionado por ela mesma.

Qual a maior diferença entre ler e contar histórias? Souza & Giroto (2014, p. 11) afirmam:

A posição da criança durante o ato da leitura difere de acordo com o planejamento do mediador. Ela tem que ter certeza que a leitura em voz alta (o dizer - a transmissão vocal do texto escrito) é diferente da contação de histórias. Pois a primeira é uma prática de leitura e, a segunda, um relato.

As autoras ainda mencionam que os dois momentos quando preparados pelo "educador de infância" devem ter clareza de objetivos. Souza & Giroto (2014, p.11) esclarecem:

A leitura em voz alta, o 'dizer', requer um ensaio prévio, para que o docente treine a pronúncia das palavras, a entonação das frases, a articulação de sinais de surpresa ou indagação, dentre outros elementos que remetem ao texto escrito. Na contação, a escolha dos recursos e das técnicas é primordial para enriquecer a atividade e cativar o ouvinte para que ele busque, a seguir, o livro.

Ao que anos parece, profissionais da educação não refletem em suas práticas pedagógicas a diferença entre leitura e contação, tampouco compreendem que se

tratam de ações distintas que exercem importâncias específicas, por isso requerem planejamentos, não é simplesmente ter um livro infantil em mãos e fazer a leitura do texto, dar saltos na narrativa e trocar vocábulos desconhecidos pelas crianças por palavras mais simples, tidas como do uso cotidiano delas. Ler para os pequeninos, que ainda não dominam a escrita convencional, não é enganá-los. Pelo fato das crianças ainda não possuírem este domínio, são os adultos mediadores que decidem modificar ou não a história do livro diante das crianças de Educação Infantil.

O Referencial (BRASIL, 1998, v. 3, p. 144) salienta que "é importante ler as histórias tal qual estão escritas", assim como,

o professor não precisa omitir, simplificar ou substituir por um sinônimo familiar as palavras que considera difíceis, pois, se o fizer, correrá o risco de empobrecer o texto. A leitura de histórias é uma rica fonte de aprendizagem de novos vocabulários. (BRASIL, 1998, v. 3, p. 145)

Em outro momento, percebemos que a professora Begônia, diante de uma situação ocorrida dentro da sala de aula, embora primeiramente mudou de ideia, não lendo a história que prometera às crianças antes do horário do café da manhã (8h), depois do lanche, por volta das 9h, retomou o combinado, realizando a leitura. Vejamos o seguinte trecho:

Profa. Begônia - Turma Etapa 2 (período da manhã)
05/09/2013, 5ª f., 7h28 às 9h58

NOTAS DE CAMPO

[...]

Begônia disse às crianças que tinha preparado uma história, intitulada *Um mundinho de paz*, mas não contaria por causa de uma situação que aconteceu na sala, contaria "a história do menininho que pegou chiclete do lixo e da boca do outro"... Na verdade, Begônia alertou as crianças do perigo de ficar doente quando elas fazem isso. Na hora dos jogos pedagógicos, houve crianças que brincaram em duplas, outras individuais, algumas chegaram a brincar com mais de um jogo, enquanto isso, Mário tirou o chiclete da boca, dividiu e deu metade para Rafael. A profa. comentou que não podia, então jogaram no lixo. Não demorou muito e Begônia percebeu que Rafael pegou do lixo e colocou na boca, por isso considerou importante explicar a situação e orientá-los sobre os "cuidados necessários à saúde". Após a conversa fizeram as orações diárias e foram tomar o café da manhã às 8h05.

[...]

Begônia havia planejado a leitura da história *Um mundinho de paz*, de Ingrid Biesemeyer Bellinghausen, mas como neste dia, duas crianças foram, aos olhos da

docente, indisciplinadas, optou naquele momento substituir a história por outra, criada por ela e que retratava o acontecido. Primeiro contou como uma narrativa, depois ressaltou a mensagem se dirigindo aos garotos.

Quando os mediadores da leitura preparam uma história, não se pode deixar de ler ou contá-la por conta de outras situações. Enfim, fica-nos um alerta para que não possamos desistir, nem que for depois, assim como fez Begônia. Reportemos ao que Coelho (1999, p. 56) aconselha:

Se o narrador mantiver sempre uma atitude calma e tranquila, sem se impacientar ou irritar-se, mesmo as crianças que por algum motivo não conseguem ficar atentas logo serão boas ouvintes, pois nada melhor que uma história para desenvolver a capacidade de atenção. As crianças que interrompem com frequência e mostram sinais de indisciplina são as que mais necessitam ouvir histórias.

Essas orientações nos faz lembrar frases mencionadas por colegas de profissão e/ou até mesmo por nós em algum momento de nossas práticas leitoras, como por exemplo, "Se não ficarem quietinhos, não contarei a história" ou "Vocês estão fazendo muita bagunça, vou parar de ler esta história agora", enfim, são frases como estas, que quando lançadas dilaceram a caminhada dos pequenos leitores.

Diante dessas práticas, nos reportamos a uma pergunta específica no momento da entrevista. Indagadas sobre a definição de leitura, as profissionais responderam:

Quadro 11 – O que é ler
 Questão: "Para você, o que é ler?"

Gérbera	É o que eu falei, acho que é viver (risos). Ler é viver, é aprender, é se emocionar, é, é tudo.
Begônia	Ler é fundamental, porque... eu, eu sou uma professora que sempre fui alfabetizadora e pra mim isso é... essencial. O ser humano que não sabe ler, ele passa por uma dificuldade muito grande, porque hoje em dia não só existe o analfabeto né... que a gente considera-se assim, um, mas também existe o analfabeto... a gente hoje eu me considero hoje em dia analfabeto na parte da... (fomos interrompidas...), na parte de... de... de... não só da digitação, mas da parte de tudo que seja da informática, né, digitá eu ainda consigo digitá, mas a parte de informática a gente ainda tem muita dificuldade, eu pesquiso, tudo, mas ainda falta muita coisa, então eu... por essa... por essa parte eu vejo como é difícil a pessoa que ainda tem dificuldade em leitura, imagina como é a vida de quem não sabe ler.
Amora	O que é ler... Ler é um ato de aprender, pra mim é um hábito de aprender, né, você lendo, você também aprende, né.
Framboesa	Eu penso, não, eu penso não, eu tenho certeza que lê você adquire conhecimento, experiência, você viaja, você aprende, é, é, assim... você consegue navegá em outros mundos que você nunca foi, né, é conhecimento mesmo, é aprendizado mesmo. Eu penso assim.

Enquanto Begônia não consegue responder efetivamente sobre leitura e discorre mais a respeito da importância de ler, Gérbera, Amora e Framboesa usaram a mesma definição quando declararam que "ler é aprender". Souza & Giroto (2014, p. 18) argumentam que

ler não significa apenas decodificar ou decifrar o código escrito, mas sim, interpretar, narrar, vivenciar, estabelecer um vínculo afetivo com o seu ouvinte, tornando a história significativa para que seja possível compreendê-la preenchendo lacunas que possam surgir.

Diante de tais definições percebemos que os sujeitos da pesquisa ficam presos a decodificação, ao aprendizado da língua escrita e não percebem a leitura como um processo em que além do código aprende-se a atribuir significados. Contudo, Gérbera menciona que ler também é "viver, emocionar, tudo" e Framboesa amplia seu conceito quando explica que ler é "conseguir navegar em outros mundos".

Formar um leitor não é fácil, tratando-se de crianças da Educação Infantil é ainda mais difícil, pois os docentes têm que estimulá-los a todo instante. Uma das maneiras é através da palavra, segundo Meireles (1984, p. 49), "o gosto de ouvir é como o gosto de ler". Consideramos oportuno trazer as respostas que as quatro

profissionais deram sobre as preferências de leitura das crianças de 4 a 5 anos de idade.

Quadro 12 – Preferência leitora das crianças

Questão: “A maioria das suas crianças demonstra preferência que você leia qual(is) tipo de texto(s)?”

Gérbera	Ai, nessa fase que eles estão, as meninas: “Tia, conta de princesa?”, os meninos de dinossauros, porque a gente tem bastante livros de dinossauro, então de dinossauros, eles querem super-heróis, sabe, eles querem esses que tão assim no auge, assim na realidade deles, assim eles estão sempre pedindo de bruxas. “Tia, conta história de bruxa?” Eles adoram.
Begônia	Eles gostam mais de Literatura Infantil ou então de poesia. Eu observei que eles gostam muito de poesia, principalmente poesia que chama atenção, às vezes que tem um versinho ou alguma coisa que chame a atenção.
Amora	Eles gostam mais do tradicional, né, <i>Os três porquinhos</i> , <i>João e o pé de feijão</i> , <i>Alice no país das maravilhas</i> , né, é, na bem da verdade, eles a... “Chapeuzinho Vermelho”, né, é o lobo mau, que é o lobo mau, então você tem que contá essa história. Eu penso um dia dá um final feliz pra esse lobo mau (risos), mas não tem jeito.
Framboesa	Eles, eles gostam muito de lê, eles gostam desses, desses mais conhecidos mesmo, porque com aqueles que eles já sabem e querem ouvi de novo. Se você conta uma história, por exemplo, por exemplo, <i>As barbas do tio Alonso</i> , eu conto e eu vejo que é uma história que eu já contei, mais eles não se importa muito, mas se você conta <i>Chapeuzinho Vermelho</i> , eles querem que você conta de novo, eles fala “Tia, quero que você conta de novo”, então são assim, também pra eles uma coisa que acho que veio de infância, de pequenininho vieram contando pra eles. Eles gostam de repetitivo.

Somente a professora Begônia relatou sobre o gosto das crianças por poesia. Este gosto é evidenciado, pois na infância as crianças se identificam com o ritmo das palavras, as rimas e gostam do gênero poético por conta do contato já estabelecido com elementos da poesia em vivências pessoais: cantigas de roda, adivinhas, brincadeiras de acumulação. As respostas de Gérbera, Amora e Framboesa se assemelham ao citarem os clássicos como preferência das crianças, inclusive a atração que as personagens antagonistas, bruxa e lobo mau, exercem sobre os pequeninos. Postman (1999, p. 107-108) enfatiza:

[...] não quer dizer que as crianças devem ser protegidas de todo e qualquer conhecimento da violência ou degeneração moral. Como Bettelheim demonstrou [...] a importância dos contos de fadas repousa na sua capacidade de revelar a existência do mal de uma forma que permite às crianças assimilá-lo sem traumas. Isto é possível não só porque o conteúdo dos contos de fadas cresceu organicamente ao longo dos séculos e está sob o controle dos adultos (que podem, por exemplo, modificar a violência ou o final para atender às necessidades de uma criança em particular), mas

também porque o contexto psicológico em que os contos são narrados é normalmente tranquilizador e é, portanto, terapêutico.

Aguiar (2001, p. 49) considera que “além do conto de fadas tradicional, existem inúmeros livros modernos que também se comunicam com a infância através de uma linguagem que fala ao coração e à mente”. Vejamos como essa literatura falada é externada nas práticas docentes.

4.2 Contação de histórias pelo adulto e reconto pela criança

Espera-se que o adulto mediador selecione livros literários e os conte para as crianças, não se limitando a uma única prática de leitura, mas criando e utilizando diferentes técnicas de contação. Outro ponto bastante importante é oportunizar momentos para que os pequenos possam recontar essas histórias ouvidas, independente se forem lidas ou contadas. É preciso que os profissionais da educação reconheçam a diferença entre ler, contar, dramatizar e explicar uma história. Sisto (2001, p. 23) nos instrui:

A grande dica para ser um bom narrador de contos é ler muito; os livros, as placas, os gestos, as pessoas, a vida que vai em cada coisa. E não ter pressa: o contador de histórias tem que ter paixão pela palavra pronunciada e contar a história pelo prazer de dizer (que é muito diferente de ler uma história, que também é diferente de explicar uma história!).

A verdade é que não basta apenas reconhecer as diferentes formas de apresentar histórias às crianças, mas é preciso sim, que esses profissionais, principalmente os que atuam diretamente com elas, proporcionem tais práticas. O autor garante que "é exatamente do fascínio de ler que nasce o fascínio de contar. E contar histórias hoje significa salvar o mundo imaginário" (SISTO, 2001, p. 31).

Alguns profissionais da educação afirmam que contam histórias, contudo, a maioria na verdade lê. Devido a toda esta polêmica, abordamos na entrevista:

Quadro 13 – O ato de contar histórias para crianças

Questão: "Você conta histórias para as crianças?"

Gérbera	Nossaaa, muito.
Begônia	Sim, gosto de contá. Às vezes quando não... não estou lendo pra eles, né, que eles não estão vivenciando, eu gosto de contá. Assim como meu pai contava pra mim eu gosto de contá pra eles.
Amora	[...] Conto a história, peço pra eles desenharem o que eles estão fazendo, né [...]
Framboesa	Eu conto, eu leio e às vezes eu conto, por exemplo, se eu, eu sou muito assim, o que eu vi num lugar eu tenho que contá pra alguém, né, então eu vi uma história, eu vi uma parábola, eu gosto muito de parábola, né, porque a parábola ela tem um sentido, porque, né? Então assim, eu gosto muito, né? Principalmente lá trás, naquele cantinho lá trás no espaço lá onde tem a lousa. Eu conto muita, assim, muita história pra eles lá naquele canto, tanto que a Júlia fica do lado de lá e ouve as minhas histórias que eu conto do lado de cá.

Infelizmente nos 43 momentos que observamos as práticas educativas, não foi presenciada nenhuma contação, no entanto, constatamos algumas práticas de leitura por parte das professoras e das educadoras e ensaios de reconto pelas crianças.

A sensação que a arte de contar histórias causa em quem conta e em quem ouve é retratada por autores contadores de histórias, como Coelho (1999, p. 11) que exprime: "A força da história é tamanha que narrador e ouvintes caminham juntos na trilha do enredo e ocorre uma vibração recíproca de sensibilidades, a ponto de diluir-se o ambiente real ante a magia da palavra que comove e enleva".

Para Busatto (2008, p. 88), "contar histórias não é uma tarefa impossível como muitas vezes imaginamos". A autora salienta a performance do contador de histórias, menciona que "um contador não se faz com quatro, nem quarenta, nem quatrocentas horas de curso, e sim a cada história que ele conta, cada conto que recupera, a cada afeto que ele lança" (BUSATTO, 2008, p. 88).

Como as quatro profissionais disseram que contam histórias para as crianças, é relevante apresentarmos o que elas responderam quando perguntamos se empregam técnicas de contação.

Quadro 14 – Técnicas de contação de histórias

Questão: "Você emprega diferentes técnicas de contação de histórias para elas? Cite algumas destas técnicas (Se a resposta for afirmativa). Por quê? (Se a resposta for negativa)".

Gérbera	Sim, sim, inclusive é, nós temos guardado os fantoches de palito, alguns que nós confeccionamos, de dobradura, nós fizemos.
Begônia	É... Não... não são tão ricas como eu gostaria, mas emprego. Às vezes trago avental colorido, que tem casinha, que tem as coisas ou então a gente inventa mesmo. São coisas feitas na hora. Hã... ilustrando com alguma coisa que tem ali na sala.
Amora	Emprego, emprego. Oh, no momento da leitura eu gosto de fazê um pouco de dramatização, né, então tem leitura que não, tem leitura que é mais melidiosa, porque assim, mais calma, agora tem leitura não, que exige até mesmo você mudar seu temperamento de acordo com o que está no livro, então eu gosto muito de tá inventando com eles.
Framboesa	Então oh, tem dia que a gente, que a gente, oh, tem dia que é lida, né, e mostrada, tem dia que você simplesmente é conta sem tê nada na sua mão, um dia você conta e pega o livrinho, você conta mostrando o livrinho, você pega o livrinho e chama uma criança, né, ali na frente, e ele vai olhá e contá, referente assim, vai, né, se ele memorizô o que você contô, ele vai contá relacionado com aquilo. Tem uns que tem vergonha, né, que são, são menos, menos de, desen... desenibido, mas tem outros que contam e, e gostam bastante. Às vezes a gente usa, nós temos aqui fantoches, nós temos bastante fantoche, né, às vezes a gente usa eles, né, é... usa vários tipos.

Se por um lado Busatto (2008, p. 10) afirma que "contar histórias ainda está excessivamente ligado ao livro", por causa de adultos mediadores que leem e utilizam as gravuras para ilustrar suas leituras, por outro, esclarece:

Contar histórias difere do ler histórias, e, se num primeiro momento isto pode causar um estranhamento no professor que se vê acuado diante da proposta: Conte uma história para nós!, no momento seguinte poderemos encontrar este mesmo professor narrando histórias para as suas crianças com prazer e boa vontade. (BUSATTO, 2008, p. 11)

Antes mesmo da professora Gérbera explicar que emprega "fantoques de palitos" e "dobradura" como técnicas para contar histórias, consideramos essencial trazer a dúvida deste sujeito da pesquisa. Vejamos:

P: Você emprega diferentes técnicas de contação de histórias para elas?

G: Como assim, que técnicas?

P: Para contar histórias para crianças... (interrompeu-me).

G: Assim, se eu uso fantoches, assim, fantoches, dobraduras?

P: Sim.

G: Sim, sim, inclusive é, nós temos guardado os fantoches de palito, alguns que nós confeccionamos, de dobradura, nós fizemos.

Quando a professora questionou "Como assim, que técnicas?", na posição de pesquisadoras, não poderíamos explicar, pois, certamente isso induziria sua resposta, mas antes mesmo de questionarmos de outra forma, ela exemplificou, ao que apenas afirmamos. No tópico 2.5 (capítulo 2) explanamos as principais técnicas de contação de histórias segundo Coelho (1999) e importantes orientações dos teóricos contadores Sisto (2001) e Busatto (2008).

Quando indagamos se as entrevistadas consideravam importante planejar as contações de histórias e todas afirmaram, refletimos que é possível considerar importante planejar essas contações e não seguir de fato o planejamento, assim como é possível improvisar, por isso perguntamos:

Quadro 15 – Planejamento

Questão: "Você segue um planejamento? Poderia comentá-lo? (Se a resposta for afirmativa). Por quê? (Se a resposta for negativa)".

Gérbera	Sim. ... Então, o planejamento assim, de acordo com o tema trabalhado, de acordo com a semana do que vai ser trabalhado... do conteúdo, os livros estão sempre embutidos nesse conteúdo, né, nas...
Begônia	Sim, um planejamento, às vezes nem tá no planejamento, mas eu sei que tenho em mente alguma coisa pra dá pra criança. Sim, posso comentar, se eu tô trabalhando às vezes trânsito que agora nós vamos trabalhá, eu já tenho em mente o que eu vô trabalhá uma citação com eles assim de... um dia eu vou lê sobre o trânsito e outro dia vô contá, dramatizá alguma coisa pra eles, contando alguma historinha sobre trânsito.
Amora	Sigo, sigo, como eu já disse, nosso Semanário, né, nós registramos todas as atividades, né, e lá tem, tem, tem pintura, tem colagem, então a gente tem todo um, um, um histórico, né? Nós não colocamos ali o que nós não pregamos, né, então tudo é registrado conforme manda o nosso pe..., nosso, nosso coordenador.
Framboesa	Ah, eu, eu leio uma vez antes que livro eu quero. Não é todo livro que eu quero contá, que eu leio pra eles, né, tem assim de acordo com a idade, né então, quer dizer, tem que planejá isso, se você vai pegando livro, qualquer livro pra você vê que tem livro que não serve pra idade deles, não vai adiantá nada, né, então planejá é isso, olhá antes, pegá antes, olhá antes, né, né, vê, né, se tá de acordo com a idade deles, né. Se, se é uma coisa que interessa, tem coisa que você já vê na hora, que não interessa, que eles não vão se interessá, né, então, tem que planejá antes sim.

Todas confirmaram seguir. A educadora Framboesa ressaltou a importância de priorizar o interesse segundo a faixa etária da criança, tal postura denota a elaboração de um planejamento. Quando realizamos a análise documental, a

princípio percebemos que o Semanário estava bem planejado, ainda mais pelo fato dessa prática não ser exigida das educadoras, porém, estavam atrasadas em suas anotações. A professora Begônia relata que às vezes conta histórias que não estão no planejamento.

Neste sentido, não podemos afirmar nada, mas nos longos períodos de observação não presenciamos nenhum material diferente e nenhuma técnica, portanto o que foi observado era uma leitura em voz alta. Isso reforça o que anteriormente já mencionamos, as profissionais da Educação Infantil, sujeitos desta pesquisa, não diferenciam contação de histórias de leitura em voz alta.

Assim, se por um lado não presenciamos nenhuma contação de história, observamos leituras e releituras realizadas pelos adultos, como recontos pelas crianças, porém, denominamos de "ensaios de recontos" porque os adultos percebendo as dificuldades das crianças em recontar as histórias lidas por eles, não demonstraram paciência em ouvi-las, imediatamente escolhiam uma criança, geralmente a mais desenvolvida da turma, quando não a turma toda, faziam perguntas sobre as histórias e conforme ela e/ou elas respondiam, consideravam, de acordo com a sequência dos fatos, que as narrativas foram recontadas pelas crianças.

Selecionamos alguns trechos do Diário de campo que ilustram algumas constatações.

Eis uma situação em que a professora direcionou toda a fala da criança:

Profa. Begônia - Turma Etapa 2 (período da manhã)
07/06/2013, 6ª f., 8h25 às 10h25

NOTAS DE CAMPO

[...]

A profa. fez a releitura da história *O sanduíche da Maricota*. Conforme lia, depois mostrava as gravuras. No dia de hoje, escolheu a aluna Raquel para recontar a história. Na "hora do reconto", Begônia auxilia a criança, fazendo perguntas segundo a sequência dos fatos da história, assim Raquel foi respondendo, muitos dos colegas respondiam com ela, ou até mesmo antes, embora a profa. explicou que hoje era a vez de somente ela responder, ou melhor, recontar.

[...]

Já a educadora ofereceu um pouco mais de autonomia:

Educadora Framboesa - Crianças de Etapa 1 e 2 (período da tarde)
15/08/2013, 5ª f., 14h20 às 16h20

NOTAS DE CAMPO

Quando cheguei às 14h20, a educadora Framboesa estava com as crianças na brinquedoteca. [...] Framboesa dividiu-as em 4 grupos para se sentarem nas mesinhas. A educadora leu a história *Narizinho tem um novo amigo*, coleção Turminha do sítio. Enquanto lia, ela também explicava, contava o que lia e mostrava as gravuras. Algumas crianças prestavam a atenção, outras se distraíam nas mesinhas. A educadora perguntou quem gostaria de contar a história que ela leu. Raul se ofereceu, folheava as páginas do livro e ia recontando conforme lembrava e as imagens sugeriam. Por vezes Framboesa contribuía.
[...]

Há uma grande diferença nas duas passagens: enquanto na primeira o adulto conduz a criança, não oportunizando ouvir e compreender a maneira como ela atribuiu significados para a história; na segunda, a educadora facilita esse relato e se permite ouvir a criança.

Segundo o Referencial (BRASIL, 1998, v.3, p. 144):

Recontar histórias é outra atividade que pode ser desenvolvida pelas crianças. Elas podem contar histórias conhecidas com a ajuda do professor, reconstruindo o texto original à sua maneira. Para isso podem apoiar-se nas ilustrações e na versão lida. [...] O professor lê a história, as crianças escutam, observam as gravuras e, freqüentemente, depois de algumas leituras, já conseguem recontar a história, utilizando algumas expressões e palavras ouvidas na voz do professor.

Uma outra situação que acontece com frequência é as crianças pedirem para que o adulto leia e/ou conte a mesma história. Em uma das observações isso aconteceu:

Profa. Begônia - Turma Etapa 2 (período da manhã)
15/05/2013, 4ª f., 8h10 às 10h10

NOTAS DE CAMPO

[...]
Comentou sobre a história do bichinho da maçã, momento em que uma criança pediu a ela que "contasse de novo" e a profa. disse que depois contava.
[...]

Ficamos sem saber se esta história foi contada novamente às crianças, bem, o que podemos afirmar é que não naquele momento. Quantas vezes nós adultos,

profissionais mediadores da leitura, ignoramos essa importante atitude, talvez por desconhecermos a sua valia, talvez por falta de sensibilidade. O Referencial (BRASIL, 1998, v.3, p. 143) também menciona sobre esta questão:

Quem convive com crianças sabe o quanto elas gostam de escutar a mesma história várias vezes, pelo prazer de reconhecê-la, de apreendê-la em seus detalhes, de cobrar a mesma seqüência e de antecipar as emoções que teve da primeira vez. Isso evidencia que a criança que escuta muitas histórias pode construir um saber sobre a linguagem escrita. Sabe que na escrita as coisas permanecem, que se pode voltar a elas e encontrá-las tal qual estavam da primeira vez.

É evidente o quanto a releitura é uma prática importante, assim como, após uma contação deve-se mostrar às crianças de onde a história foi retirada. Não se desenvolve a escrita sem a leitura. Sisto (2001, p. 105) adverte que a contação leva à leitura, em outras palavras:

Mostrar o livro depois da contação é sempre bom, porque contar uma história é uma maneira de encantar o aluno para fazê-lo chegar ao livro. Para tanto é preciso fazer o aluno perceber que o que se contou está dentro de um livro (ou de algum outro material passível de leituras), e que se ele gostou, ele pode encontrar mais neste ou em outros livros.

Não se pode considerar que às crianças somente cabe a função de recontar histórias, elas são capazes de muito mais. Crianças pequenas estão o tempo todo criando, falando "sozinhas", ou melhor, pensando alto. Neste sentido, visto que crianças também contam histórias, abordamos na entrevista:

Quadro 16 – Crianças como contadoras de histórias

Questão: “Você permite que as próprias crianças contem histórias? Como faz isso?”

Gérbera	<p>Sim. Então, é o que eu falei, é às vezes histórias por contar, não só do livro, mas uma história da vida pessoal deles que eles querem contá, eu tenho muito isso, principalmente quando chega na segunda eles querem contá. “Tia, eu quero contá a história do que aconteceu sábado e domingo”, então assim, já virou hábito essa história. “Então como foi...”, né, igual falei segunda-feira, “Como foi o seu final de semana?”, “Conta, aconteceu alguma coisa legal? Você foi em algum aniversário?”, né, pra incentivar mesmo o hábito de falar, de perder a timidez, né? Então, eles estão sempre contando. Seja histórias da vida pessoal ou historinhas mesmo, que eles pegam livro, querem contar ou em dupla ou sozinho igual eu já falei, né?</p>
Begônia	<p>Isso é muito importante, porque eu acho que cada um tem a sua própria história ou eles criam também, porque criança gosta de criar. É... do assunto que eles trazem, né, às vezes da, da própria vivência deles... Quantas vezes eles contam a história do cachorrinho que morreu, que tinha um cachorrinho, que aconteceu e dali eu deixo eles contarem. Depois eu explico porque que o cachorro às vezes morre... por falta de um tratamento, por falta de cuidados, porque quem tem aquele animalzinho tem que ter certos cuidados. Então dali a gente deixa a criança contá... e a gente conta também, e a gente também já encena, fala que tem o cachorro da gente, que isso é muito importante e assim vai.</p>
Amora	<p>Permito, permito. Isso é muito importante. Eu sempre quando na hora da leitura eu sempre pergunto: “É, é gostoso comer essa fruta? Que cor é essa fruta?” Ai todos começa a falá “Na minha casa tem”, “Ai, eu comi isso ontem”. Eles acaba participando sim de uma maneira, né, como eu já disse, assim, bem familiar mesmo.</p>
Framboesa	<p>Ah, sim, é, eu permito sim. Tem vez que a gente, é, é senta, né, coloca assim, ou faz uma roda, ou senta assim na, na, na parede e a gente chama uma criança pra contá a história, aí, assim, né, vem uma, aí o outro qué contá também, o outro qué contá também, às vezes vem um que conta a mesma história que o outro acabô de contá, mas a gente dexa pra eles, é, é, tê essa coragem, né, de, de vir na frente também e participá.</p>

As respostas evidenciam que as quatro profissionais consideram importante ouvir as crianças e permiti-las contar histórias, mas isso não ocorreu durante as observações, elas demonstram que deixar a criança desenvolver a oralidade conversando sobre algo que lhe aconteceu seja o mesmo que contar ou recontar uma história. Há diferença entre a palavra lida, da contada, da falada, da sentida. Afinal, sugere Busatto (2008, p. 40):

Que tal estimular os alunos a contar histórias? Além de ser um exercício de socialização, a criança estará desenvolvendo aptidões importantes, como se expressar perante um grupo de pessoas com desenvoltura e domínio de espaço. Ao mesmo tempo estará entrando em contato com os seus afetos, pois ao dar forma e expressão aos sentimentos contidos no texto ela aprenderá a lidar

com os seus, e tudo isto leva, conseqüentemente, a uma ampliação dos recursos internos e a um amadurecimento psicológico.

Durante a pesquisa de campo um relato da professora Begônia nos chamou atenção:

Profa. Begônia - Turma Etapa 2 (período da manhã)
28/08/2013, 4ª f., 9h05 às 11h05

NOTAS DE CAMPO

[...]

Fiquei impressionada com o relato da profa. Begônia a respeito de seu pai. Ela revelou, naturalmente, que ele foi um grande contador de histórias. Disse que era "sagrado", todos os dias, à noite, no sítio em que moravam, ela e seus 2 irmãos juntavam-se com mais umas 20 pessoas para que ele descascasse laranjas, desse uma para cada um dos presentes e contasse uma história, nunca repetiu uma sequer, por vezes se baseava nas histórias de "Pedro Malasartes", outras ele mesmo inventava. Infelizmente o pai dela faleceu de um modo triste. Um jovem, dirigindo uma moto, pela primeira vez, atropelou-o. Ele estava a pé, ao lado da sarjeta. Quando se mudaram para a cidade, seu pai continuou o hábito de contar histórias... Uma casa, a única do quarteirão, em frente a uma chácara, que hoje é a escola Ângela Pinheiro (Escola Estadual).

A abertura da professora revela aquilo que ela já havia evidenciado na entrevista – a importância que dá ao ato de contar histórias, no entanto, essa prática não é demonstrada nas observações. Assim, embora ela tenha sido criada em um ambiente familiar em que a conversa, as contações de histórias eram recorrentes ela não dá continuidade em sua profissão. O prazer do pai em contar foi com certeza o da filha em ouvir, sobre este assunto discorreremos a seguir.

4.3 A palavra sentida e o livro literário

A formação do pequeno leitor se dá por meio de várias ações, não somente nos momentos em que se ouve uma história lida ou contada. Referimo-nos à necessidade da materialidade do objeto livro estar presente na rotina das instituições de Educação Infantil.

A palavra precisa ser sentida, tateada. Várias pesquisas indicam que profissionais da educação e demais adultos devem proporcionar às crianças, desde

a mais tenra idade, constante contato com livros de Literatura Infantil, mediante momentos lúdicos em que possam ter livros suficientes para que cada uma delas, com um exemplar em suas mãos, possam livremente ver a capa, folhear as páginas, passar seus dedinhos na palavra escrita, viajar com as imagens, como se sentissem o cheiro das narrativas guardadas nestes valiosos objetos que são os livros infantis.

Não basta o domínio de teorias por parte dos mediadores, ações educativas se fazem necessárias, fundamentadas sim em teorias que esclarecem, que orientam, assim como, investimentos em acervos literários segundo as especificidades das diferentes faixas etárias, oportunidades de ofertar livros de diversos tamanhos, cores, formas e, se possível, até odores. A construção do leitor também se dá assim.

Souza & Giroto (2014, p. 2), sobre isso evidenciam:

O mediador de leitura pode e deve ler e contar histórias aos pequenos, o que será muito importante, todavia será preciso que a criança realize por ela própria, inicialmente, as ações externas com o objeto livro, tateando, experimentando; na sequência, imitando o adulto; mais adiante, levantando hipóteses e previsões de/na/pela leitura literária, para ir formando sua identidade como leitora.

Alguns momentos observados, apresentam ações a esse respeito e alguns trechos são relevantes para a pesquisa:

Profa. Begônia - Turma Etapa 2 (período da manhã)
07/06/2013, 6ª f., 8h25 às 10h25

NOTAS DE CAMPO

[...]

Begônia permitiu que as crianças olhassem o livro individualmente, assim que terminassem a atividade em folha (Não deu tempo de todas verem). Observei que algumas delas recontavam a história, conforme olhavam as cenas e lembravam do que ouviram a profa. ler, reler, contar e recontar. A profa. distribuiu um livro para cada criança, pediu que primeiro olhassem a capa e depois devagar olhassem página por página. Algumas crianças, como Raquel, Thiago, Rosana, Renata e Marcelo "liam" suas histórias em voz alta. Begônia escolheu a aluna Raquel para contar aos colegas. Por vezes, a profa. fazia intervenções, mas permitiu que a menina contasse a história a sua maneira. Depois pediu que a aluna voltasse para a sua carteira e Begônia perguntou às crianças qual era o nome da história contada por Raquel e mostrou cada página a elas, dizendo que estava comentando o que via nas imagens, pois não estava lendo.

[...]

Esta professora age adequadamente quando: proporciona a cada criança o manuseio livre de livros infantis, inclusive, cinco delas "leram" em voz alta para si mesmas. O ato de manusear, folhear já é uma ação de leitor. A docente permite, também, a contação de história realizada por uma criança para a turma toda e conforme terminam a atividade em papel, autoriza que individualmente manuseiem o único exemplar do livro *O sanduíche da Maricota*, releitura feita por ela no início da aula. Entretanto, priva as crianças mais lentas, pois essas não puderam estabelecer este contato tão importante que segundo Solé (1998) é um momento antes da leitura, ou seja, ao ter o contato inicial com o livro as crianças/os alunos vão no futuro desejar lê-lo. Diante do exposto, percebemos ainda que na situação de reconto, deu oportunidade à mesma criança, a menina Raquel, novamente privilegiada pela docente. Seria por que ela tem mais habilidade da competência linguística da palavra falada do que as outras? Serve de alerta para não permitirmos que sempre as mesmas crianças tenham o poder de voz.

Quanto à mediação de livros, de acordo com Souza & Girotto (2014, p. 1), uma prática pedagógica com estes objetos nos faz "repensar o lugar da criança pequena na educação literária em interface com a contribuição que essa possa ter na sua formação leitora". As autoras reiteram que

a criança diante do livro observa, se concentra, escolhe, experimenta, troca um livro por outro de materialidade diferente (de pano, emborrachado, cartonado, com luzes e sons, aromas, tridimensionais em pop-ups, carregado de rimas, onomatopeias e aliteraões, dentre outros estímulos sensoriais), interage com outras crianças à sua volta, com o educador, tenta resolver dúvidas que a atividade prática com o livro como objeto gera. (SOUZA & GIROTTTO, 2014, p. 4)

A criança faz grandes descobertas por meio de toda esta experimentação, alargando suas fronteiras, ampliando seus horizontes, ampliando conhecimento prévio.

Para uma melhor explanação sobre o que pensam os sujeitos da pesquisa sobre a importância do livro de literatura, elaboramos também algumas questões na entrevista:

Quadro 17 – Acervo literário escolar

Questão: “Como os livros de Literatura Infantil que fazem parte do acervo da escola são adquiridos?”

Gérbera	Ah sim, a diretora, né. A diretora que compra com a verba, né, sempre tá comprando, sempre tá pedindo, ela sempre vem pedir a nossa opinião. Se a gente, às vezes, “Ah tá faltando algum livro? Que que vocês querem”. Então, a gente tá sempre “Ai, compra esse. Esse não tem, a gente qué trabalhá isso.”. Então...
Begônia	É uma parte vem pela... pela... pela Pre... Prefeitura e a outra parte é comprada com a verba que vem pra escola. Isso a parte que eu tenho conhecimento.
Amora	A nossa direção ela compra, né, alguns são doações, mas a maioria são livros comprados.
Framboesa	Eu não sei muito bem como que eles são adquirido. É, é, eu penso que tem um vendedor aqui que chama Edimar e ele é dito, que esse homem é um vendedor de livros, né? Então ele vem, então, é, alguns eu sei que foi adquirido sim é com verba da escola comprando esses livros, né? E, e, e eu penso que, que o governo, sei lá, ou o município manda livros pra cá também, né, mas eu não tenho visto chegando livros novos, vejo materiais, mas livros novos faz tempo que eu não vejo.

A princípio, tanto a professora Gérbera quanto a educadora Amora não compreenderam a pergunta, sendo necessário explicações. Na sequência:

P: Como os livros de Literatura Infantil que fazem parte do acervo da escola são adquiridos?

G: Como assim, como eles são adquiridos?

P: É.

G: Não entendi.

P: Por exemplo, a sua escola tem livros de Literatura Infantil no acervo.

G: Hum...

P: Como eles foram adquiridos? Eles estão na escola, é, quem investiu para que tivessem esses livros na escola?

G: Ah sim, a diretora, né. A diretora que compra com a verba, né, sempre tá comprando, sempre tá pedindo, ela sempre vem pedir a nossa opinião. Se a gente, às vezes, “Ah tá faltando algum livro? Que que vocês querem”. Então, a gente tá sempre “Ai, compra esse. Esse não tem, a gente qué trabalhá isso.”. Então...

P: Como os livros de Literatura Infantil que fazem parte do acervo da escola são adquiridos?

A: É, não entendi o começo, por favor.

P: Os livros de Literatura Infantil que há na escola...

A: Hum...

P: Esse acervo... Como que eles são adquiridos?

A: A nossa direção ela compra, né, alguns são doações, mas a maioria são livros comprados.

De certa forma, as quatro profissionais afirmam que o acervo de livros literários foi adquirido com a verba que a escola recebe, ressaltam a figura decisiva do diretor. É importante que toda a equipe escolar seja envolvida em prol da divulgação da Literatura Infantil, cada profissional agindo segundo suas atribuições. Diante destas respostas, a grande indagação é se de fato elas conhecem todos os títulos que compõe o acervo de que elas têm acesso. As instituições de Educação Infantil recebem os livros do PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola) desde 2008 e o que notamos é que as professoras e educadoras desconhecem.

Mencionaram as doações e repasse de livros pela Prefeitura, mais precisamente, por meio da SME, mas a maneira como elas dizem evidencia o fato de não fazerem parte deste processo, seja de escolha, de interesse ou mesmo de conhecer os acervos literários que estão na instituição em razão do PNBE. É salutar o investimento em políticas públicas voltadas para a educação literária, desde a implantação à implementação, mas neste município como pudemos notar, tais investimentos não tem uma periodicidade, uma prioridade ou mesmo a participação coletiva das instituições que atendem crianças de 0 a 5 anos.

Sobre o conhecimento dos livros infantis indagamos às entrevistadas “Quais os autores de Literatura Infantil mais conhecidos por elas e pelas crianças”. Fato curioso, quanto aos autores mais conhecidos pelos sujeitos, é que a professora Gérbera e a educadora Amora mencionaram o mesmo autor, Guto Lins, por outro lado, a educadora Framboesa citou Monteiro Lobato e os Irmãos Grimm. Gérbera também mencionou o casal Mary e Eliardo França e Gerusa Rodrigues Pinto. Já a professora Begônia foi a única que não mencionou nenhum, por não recordar. Percebemos pelas respostas que são poucos os escritores mencionados, alguns clássicos como Irmãos Grimm e Monteiro Lobato não asseguram que as profissionais conheçam suas obras literárias. Podemos inferir que o nome de Guto Lins tenha sido lembrado pelas duas pelo fato de elas terem recentemente trabalhado um de seus títulos. Novamente, há um desconhecimento com relação aos autores, o que reforça algo já mencionado anteriormente – o baixo índice de uso de livros literários nas salas em que elas atuam. Em relação as preferências das crianças, Gérbera enfatiza que elas adoram a coleção de Mary e Eliardo França, no entanto, Amora salienta a coleção de Guto Lins; Begônia, Monteiro Lobato e somente a educadora Framboesa argumenta que as crianças pequenas ainda não se interessam por quem escreveu as histórias.

Consideramos que tudo dependa do que é oferecido a elas. Se não apresentarmos os autores aos pequenos, como os conhecerão? Como ter preferências se o contato com o livro literário for limitado? Como afirma Abramovich (1997, p. 145): "e o objeto-livro... há tanto o que perceber, o que comentar, o que olhar, o que opinar a respeito!..." e compartilha o seguinte relato de experiência:

certa vez, fazendo um levantamento com crianças sobre literatura infantil, me assustei com o fato de que a maioria não conhecia nome dos autores, mesmo daqueles que haviam escrito a história que mais amavam... [...] quanto é importante dizer o nome do autor, mesmo quando a criança ainda é pequenina, não sabe ler, e só escuta a narrativa... [...] Faz parte da formação saber quem nos disse coisas bonitas, encantadas, sábias ou chatas [...]. (ABRAMOVICH, 1997, p. 160)

Para aprofundarmos um pouco mais sobre o conhecimento das profissionais sobre o livro literário infantil, indagamos:

Quadro 18 – Critério na escolha do livro literário

Questão: "Qual é o seu principal critério na escolha do livro de Literatura Infantil a ser apresentado às crianças?"

Gérbera	Olha, eles gostam nessa fase de aventura, né, então tipo assim, eles adoram <i>Os três porquinhos</i> , <i>Branca de Neve</i> , então assim, eu procuro vê qual que tá assim de acordo, então às vezes assim eu questiono disfarçadamente eles e assim, dá pra perceber nítido, um que prende atenção, outro que ainda não tá na hora de contá, que é, né, mais assim os emocionantes, que demonstra mais emoções.
Begônia	Que sempre traga algum ensinamento pras crianças, e coisas boas, porque também há muita porcaria por aí, então a gente procura trazê coisas que lhes sejam de ensinamentos pras crianças.
Amora	Qual é meu critério? Eu sempre pergunto pra eles que que nós vamos ler hoje, né, e, então eu deixo eles à vontade de, de perguntar pra mim. De falar pra mim o livro, daí eu pego da biblioteca e procuro trabalhá com eles.
Framboesa	Eu, eu gosto mais de pegá livros que eles, que é mais da vida deles, coisas que eles já conhecem, né, que tem muitos livros, eu vejo assim, né? Por exemplo, alguns livros que tem um monte de estrofe, é, é, é, é, coisas que pra eles não tem sentido, então, assim, eu gosto de livros que tem historinha, começo, meio e fim, né, tem que ter um final, tem que ter um sentido, né, porque... por que aquela historinha, o que aconteceu com o ratinho, por que aconteceu aquilo com o ratinho, né, o que que não pode ser feito pra servir de lição de vida pra eles. Eu uso esse critério.

Embora cada uma delas respondeu a sua maneira, todas quiseram dizer que tem o interesse das crianças como critério para selecionar os livros literários que lerão para elas. Gérbera menciona que os pequenos gostam de aventura e emoção,

encontrados nos contos clássicos; Framboesa enfatiza as narrativas, descartando o gosto delas por poemas e Begônia salienta que é preciso que o livro traga ensinamentos, boas atitudes. Neste sentido, questionamos o uso do livro como pretexto para ensinar algo, ou mesmo uma inadequada escolarização da literatura, ao que nos parece para a professora Begônia o livro tem que cumprir a função de ensinar algo. Nenhuma das profissionais atribuem ao livro infantil, o que Ricardo Azevedo (1999, p. 2) chama de motivação estética, ou seja, o principal objetivo da literatura seria “a diversão, o prazer pelo prazer”.

A professora Begônia afirma ainda que "há muita porcaria por aí", reportando-nos quando Meireles (1984) esclarece que muitas obras infantis são de má qualidade. É grande a necessidade de haver publicação de livros dignos das nossas crianças em virtude de sua beleza material e literária. Outras autoras ratificam a qualidade das obras, como Coelho (1999, p. 14) que também aponta o papel do mediador: "ao narrador cumpre escolher, tendo em vista, principalmente, a qualidade literária, mesmo quando se tratar de histórias de tradição popular". Abramovich (1997, p. 159) traz um olhar diferenciado de como agir com os leitores maiores:

[...] o fato de incluir obras diversas (boas, médias, péssimas) permite que se desenvolva a fundo o senso crítico do aluno... que se façam leituras comentadas, percebendo o que é de má qualidade literária, o que é mal escrito, o que é bobo, o que não soube levar adiante sua proposta. Pois há inúmeros livros publicados para crianças anualmente no Brasil que não têm nada para contar ou transmitir: uma lástima literária, um equívoco total, um desperdício de toneladas de papel e um profundo desgosto para o leitor associar tantas banalidades com a idéia de literatura... Mas há alguns incríveis e nos quais vale a pena mergulhar e viver momentos deleitosos.

Para verificar se as profissionais possuíam algum projeto de leitura em parceria com os pais/responsáveis, questionamos: “Há algum trabalho desenvolvido com as crianças em relação a empréstimo de livros? Poderia comentar como funciona?”. Descobrimos que infelizmente este tipo de ação educativa elas não realizam mais, pois, já fez parte da proposta pedagógica da instituição, mas como a experiência não foi tão produtiva, suspendeu-se. Pelo discurso de Begônia muitos livros infantis não retornavam mais, dificultando o rodízio entre as crianças e com certeza, diminuindo o acervo escolar, desencadeando outros problemas: Como cobrar a compra de outro exemplar de uma comunidade de baixa renda? No relato

da educadora Framboesa, já se pronunciando como mãe, ela menciona que já viu este tipo de projeto em outras escolas.

Em nosso estudo, consideramos valiosa a reflexão quanto ao lugar do livro nas instituições de Educação Infantil, bem como, das relações infantis com este objeto.

O momento a seguir só foi possível de ser analisado, porque no último dia de observação, por meio de conversa informal, a professora Begônia revelou que em alguns dias por semana, ela permite que as crianças manuseiem livremente os livros infantis que ficam na estante de sua sala de aula, denominada "cantinho da leitura". Assim, observarmos mais três momentos da prática educativa desta profissional, ao que constatamos:

Profa. Begônia - Turma Etapa 2 (período da manhã)
03/09/2013, 3ª f., 7h15 às 9h15

NOTAS DE CAMPO

Hoje fui à escola no horário de entrada das crianças. Cheguei por volta das 7h15. A profa. Begônia permitiu que as crianças fossem até a estante, denominada "cantinho da leitura", pegar um livro infantil e sentar na carteira para "ler". Este é um momento livre que elas têm para manusear os livros. Quando terminam um, pegam outro. Por vezes, ela faz intervenções dizendo que não se olha as páginas dos livros com pressa, mas devem observar os detalhes das gravuras. Explicou principalmente para Paulo, um aluno que entrou na semana passada. Às 7h45 Begônia fez orações com as crianças. Também orientou sobre como proceder na hora do lanche, comentou sobre a "Independência do Brasil" e contou a história do Brasil. Às 8h saiu com as crianças para tomar o café da manhã. [...]

Associando a oferta e a mediação que as crianças da professora Begônia têm com os livros, de uma a duas vezes semanais, todavia ela não permite o manuseio sem ser no momento combinado ou para aquelas crianças que vão terminando primeiro a atividade em papel, torna-se interessante compararmos sua prática à sua fala na hora da entrevista, analisando também as respostas das demais entrevistadas.

Quadro 19 – Acesso das crianças a livros de Literatura Infantil

Questão: “Proporciona momentos livres de leitura às crianças, permitindo que elas tenham acesso a diversos livros de Literatura Infantil? Por quê?”

Gérbera	Sim. Ah, porque, né, não é só assim, “Não”, eu deixo assim aberto, à vontade, eles escolhem os livros, eu ainda até coloco assim, “Vamos fazê o rodízio dos livros”, um amiguinho vê, não qué vê mais, passa pro outro, então entre eles mesmos, que fala que é aquela leitura não convencional, né, que eles vão, deixa eles contarem, deixa eles imaginarem, que que tá acontecendo, que têm muitos nessa fase que às vezes pega o livro, vai folheá e já fecha, então eu sempre “Não, oh, agora vocês vão imaginá, abre o livro, vira a folha com cuidado, imagina, que que tá acontecendo?”, tem muitos que falam “Tia eu não vô olha porque eu não sei lê.”, “Sabe, vamo olhá, você sabe lê sim... Olha lá, que que tá acontecendo, só de você contá pra tia o que tá acontecendo já é uma leitura, vamo imaginá o desenho, imagina também uma letrinha, às vezes vocês podem estar conhecendo uma letrinha que parece com o nome de vocês.” e assim vai. Sabe, e eles, entre eles mesmos trocam o livro, “Tia, eu vô trocá”. E eles mesmos contam pro amigo, eles mesmos faz o grupinho deles... isso eu deixo à vontade pra eles fazerem o grupinho deles, contá pro amigo.
Begônia	Sim, nós temos na própria sala... sempre como eu trabalho com duas salas, né, uma aqui e outra em outro lugar... Eu sempre tenho um cantinho da leitura e isso é bom porque a criança tem acesso, ele vai sozinho pegá o livro e ele tem a oportunidade de tá ali manuseando e já... já ensinei a eles a maneira correta de manuseá, de vê, de lê.
Amora	Isso, também foi, como eu já disse, também deixo as crianças à vontade. Eles escolhem os livros que eles querem, e dentro dali do que eles escolheram, eles contam as suas histórias. Pra tornar prazeroso o momento “ler”. O livro não é você pegá e folheá, você tem que ajudá a criança a entendê o que ela está vendo, ajudá a criança a desenvolvê, é a leitura. Então eu acho muito importante, cada um pega seu livrinho, “Agora é sua vez”, “Conta a sua historinha”, “Que que você tá vendo aqui?”, “Vamo contá pra ele.”, “Você viu o que ele contô?”, “Lá na sua casa acontece isso? Você viu o que ele contô?”, aí a gente vai trocando ideia entre uma criança e outra.
Framboesa	Não. Eu não... Aqui a gente não faz isso, até porque é, assim, porque nós somos as educadoras e não as professoras, os livros não são tão nossos, tanto que eu falo que eu prefiro ter os meus, né, porque se eles rasgarem, eles, às vezes eles puxa mesmo, qué o mesmo livro, né? O que mais eu faço mesmo, de dexá à vontade, como eu disse, são mesmo essas revistinhas que eu trago, das propagandas, que aí eu deixo mesmo à vontade pra eles. Revistas minhas, coisas passadas, de tempos passado, que não tendo importância mais, aí eu deixo eles à vontade com esses material, livrinho de Literatura Infantil da escola mesmo, ou meu mesmo, mais que é livrinho de verdade, aí, eu não tem não.

O relato da professora Gérbera é bem rico quanto ao modo como ela diz agir diante do momento que oportuniza às crianças a ter acesso a livros infantis, ao mesmo tempo que oferece liberdade, quando percebe haver necessidade, orienta-as no manuseio, demonstrando priorizar a relação do tatear da criança com o livro. Foi possível constatar uma vez, por meio da observação, a professora Begônia

ensinando as crianças a manusearem o livro infantil, ou seja, algumas orientações dela: olhar a capa; não folhear com pressa, observando bem as gravuras; "tentar ler" a história; não estragar os livros; ver um de cada vez. A educadora Amora também relatou que propicia às crianças o manuseio livre de livros, portanto, somente a educadora Framboesa menciona não propiciar esta relação da criança com o livro, considera como atitude das professoras. O relato de Framboesa nos preocupou, porque as educadoras também podem e devem ter acesso ao acervo literário da escola e quando menciona oferecer textos de propagandas, trata-se de outro gênero textual, impresso em outro portador de texto, uma atitude útil, mas que jamais substitui o objeto-livro. Como mencionam Souza & Giroto (2014, p. 4):

As relações emocionais e as ações práticas que são organizadas e vinculadas aos adultos possibilitam às crianças agirem com os objetos e, conseqüentemente, a aprenderem os modos de atuar com a função social que estes objetos têm, satisfazendo as mais diversas necessidades das crianças.

Além de todas estas ações práticas, os mediadores podem e precisam orientar as crianças nos cuidados necessários com os livros. Também elaboramos uma pergunta que aborda se as profissionais realizam algum tipo de trabalho de conscientização, postura leitora que parte do exemplo do adulto para a criança.

Todas ressaltaram que fazem a conscientização dos cuidados necessários, porém, é possível perceber pela fala da educadora Framboesa, uma continuidade do que ela declarou na questão anterior, ou melhor, ela não propicia às crianças contato livre de cada uma com um livro na mão, o que a educadora permite é que uma criança por vez manuseie o livro que ela acabou de ler, não compreendendo que para a criança não danificar o material, é preciso ter liberdade de acesso ao livro e o adulto desenvolver essa conscientização na criança, pois, dependendo da faixa etária em que se encontra, o rasgar, o levar a boca é de fato a primeira reação dos pequeninos, é o que chamamos de experimentação. Compartilhemos a resposta de Framboesa:

P: Realiza algum tipo de trabalho de conscientização com as crianças sobre os cuidados necessários para com os livros de Literatura Infantil? Relate.

F: Sempre que a gente é, é, assim, que a gente lê livros pra eles, e, criança gosta muito de pegá, né? É como dizem, né, os olhos deles são nas mãos. Eles querem é pegá. A gente deixa sim ele pegá,

principalmente que tem uns livros agora, tem vários livros, né, é que tem barulho, que tem som, né, que tem, que tem alto relevo, e eles querem pegá, a gente, né, sempre até dexa eles pegá sim, mas não aquele monte junto, né? É, um de cada vez, pode co..., é, é, vê sim, eles querem vê as figuras pertinho deles, né? A gente dexa sim, sempre fala pra eles que não pode rasgá, não pode estragá o livro de jeito nenhum, que os livro tem que ficá pras outras criança também, né? Que o livro é da escola, não é nosso, né?

Pensamos como Souza & Girotto (2014, p. 21) quando amplamente declaram que é preciso:

Destrancafiar os livros dos acervos do PNBE, expor essas histórias, lê-las, contá-las das mais diversas formas facilita a entrada das crianças no mundo da leitura, pois neste momento o livro tem que ser utilizado, tocado, descoberto, como objeto imaginário capaz de desenvolver nos pequenos potencialidades para a curiosidade pelo livro e pela vontade de ler. Resta aos educadores de infância planejar, ofertar e vivenciar esteticamente toda a prosa dos acervos com os leitores em formação.

Faz-se necessário preparar tais profissionais da educação, tanto em sua formação inicial quanto continuada, visto que oscilam em suas práticas, ora contribuem para a formação leitora, ora desestimulam às crianças a adquirirem o gosto pela leitura. Os mediadores devem intermediar a passagem da criança-ouvinte a aluno-leitor, procurando despertar, a princípio, a volúpia dos pequenos em ouvir histórias e, futuramente, lê-las sozinhos. As atividades com o outro também estimula o gosto de ler e a este respeito discorreremos no próximo tópico.

4.4 Práticas com a palavra literária

Ressaltamos a "palavra literária" divulgada por meio de práticas de leitura e/ou de contação de histórias específicas a crianças de 4 a 5 anos de idade. Reconhecemos a importância tanto do ato de ler quanto do ato de contar, certamente nossas crianças precisam vivenciar essas duas práticas. Enfim, explanaremos nesta categoria, práticas com a palavra literária ocorridas na rotina das crianças envolvidas em nossa pesquisa. Ao analisarmos as respostas das entrevistadas, comparando-as às observações realizadas, certas situações não

ficam tão claras, por exemplo, afirmam saber a diferença entre ler e contar histórias, mas suas práticas nem sempre revelam o que dizem em seus discursos.

Quadro 20 – Diferença(s) entre o ato de ler e o ato de contar

Questão: “Você vê diferença entre o ato de ler e o ato de contar histórias?
Comente”.

Gérbera	Sim, nossa, e como. Ler é aquela coisa formal, você vai, lê, fica na frente do livro, não se expressa, né, assim, no caso de crianças dessa idade. Então, não é só leitura, é contar mesmo, é igual eu falei, é mudar de voz, é o som, é o jeito de contar, de, sabe... de gesticular... Igual eu, adoro gesticulá, adoro, vivenciá e transmiti isso pra eles, às vezes eu fico tão eufórica, que eu passo essa euforia pra eles. Quando eu vou contar “Nossa tia, ai.” (risos).
Begônia	Sim. O ler você mostra pra criança que você está lendo e se você tiver oportunidade deixe a criança manuseá o livro porque ele tem vontade de lê, porque a criança a partir do momento que ele vê você lê, ele qué manuseá o livro. E contá é muito bom porque também a criança é, sen... sente atraída por aquela história. Mas são diferentes.
Amora	Vejo, vejo. Você qué dizê eu passando pras criança, é isso? Tá, eu, eu, na bem da verdade, quando eu vô contá uma história, eu procuro lê um livro primeiro pra que eu entenda, né, eu leio o livro primeiro. Então, é importante lê? É importante também eu ler e depois eu passá pra eles, então pra mim é importante e, é diferente o fato de eu lê do fato de eu contá histórias, é diferente.
Framboesa	Oh, eu acho que o contar é tem mais emoção do que você ler. Quando você tá lendo, você até emprega uma emoção, né, mas quando você está contando, né, assim, você tá dramatizando, aí você muda mais a voz, né, você entona mais a voz, mais grave, você imita a vovozinha ou a criança, né, então eu gosto mais de contá, contá.

Se os sujeitos declararam que reconhecem a diferença entre os dois atos, por que em suas práticas, quando iam "ler uma história" diziam às crianças que hoje "contariam uma história"? Presenciamos as profissionais com o objeto-livro em mãos, é verdade que algumas vezes pularam palavras ou frases, nem sempre liam fidedignamente. É provável afirmar que por vezes leem e por vezes contam a história com o auxílio do livro, uma das técnicas de contação salientada por Coelho (1999) – *simples narrativa com auxílio do livro*, no entanto, não parecem ter o conceito consciente desta técnica. Ambas as professoras e a educadora Framboesa consideram que a contação de histórias abre mais espaço para as emoções.

Uma situação que gostaríamos de socializar é quanto a saber se as profissionais consideram a contação de histórias mais indicada às crianças pequenas do que as práticas de leitura, pelo fato de ainda não dominarem a leitura e a escrita convencional, por isso, indagamos:

Quadro 21 – Ato mais apropriado às crianças de Educação Infantil

Questão: “Qual dos dois atos você considera mais apropriado para as crianças de Educação Infantil? Por quê?”

Gérbera	O contar histórias, não ler. Assim, os dois são importantes. Não deixa, a leitura não deixa de sê importante, não é isto que estou falando, mas nessa fase, mesmo assim, pra prendê mais atenção, é a, é contar a história. Ainda mais nessa fase, esse ano que eu tenho umas crianças mais agitadas, né, não querendo rotular, mas assim se eu sentá na frente deles e começá só a ler, eu não vou consegui prendê a atenção, então já foi um resultado que eu já alcancei, esse ano, que assim, preciso sentá, igual eu falei, vivenciá a história, olha, não só ler, porque senão eu não consigo prender a atenção deles.
Begônia	Eu acho os dois atos muito importante. Pra mim, existe o momento da leitura... né, que tem que vê você lendo pra ele também senti prazer e o momento da contação de história. Só que pra mim, ler ainda é mais importante. Porque a criança vai senti interesse, né, a partir daquele momento ele sabe que você tá mexendo com letras né e ele vai senti interesse por aquilo.
Amora	É o contar a história deles. Porque eles, eles inventam, eles inventam a história caminha prum lado, eles já conta outra história, ele já muda, ele já entra num assunto da família dele que também lá já aconteceu, então, eu gosto dessa, desse bate-papo com eles assim, de eles contarem. Mais apropriado, né. Na bem da verdade, você acaba participando também da vida deles, às vezes num momento ali de leitura e, eles desabafam com a gente e conta que...
Framboesa	Oh, se vo..., é... Talvez seja lendo, se você vê que tem palavra difícil ali, você vai, lê a palavra difícil mesmo, porque tem que fazer parte do vocabulário deles, né? Se você trocá de palavra, se você tivé contando, você vai colocá palavras mais do cotidiano deles, se você tiver lendo, a palavra é difícil, né, uma palavra que talvez eles não conhece, mas você vai lê aquela palavra, você pode até pará para explicar, o que significou, mas você vai falá aquela palavra, então pru conhecimento deles, né, eu acredito que talvez lê seja melhor.

Para a nossa surpresa, a professora Begônia e a educadora Framboesa consideram o ato de ler mais importante, já a professora Gérbera e a educadora Amora consideram o contar histórias, com uma diferença essencial entre elas, Gérbera compreendeu que nos referíamos ao ato oferecido pelo adulto e na fala de Amora podemos perceber que se refere ao ato de contar histórias pelas próprias crianças, aliás, ela enfatiza a ação da criança de contar histórias reais, não narrativas fictícias, enfim, relatar suas próprias vivências. No entanto, nas observações percebemos que ela pouco permite que as crianças se manifestem.

Já mencionamos por vezes neste estudo que ambos os atos são apropriados para a criança pequena, não havendo supremacia de um sobre o outro. Segundo alguns autores, é importante a presença constante da Literatura Infantil nas instituições para crianças de 0 a 5 anos de idade, apresentadas de todas as formas:

leitura, releitura, contação, reconto, dramatização e mediação de livros, pois, todos estes atos constituem a educação literária para os pequenos.

Até poderíamos afirmar que com as crianças pequenas devemos apresentar a literatura partindo da contação à leitura de histórias infantis, mas não podemos afirmar que a contação seja preponderante na Educação Infantil, pois as crianças ainda não dominam a leitura e a escrita convencional. Reflitamos sobre a afirmação de Aguiar (2001, p. 135):

Tudo na vida ocorre em etapas. Por acaso o bebê não tem primeiro que engatinhar para depois andar? O mesmo bebê não tem primeiro que balbuciar para depois falar? No caso da leitura é a mesma coisa. Primeiro a criança tem que ouvir histórias e poemas para depois ler sozinha: seja em que série ela estiver, esse princípio é válido para despertar o gosto pela leitura. [...] Necessariamente, essas etapas não são rígidas e podem se manifestar em momentos diferentes na vida de cada um. O que importa é pensar que todo sujeito que se torna leitor passa por essas fases e volta a elas quando sente necessidade.

Em se tratando de práticas educativas com livros literários, é importante refletir sobre os espaços em que tais atividades acontecem, considerando que se faz necessário um ambiente convidativo para desempenhar o ato de ler e/ou contar histórias, vislumbrando que também o espaço pode mediar o gosto pela leitura, numa espécie de introdução ao mundo da palavra literária. Então, diante desses pressupostos teóricos durante a entrevista com as profissionais da Educação Infantil perguntamos:

Quadro 22 – Espaços para leitura e contação de histórias

Questão: “Em qual(is) espaço(s) da escola você desenvolve atividades de leitura e/ou contação de histórias?”

Gérbera	Olha, sinceridade, a maioria é na sala de aula, mas também, uma vez ou outra eu levo ou no pátio, ou lá fora no parque, sabe?
Begônia	Geralmente na sala de aula, mas às... às vezes acontece num pátio que nós temos na escola, pode sê o pátio... é do lado detrás ou assim no pátio que é o do refeitório.
Amora	Nós temos a nossa brinquedoteca, um lugar calmo, tranquilo, e, né, e bem arejado, então ali a gente se reúne onde faz a nossa prática.
Framboesa	Na brinquedoteca, na mesa, é, na mesa do pátio e lá no fundo. A gente conta muito lá no fundo.

Realmente, por meio das observações, constatamos que as professoras realizam as leituras em sala de aula e a hora do canto no pátio do refeitório, as

educadoras, geralmente na brinquedoteca e por vezes também no pátio do refeitório quando oferecem atividades em papel. Souza & Giroto (2014) explicam que o espaço é o "segundo mediador de leitura", por isso questionamos às profissionais que sentem falta de um espaço para as práticas de leitura e contação de histórias em sua instituição.

A educadora Amora considera que a brinquedoteca é um espaço físico excelente oferecido pela instituição, porém, para as demais, a brinquedoteca não substitui a sala de leitura ou a biblioteca escolar. O comentário da professora Begônia foi perspicaz, quando salientou que o espaço é o professor quem faz. De acordo com Coelho (1999) o mediador tem que prestar atenção na história, no ambiente em que as personagens vivem suas aventuras e a partir daí criar um espaço que facilite a compreensão dessa narrativa.

Também é tarefa do mediador preparar um ambiente acolhedor que pode ser mesmo em qualquer lugar. Muitas vezes a história dá dicas de onde ela quer ser contada, *O sanduíche da Maricota*, por exemplo, poderia ser uma história contada no pátio encenando, montando o sanduíche. As professoras uniram as duas turmas e chegaram a montar com as crianças os sanduíches, no entanto, não aproveitaram para contar a história de maneira lúdica, mas utilizaram como pretexto para mencionar a importância de se fazer uma alimentação saudável como o lanche natural que estavam preparando para degustar.

No entanto, não podemos centrar as atenções somente para essa questão, pois, mais uma vez a educadora Framboesa coloca a dificuldade de acesso ao acervo da escola dizendo que mesmo a instituição tendo os livros esses não são disponibilizados de maneira livre nem para as profissionais, e muito menos para as crianças. Embora, de modo contraditório, diante de outra questão ela mesma fez o seguinte comentário:

P: Sente falta de um espaço mais apropriado para as práticas de leitura e contação de histórias em sua escola? Comente.

F: Ah, eu sinto sim. Eu gostaria muito que a nossa escola fosse, eu não sei como chama o projeto Carochinha, né, que tem algumas escolas que elas fazem parte, né? Que tem o cantinho da leitura, né. Eu gostaria, que na nossa, que na nossa sala tivesse uma prateleira, não no baixo, também não gostaria que fosse no baixo, mais no alto, que a gente tivesse um domínio delas, que fosse nosso, pra gente podê, podê pegá mais, né. Eu, eu sinto falta sim, um espaço nosso. A gente, nós não temos esse espaço.

Framboesa se refere a um espaço em que os adultos possam ter livre acesso ao livro infantil, um lugar alto para que a criança não possa alcançar.

Para Souza & Girotto (2014, p. 3, grifo das autoras):

nesse espaço tudo deve ser provocador de leitura. Conforme as crianças vão crescendo, o local vai mudando de configuração e outros objetos são inseridos neste contexto: as almofadas se transformam em pequenas poltronas, há cadeirinhas e também estantes baixas com rodinhas. Os livros estão sempre na altura das crianças, à disposição e ao alcance de suas mãos.

Como três profissionais afirmaram que a instituição precisa de um espaço mais adequado para o desenvolvimento de práticas literárias, expomos abaixo outra indagação da entrevista:

Quadro 23 – Espaço ideal para práticas de leitura e contação aos pequeno

Questão: “Como pensa que deva ser o espaço ideal para as práticas de leitura e contação de histórias com crianças pequenas? Descreva-o. (Se a resposta da questão anterior for afirmativa)”.

Gérbera	Ai, aquele tapete lindo (risos), colorido, aqueles livros tudo na pratilera. Os desenhos, os enfeites, aquele, aquele ambiente agradável, aconchegante, assim, aquele ambiente que você entra e sonha, imagina, se realiza, só de você entrá, você já imagina você num mundo mágico, um mundo da fantasia, dos sonhos.
Begônia	Espaço ideal é aquele que a gente faz com grande carinho, porque a criança, ele não precisa às vezes de um lugar maravilhoso, ele precisa de quem ajude, incentive ele a ler, né, porque como eu já tive uma experiência na vida com o meu próprio pai... então meu pai não tinha um lugar específico, eu só me lembro dele contando a história com a bacia de laranja na mão, né, e ali ele prendia a atenção, com o modo de chamá a gente... e não era só eu que participava das histórias, eram todas as crianças.
Amora	Você diz em questão de conforto? Eu, eu não gosto, por exemplo, de sentá tudo no chão e falá “É prá sentá aqui, é prá ficá ali”, então, se porventura, é pra lê, então vamo fazê assim, um deita, o outro prefere sentado, o outro encosta na parede qué ficá ali, então é, é um momento legal esse, então eu deixo eles bem à vontade. E nossa sala tem, tem o tatame, tem almofada, então eles ficam bem à vontade, né, é um local bem mais adaptado para saber o que ele qué.
Framboesa	Eu penso uma sala que tivesse é tapete ou aqueles quadrado de E.V.A., não sei muito bem o nome daquele material, com umas almofadas, aí eles sentariam ali e a gente contaria, né, com todos sentados, né? E a gente contaria pra eles.

A verdade é que não deveríamos ter feito esta pergunta à educadora Amora, pois, em sua resposta anterior ela afirmou que a brinquedoteca da escola é um espaço ideal, mas mesmo assim foi muito interessante ver como ela ressaltou a questão, Amora não apenas afirmou como mencionou a reação das crianças diante

de um espaço propício para ouvir histórias. No entanto, o que percebemos também é que alguns materiais, como tapete, almofadas, prateleiras baixas e coloridas não requerem muito recurso financeiro e a própria gestão da escola poderia providenciar. Mais uma vez fica evidente a falta de diálogo entre gestores, professores e educadores. E neste sentido, poderíamos inferir que a importância da leitura é algo que ronda somente as salas de aula e não os planejamentos e discussões ampliadas.

O relato da educadora Framboesa foi comovente:

P: Qual a sua opinião sobre o papel da biblioteca escolar ou sala de leitura na instituição de Educação Infantil?

F: Eu penso que deveria ter em todas as escolas uma biblioteca assim com bastante livro, tanto pros professores como para os alunos, eles, é assim, bastante livro infantil, que aqui por exemplo tem livros, mais você tem que ficá pedindo pra coordenadora dar a chave, é, sempre que a gente, eu queria ter o espaço que você entrasse à vontade e pegasse o livro que você queria, né? Então você tem que pedir antes e tinha que tê esse espaço aberto pra você ir lá, apesar de ter uma bibliotecária, mais assim, ela dexá você entrar lá dentro. Por exemplo, lá na faculdade tem e a gente pode entrá e pegá, só que é marcado se você pegá um livro, né. Então lá na escola, lá na faculdade tem uma be..., uma biblioteca, muitos livros mesmo. Eu gosto da biblioteca de lá, mas aqui não tem, eu acho que todas escolas deveriam ter.

Esse relato expressa o que enfatizamos anteriormente, o pensar a leitura no espaço escolar tem que mobilizar toda a instituição. Desta maneira, consideramos que se cada um, com o seu cargo e/ou função, tiver coerência da importância de ler, todos poderão influenciar nas decisões que precisam ser tomadas.

As opiniões de teóricos se dividem quanto a propiciar ou não atividades após as práticas de leitura. Sobre o assunto, perguntamos aos sujeitos desta pesquisa:

Quadro 24 – Atividades pós leituras e contações

Questão: “Oferece atividades após as leituras e/ou contações? Com que frequência? Mencione algumas delas. (Se a resposta for afirmativa). Por quê? (Se a resposta for negativa)”.

Gérbera	Atividades relacionadas às histórias? Sim. Então, com bastante fre..., é o que eu falei, uma coisa tá ligada a outra, né. Sim, pra eles trabalhá, né, você fala de acordo com a história, trabalhá, sim, é dexa eu pensá uma história que eu trabalhei, que já... já vô inserindo às outras áreas, trabalho todas as áreas, né, igual, dexa eu dar um exemplo. É do folclore, né, que foi a pouco tempo. Então eu trabalhei, ah, uma lenda que eu trabalhei, o <i>Boitatá</i> , né, que é da cobra, eu conto a história, fizemos o dedochê da cobra, aí depois eu passei pro papel na área de Matemática,
---------	--

	trabalhar os sete erros, né, mostra o desenho da cobra Boitatá, os sete erros, né, “Vamo contá quantos erros tem”, “Vamos escrever a palavra”. Então já, então eu vô trabalhando todas as áreas, né, aí a cobra, a cobra já entra em Natureza e Sociedade, os animais então, dentro da história eu vô abrangendo todas as outras áreas.
Begônia	É a maioria das vezes sim. Nem todos os momentos eu fiz, mas eu acho que a gente deve fazê. Sempre que você lê pra criança, você pode dá oportunidade pra ele recontá a história ou pra desenhar a história ou pra ele contá apenas um pedaço da história, isso é muito importante.
Amora	Sim, depende o livro que eu conto eu peço pra eles desenharem no, no sulfite, né, o que eles entendeu, né, eu gosto muito de fazê isso. Eu, eu tiro um dia só pra esse tipo de atividade, que é a contação de histórias. Eu gosto muito de histórias, depois nós fizemos, tem um nome que fala, quando você passa pro papel aquilo que você leu. Então, uma vez por semana a gente faz isso sim. Sempre após as contações. Não, nem todas as contações de leitura, mais é o bate-papo mesmo a respeito do livro, mas quando é pra passá pro papel, é assim uma semana sim, uma semana não.
Framboesa	Eu, eu... a gente, é, é, é, faz atividade sim. Por exemplo, como, como eu disse, né, esses dias, né, que eu contei <i>O grande urso esfomeado</i> , né, aí depois a gente fez um piquinique, trabalhando as frutas, né, cores, é, é, dividi, né, né, não ser egoísta, né? É, é, a gente... é são vários, né? Agora é, eu não saberia falá porque fugiu de imediato, mas muitos, a gente é, é, faz perguntas pra eles, do que eles é, é entendero, o que eles querem colocá também, né? A gente deixa eles à vontade pra falá também. Sempre que a gente conta histórias, né, tem aquele tempo depois, né? Não é conta uma história, depois conta uma história, conta uma história, não é assim, você conta uma história, você trabalha essa história com eles, né, por um tempo, né, assim por, por, por meia hora, né talvez, entendeu né? Toda vez que a gente conta uma história, tem esse tempo depois com eles, não só conto e guardô o livro e já mudô de atividade, a gente trabalha em seguida um pouco, com eles.

Cada uma respondeu de modo bem pessoal, mas de certa forma as profissionais dizem oferecer atividades após a leitura e/ou contações. Particularmente, no discurso de Gérbera é possível verificar o trabalho com a interdisciplinaridade dos eixos; já a professora Begônia se refere mais ao reconto e o registro por meio de desenho, uma prática docente frequente presenciada por mim enquanto orientadora pedagógica nas visitas às unidades escolares. A educadora Amora responde de modo semelhante à Gérbera, visto que salienta o desenho e a interpretação oral da história, e a educadora Framboesa busca proporcionar atividades práticas por meio da história apresentada.

Coelho (1999, p. 59) denomina de "atividades subsequentes", ou seja, "atividades de enriquecimento", já mencionadas nesta dissertação, enfim:

A história não acaba quando chega ao fim. Ela permanece na mente da criança, que a incorpora como um alimento de sua imaginação criadora. [...] A história funciona então como agente desencadeador de criatividade, inspirando cada pessoa a manifestar-se, expressivamente, de acordo com sua preferência.

Ao refletirmos sobre práticas literárias na Educação Infantil, verificamos que todas profissionais tem uma rotina escolar. Na sala de aula da professora Begônia há um cartaz (grifo nosso) com as atividades a serem desenvolvidas diariamente:

<p>ROTINA - ETAPA II PROFESSORA BEGÔNIA</p> <p>ACOLHIDA ORAÇÃO CAFÉ HORA DO CONTO ATIVIDADES PERMANENTES RODA DE LEITURA RODA DE CONVERSA ATIVIDADE JOGOS BRINCADEIRAS HORA DO BANHO ALMOÇO HIGIENE BUCAL</p>

Desde o primeiro dia em que apresentamos a pesquisa aos envolvidos da escola, não podíamos dizer a temática "Literatura Infantil, práticas de leitura e contação de histórias", para que as ações dos sujeitos não fossem modificadas ou reorganizadas, não acontecendo a representação real das práticas educativas de cada uma das quatro profissionais envolvidas. Assim, perguntamos como se davam suas práticas, as professoras disseram que de fato suas atividades iniciavam após às 8h, momento em que se dirigiam para tomar o café com as turmas de crianças todas juntas no pátio e por volta das 10h30 almoçavam e depois se dirigiam para a sala de TV, algumas já se preparando para os banhos e as salas de sono por serem crianças de período integral. Na primeira aula da professora Begônia, observamos em um de seus cartazes o registro da rotina, constando que a "hora do conto" e a "roda de leitura" deveriam acontecer após o café, aproximadamente às 8h30. Por esses motivos a pesquisa era realizada a partir das 8h, 8h30 até às 10h, 11h, perfazendo sempre 2h de observação por período, conforme o combinado, mesmo porque não enfocamos o "cuidar" (alimentação, banho e sono), ações estas, diárias

nas instituições de Educação Infantil, bem como, no período da tarde, momento em que as mesmas crianças, turmas de Etapa 1 e 2, estavam na "recreação" com as educadoras adjuntas infantis, aplicando atividades entre 13h30, 2h às 15h30, após este horário era a janta. Na reta final da pesquisa de campo, o percurso mudou, porque no dia que seria a última observação ocorreu um diálogo muito interessante entre pesquisadora e professoras:

Profa. Begônia - Turma Etapa 2 (período da manhã)
30/08/2013, 6ª f., 8h45 às 10h45

NOTAS DE CAMPO

[...]

Hoje seria a última prática observada e percebendo que seria interessante ter vindo a partir das 7h, perguntei tanto para Begônia quanto para Gérbera, separadamente, como era a rotina das 7h às 8h. Ambas disseram que ficam na sala de aula aguardando as crianças chegarem até o portão fechar, isso por volta das 7h30, 7h35, assim, entregam brinquedos/jogos e massa de modelar para elas brincarem livremente até às 8h. Depois vão ao pátio, realizando a "hora do canto" e o café da manhã até umas 8h25, 8h35. Somente a profa. Begônia disse que por vezes lê ou conta uma história antes das 8h (não seguindo o cartaz com a "rotina" diária, que dizia que a "hora do conto" acontece depois do "café"). Também completou dizendo que às vezes permite que as crianças folheiem os livros livremente.

[...]

Após este relato, decidimos voltar na semana seguinte para observar, no mínimo, mais 3 momentos (dias) a prática da professora, naturalmente que desta vez a partir de umas 7h15 e isso foi feito e constatado, Begônia intercala os dias com o manuseio dos recursos: livros infantis, massa de modelar e jogos pedagógicos.

Com o intuito de investigar se as profissionais oferecem atividades de leitura literária, se fazem parte da rotina das crianças, no momento da entrevista indagamos:

Quadro 25 – Atividades de leitura literária

Questão: "Você propicia atividades de leitura literária às crianças? Como? (Se a resposta for afirmativa). Por quê? (Se a resposta for negativa)".

Gérbera	Simmm. Olha, quando eles chegam... eu deixo eles, eles escolherem o livrinho pra eles pegarem pra eles lerem. Às vezes eu faço eles recontarem para os amigos ou sozinhos ou em dupla... eles recontam, né... Às vezes desenhamos sobre a história ou com tinta, com guache no cartaz ou em forma de cartazes.
---------	---

Begônia	Sim. Deixando que eles tenham acesso a livros. E ainda lendo pras crianças também.
Amora	Propicio. É, eu custumo também, é, não só eu contá história, eu custumo dexá quem entendeu, i, i, ou, ou às vezes dô um livrinho pra cada criança e cada criança vai contá a sua história, então eles leem, aí um discute com o outro, eles trocam ideias e assim a gente vai procurando ajudá eles a desenvolvê, é um momento muito legal esse.
Framboesa	Oh, a, a, a nossa escola não é, não é aquela escola que tem aqueles cantinhos, né? Nós já tivemos, é, na nossa sala, né, aquelas pratelinha que tinha os livros, né? O, o que a gente faz muito, é por exemplo, eu trago muito pra eles, é, que eles pode manuseá e, e falá, e pegá, se por acaso eles rasgá, né, no caso não tem importância, é, é essas revistinha de propaganda, né, que eu vejo nas Lojas Americanas, na, na, na, na... nas lojas que tem na frente, que são revistas, né, que vem dentro do jornal, um monte nas propaganda encadernada? Eu dexo bastante eles pegá isso, né? Mas também eu leio história pra eles. Oh, na sala, na brinquedoteca, né? Que aí é mais, mais livre mesmo, né? Ou, ou por exemplo, né, “Vamo procurá...”, é por exemplo, semana da criança, tá quase chegando a semana da criança em outubro, né, mais eu já tô até guardando essas revistinha, né. Eles, eles gostam muito de folheá, de vê, eu trago tesorinha pra eles, aí eles corta, faiz cartazes ou eles guarda, guardam mesmo, a gente prega assim no sulfite, cada um tem o seu, né? E quando eu, eu leio pra eles, eu coloco eles sentado mesmo pra lê, porque se deixá à vontade aí nem vai prestá atenção, né?

Os quatro sujeitos da pesquisa disseram que propiciam atividades de leitura literária, contudo, quando argumentaram como fazem, concluímos que não compreendem de fato o que é leitura literária, visto que mencionaram a leitura de outros portadores de texto e outras práticas como a de contação de histórias. Da mesma maneira que enfatizam o livre acesso ao livro, fato que na entrevista responderam de uma maneira e na prática realizam de outra.

Reportamo-nos mais uma vez a Souza & Giroto (2014, p. 5):

A criança, mesmo pequenininha, aprende quando estabelece uma relação de comunicação com o objeto a ser aprendido, ou seja, para nós, quando o objeto-livro a afeta, quando se interessa por ele, quando tem a vivência estética com a literatura, ainda que no tato, na manipulação, no jogo. Por isso, é tarefa do educador da infância criar nas crianças, ainda pequenas, muito interesses pela atividade literária, novos desejos de conhecer e de saber sobre os livros de literatura infantil.

Diante do exposto, julgamos importante, já que as professoras e educadoras trabalham com as mesmas turmas de crianças, que as profissionais pudessem exercer esse interesse mencionado acima. Uma das possibilidades seria o

desenvolvimento de um projeto de leitura em conjunto. A professora Gérbera e a educadora Framboesa disseram não estar desenvolvendo nenhum projeto de leitura, já a educadora Amora e a professora Begônia explicaram que o projeto delas sempre é de leitura, embora não deram detalhes nem explicaram as atividades do referido projeto.

Na análise dos Semanários, Planejamentos Semanais das duas professoras, registramos somente as atividades esboçadas no eixo Linguagem Oral e Escrita. A seguir, nossos registros e comentários sobre tais documentos.

Profa. Gérbera - Turma Etapa 1 (período da manhã)

NOTAS DE CAMPO - 08/08/2013, 5ª f., 9h05 às 11h10

ANÁLISE DOCUMENTAL 4

13 a 17/05 - história *O ovo ou a galinha?*; relato da história; história *Confusão no jardim* e roda de cantigas e histórias.

20 a 24/05 - leitura do poema *A cesta de dona Maricota* (A profa. leu esta história no portador de texto livro infantil, contudo, ao se referir a história, menciona o poema).

27 a 31/05 - história *O piquenique* e relato dos alimentos em forma de lista.

03 a 07/06 - história *O sanduíche da Maricota*, de Avelino Guedes e reconto; história *O mundinho* e encenação com fantoches de vareta; reconto e relato de fatos vividos do seu meio ambiente, comparando com a história.

10 a 14/06 - história *João Jiló*: discussão e reflexão sobre o Meio Ambiente, e reconto da história.

24 a 28/06 - reconto das histórias utilizando fantoches e teatro *O casamento da Dona Baratinha* (Teatro pago para realizarem na escola, a profa. registrou no eixo Artes Visuais).

01 a 05/07 - roda de histórias contadas pelos alunos e reconto das histórias utilizando fantoches.

29/07 a 02/08 - história *O bolinho da vovó*; reconto das histórias feito pelos alunos e encenação da história com massinha (Não especifica).

05 a 09/08 - história *Pai*, de Guto Lins: oralidade e reconto com encenação dos poemas; roda de histórias sobre como é o "pai"; oralidade e apresentação das lendas dos mitos folclóricos: Saci, Cuca e Lobisomem; rodízio dos livros; roda de histórias sobre adivinhas e trava-língua; parlendas *1, 2 feijão com arroz* e *Hoje é domingo*; DVD *Fábula: Os três porquinhos* (Este último especificado no eixo Artes Visuais).

Certas histórias que constam no planejamento da professora Gérbera, de fato, presenciamos em loco, algumas delas mencionadas neste capítulo nos recortes das notas de campo. Nossa maior preocupação foi mostrar que a prática de leitura e o uso desses livros infantis ocorrem, todavia, incluídos em eixos como Natureza e Sociedade, por exemplo, *João Jiló* é uma prática com meio ambiente. Ou, *O casamento da dona Baratinha*, com atividades de artes. Isso implica dizer que os objetivos traçados e os conteúdos programados são outros, significando que as

práticas de leitura não têm acontecido em prol da palavra literária, não se tem trabalhado as narrativas como arte literária. Ao contrário, as profissionais utilizam dos textos literários e os transformam em pretextos para o trabalho com outros conteúdos.

Vejamos as atividades literárias propostas pela professora Begônia:

Profa. Begônia - Turma Etapa 2 (período da manhã)

NOTAS DE CAMPO - 05/07/2013, 6ª f., 8h15 às 11h15 e 12/08/2013, 2ª f., 9h45 às 11h50

ANÁLISE DOCUMENTAL 2/3

13 a 17/05 - leitura do poema *A cesta de dona Maricota* e escrita coletiva dos alimentos na cesta; confecção dos fantoches "frutas" e dramatização do poema (Estes últimos especificados no eixo Artes Visuais).

03 a 07/06 - história *O sanduíche da Maricota*, confecção do livro e escrita coletiva dos ingredientes.

10 a 14/06 - leitura e escrita da 1ª estrofe da história *O sanduíche da Maricota*, dos nomes das personagens e dos ingredientes do sanduíche; roda de leitura sobre Festa Junina e registro da história: pintura das frutas, dos ingredientes e dos caipirinhas (Este último especificado no eixo Artes Visuais).

01 a 05/07 - roda de histórias no campo "Atividades permanentes".

12 a 16/08 - reconto de histórias folclóricas.

26 a 30/08 - lendas dos mitos folclóricos Curupira e Saci e leitura do livro *Folclóricas de brincar*, de Ivan Cruz.

No Semanário de 05 a 09/08 da professora Gérbera, o conto *Os três porquinhos* foi trabalhado voltando-se para o eixo Artes Visuais, tendo como procedimento assistirem o DVD. No Semanário da professora Begônia, de 18 a 22/03, planejou para as crianças registrarem com desenhos a mesma história, contudo, tal atividade é encontrada no eixo Natureza e Sociedade, pois, Begônia trabalhou o conteúdo "Moradia".

Analisamos que ambas não utilizaram tal clássico da Literatura Infantil para alcançar os objetivos que elas mesmas traçaram no Plano de Ensino, tampouco a metodologia que definiram, mas utilizaram certas histórias de outro modo em seus Planejamentos Semanais.

Para uma melhor visualização, vejamos a análise documental referente ao eixo Linguagem Oral e Escrita, retratado no Plano de Ensino de cada uma das professoras:

Quadro 26 – Objetivos e metodologias

PROFESSORAS/ SÉRIES	OBJETIVOS	METODOLOGIA
Gérbera Etapa 1 (4 anos)	<ul style="list-style-type: none"> - Familiarizar-se com a escrita por meio de manuseio de livros. - Escutar textos lidos, apreciando a leitura feita pelo professor. - Escolher os livros para ler e apreciar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Contato com diversos portadores de texto, dentre eles: o livro. - Várias interações, como: histórias que conhecem. - Situações de leitura de diferentes gêneros feita pelo adulto. - Uso da leitura e escrita em situações cotidianas. - Manuseio de materiais impressos: livros.
Begônia Etapa 2 (5 anos)	<ul style="list-style-type: none"> - Escutar textos lidos em voz alta. - Contar e recontar histórias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participação de inúmeras interações com a linguagem oral, histórias conhecidas. - Participação em situações de leitura feita pelos adultos de diferentes gêneros. - Situações de contato com a linguagem escrita por meio de seus diferentes portadores de texto. - Escolha, observação, manuseio e "leitura" de materiais impressos variados.

O Planejamento Semanal é apresentado, na semana anterior a sua realização, ao professor coordenador pedagógico, que deve vistar os Semanários de todo os docentes, afim de acompanhar o trabalho que vem sendo desenvolvido e fazer orientações/intervenção pedagógicas sempre que necessárias. Ao término da semana, cada professor deve entregar, na semana posterior, o seu Relatório Reflexivo Semanal, na instituição da pesquisa, denomina-se de Registros e Observações.

Realizada a análise documental de todos os Semanários do 1º semestre do ano de 2013 das professoras Gérbera e Begônia, consideramos valioso para o nosso estudo apresentar notas de campo que trazem informações quanto à temática abordada, ou melhor, as práticas com a palavra literária, quer referentes à leitura, à contação e/ou ao reconto.

Apontaremos trechos extraídos das observações feitas pelas professoras:

Profa. Gérbera - Turma Etapa 1 (período da manhã)

NOTAS DE CAMPO - 03/07/2013, 4ª f., 8h25 às 10h25

ANÁLISE DOCUMENTAL 2

- SEMANÁRIO: 18 a 22/02/2013 - *Registros e Observações*:

[...] Alguns alunos recontaram a história sozinhos com o auxílio de fantoches.

NOTAS DE CAMPO - 04/07/2013, 5ª f., 8h35 às 10h35

ANÁLISE DOCUMENTAL 3

- SEMANÁRIO: 11 a 15/03/2013 - *Registros e Observações*:

[...] A profa. registrou que todas as crianças participaram das atividades e histórias com animação.

- SEMANÁRIO: 22 a 26/04/2013 - *Registros e Observações*:

[...] Gérbera registrou que as crianças contaram a história, utilizando a maquete e os fantoches.

NOTAS DE CAMPO - 08/08/2013, 5ª f., 9h05 às 11h10

ANÁLISE DOCUMENTAL 4

- SEMANÁRIO: 27 a 31/05/2013 - *Registros e Observações*:

[...] A profa. relatou que as crianças mudaram suas posturas, comportamentos na hora da alimentação por conta do projeto *Alimentação Saudável*, como por exemplo, lembram-se das histórias contadas sobre personagens se alimentando.

NOTAS DE CAMPO - 09/08/2013, 6ª f., 9h05 às 11h20

ANÁLISE DOCUMENTAL 5

- SEMANÁRIO: 24 a 28/06/2013 - *Registros e Observações*:

[...] Gérbera relatou que houve um crescimento no enriquecimento vocabular das crianças, nos relatos de acontecimentos diários e no reconto das histórias.

- SEMANÁRIO: 1º a 05/07/2013 - *Registros e Observações*:

[...] A profa. registrou que nos momentos de histórias as crianças se descontraíram utilizando fantoches.

Profa. Begônia - Turma Etapa 2 (período da manhã)

NOTAS DE CAMPO - 12/08/2013, 2ª f., 9h45 às 11h50

ANÁLISE DOCUMENTAL 3

- SEMANÁRIO: 10 a 14/06/2013 - *Registros e Observações*:

[...] Begônia relatou que as crianças gostam muito da história da galinha Maricota, sendo a participação quase total nas leituras e no reconto.

- SEMANÁRIO: 03 a 07/06/2013 - *Registros e Observações*:

[...] A profa. relatou que as crianças confeccionaram o livro com prazer.

- SEMANÁRIO: 29/04 a 03/05/2013 - *Registros e Observações*:

[...] A profa. relatou que as crianças evoluíram no reconto das histórias.

NOTAS DE CAMPO - 14/08/2013, 4ª f., 9h40 às 11h55

ANÁLISE DOCUMENTAL 4

- SEMANÁRIO: 25/02 a 1º/03/2013 - *Registros e Observações*:

[...] Begônia relatou que as crianças gostam de ouvir histórias e também de recontar, havendo várias crianças que se saem muito bem.

- SEMANÁRIO: 18 a 22/02/2013 - *Registros e Observações*:

[...] Begônia escreveu que é uma turma que gosta de ouvir histórias.

Das atividades planejadas pelas educadoras Amora e Framboesa, constatei no Planejamento de Trabalho, por meio do instrumento análise documental, os nomes das brincadeiras, músicas, vídeos e histórias a serem proporcionadas às crianças. No entanto, traremos somente o que foi programado durante o tempo da pesquisa de campo.

Há histórias que aparecem em mais de um planejamento da semana e em nenhum momento é especificado se elas foram lidas ou contadas, se houve releitura por parte dos adultos e/ou reconto por parte das crianças. Poderíamos então questionar a função de tal planejamento e avaliação, já que é possível que as profissionais apenas preencham papéis e os entregam à coordenação da instituição

sem inicialmente aplicar o que foi proposto, ou ainda, sem avaliar como as crianças receberam tais atividades.

Educadoras Amora e Framboesa - Turmas Etapa 1 e 2 (período da tarde)

NOTAS DE CAMPO - 04/07/2013, 5ª f., 14h30 às 17h30

ANÁLISE DOCUMENTAL 2 - SEMANÁRIOS:

13 a 17/05/2013 - Histórias: *A mamãe gansa; A barba do tio Alonso; A margarida friorenta; Rapunzel; Os sete cabritinhos e Te amo um tanto assim*

20 a 24/05/2013 - Histórias: *O vento e o sol; Pinóquio e A pequena sereia. Contação de histórias: Kadê?; A gata borralheira; Os ratinhos e João mata sete*

27 a 31/05/2013 - Histórias: *O príncipe sapo; O grilo e a borboleta; A fada azul; João e o pé de feijão; Lino, o dinossauro cor-de-rosa e O aniversário do vovô*

03 a 07/06/2013 - Histórias contadas pela educadora, mostrando as figuras: *João e o pé de feijão e A lebre e a tartaruga*

10 a 14/06/2013 - Histórias relacionadas ao mês de junho: *A fogueira e Santo Antônio casamenteiro*

17 a 21/06/2013 - História *A barba do tio Alonso*

1º a 05/07/2013 - Histórias: *Bambi e Aladim*

No espaço separado para escrever os registros das "Observações", constamos duas relevantes à pesquisa:

Educadoras Amora e Framboesa - Turmas Etapa 1 e 2 (período da tarde)

NOTAS DE CAMPO - 04/07/2013, 5ª f., 14h30 às 17h30

ANÁLISE DOCUMENTAL 2

- SEMÁNÁRIO: 20 a 24/05/2013 - *Observações*:

As educadoras registraram: "Quando lemos para as crianças observamos o seu interesse e vemos que elas entram na história se identificando com um personagem ou sendo o defensor dos mais humildes e desprotegidos".

- SEMÁNÁRIO: 27 a 31/05/2013 - *Observações*:

Elas registraram: "Por meio da leitura a criança desenvolve a criatividade, a imaginação e adquire cultura. Depois de ler uma historinha fazemos perguntas para testar a atenção e deixamos um espaço para as perguntas".

Vemos que as educadoras conseguem atribuir importância ao ato de ler, às práticas com leitura, embora muitas vezes sejam práticas equivocadas, utilizando o texto literário como pretexto. Provavelmente isso se deve ao fato da falta de formação, como afirma Leal (2003, p. 263):

Não é desconhecido por ninguém que o formador de leitor, dadas as diferentes circunstâncias, dentre elas as históricas, sociais, econômicas e culturais, se encontra fragilizado em seu conhecimento sobre o próprio objeto de ensino. E mais: muitas vezes domina muito pouco, ele próprio, as competências de leitura que pretende ensinar.

Leal (2003, p. 264) salienta em seu artigo *Leitura e formação de professores* que

torna-se tarefa mais do que necessária a ampliação das parcerias para aumentar as ofertas dos objetos de leitura na escola, junto a uma política sólida de formação de professor na área específica da leitura, condição indispensável para se consolidar as relações entre leitura e escola.

Essas práticas equivocadas, a formação continuada tão importante para a melhoria da atuação das profissionais, enquanto professoras e educadoras, e a formação do leitor poderão ser melhor visualizadas a partir da próxima categoria.

4.5 A promoção da literatura e o avesso literário

É imprescindível retratarmos como a Literatura Infantil aparece nas instituições de Educação Infantil, para tanto, verificamos o que as duas professoras e as duas educadoras tinham a nos mostrar quanto à promoção ou não dessa literatura. A verdade é que quando constatados equívocos nas práticas dos profissionais da educação, estamos diante de um avesso literário, que nada mais é do que a própria negação da Literatura Infantil.

Quadro 27 – Contribuição das atividades literárias ao desenvolvimento infantil

Questão: “Para você, as atividades de leitura literária nas instituições de Educação Infantil contribuem para o desenvolvimento das crianças pequenas? Justifique sua resposta”.

Gérbera	Sim, contribui claro, a leitura acho que é tudo, né, daí que parte o mundo imaginário, né, a produção oral... é daí que ela começa a se expressá. Eu acho que é uma riqueza fundamental sim.
Begônia	Sim, ela contribui e muito, porque a criança, ela começa a sentir interesse e parte pra vida, o cotidianidade dela, né, a partir do momento que ela se sente interessada, ela se desperta e despertou pra leitura ela vai em frente.
Amora	Bastante. Bastante, inclusive nós vamos tê agora o projeto, né, aqui na escola, é muito bom, as criança mesmo fica ansioso, eles também participa, de, de tão importante que é, eu fico arrepiada de pensá, é um momento muito, muito gratificante da gente vê o retorno, daquilo que a gente ensina. Aí, nesse projeto agora, que nós vamo tê na escola, é, é o momento pra mim assim é o momento mais ápice, na vida infantil de uma criança.
Framboesa	Eu, eu, eu acredito que sim, eu acho que sim, contribui e muito, é, é... porque na Educação Infantil, é mais isso mesmo que faiz, né? Então assim, é, é, lê, é, é, é trabalhá com eles uma historinha, é, é fazê um teatrinho, é, perguntá pra eles depois sobre o que eles entenderam, é, tudo isso ajuda, ajuda e muito na formação da criança.

As quatro profissionais consideram que as atividades de leitura literária contribuem para a formação das crianças. Bem, como sabemos, alguns autores enfatizam o fato de que não basta considerar, é preciso promover a literatura. Por isso tentamos descobrir se elas buscam formação teórica sobre o assunto. Primeiramente, indagamos em qual(is) livro(s) teórico(s) se baseiam para promover a leitura às crianças. A professora Gérbera e a educadora Amora não compreenderam a pergunta, vejamos como responderam:

P: Em qual livro teórico você se baseia para promover a leitura às crianças?

G: Não entendi a pergunta. Que livro? Como assim? Que livro teórico?

P: Você pratica é, atividades de leitura, você lê livros referentes à leitura? Como trabalhar leitura com crianças, por exemplo?

G: Ah sim, coleções. Sim. Já li sim. Cole... essas... Tem coleção, agora não me lembro o nome que fala, inclusive eu li muito “muda a voz, faz encenações”. Tanto é que depois que eu li, pode mudar de voz, pode fazê, né. Eu sempre tô mudando, às vezes sem querer eu já tô mudando de voz, de tom, já tô gesticulando (risos).

P: Em qual livro teórico você se baseia para promover a leitura às crianças?

A: Livro teórico?

P: Sim.

A: Entendo, mas não tô compreendendo. Um livro teórico... É, dexa eu pensá...

P: Por exemplo, você desenvolve práticas de leitura e contação de histórias...

A: Hum...rum.

P: Existe algum livro, uma teoria, algum estudo que você busca pra desenvolver na prática com as crianças?

A: Oh, eu, eu, por, por eu gostar de ler, é ter o hábito de leitura, é, eu gosto de ler vários livros infantis, né? Não sei se eu tô conseguindo te respondê, né, do jeito que você tá querendo assim, é, mas eu tenho o hábito de leitura, então, é como eu disse, se eu leio, né, eu tenho a teoria, leio, e eu procuro desenvolvê aquilo pra passá pra criança. É, eu leio livro infantil? Leio livro infantil. Porque não adianta eu lê um jornal o dia inteiro, que eu vô falá o quê do jornal, eu tenho que ter uma base de formação infantil, né, de lê livros infantis pra podê passá pras crianças. Não sei se é isso que você perguntô... Me embaçô um poco.

P: É... Seriam livros que possam te orientar como trabalhar essas práticas de leitura com crianças e como é contar histórias pras crianças.

A: Ah, tá. Este livro mesmo que eu tô lendo, "Linguagem", é "Desenvolvimento da linguagem", é um livro que fala sobre isso daí, fala como contá histórias, lá tem como você escreve, como você dramatiza, então eu me baseio muito naquele livro. Agora eu entendi isso.

Podemos afirmar diante da fala das profissionais a falta de conhecimento teórico sobre o assunto. As outras duas profissionais afirmaram não se basear em nenhum livro, aliás Begônia mencionou: "Eu não... não tenho assim me preocupado com a base da teoria não... eu me preocupo mais é com o aprendizado mesmo das crianças" e Framboesa comentou que aprende na faculdade e nos cursos, referindo-se as formações inicial e continuada. Ainda é muito comum depararmos com professores que desvinculam a prática da teoria e vice-versa.

Ora, estamos enfocando nesta pesquisa a construção da formação leitora nas crianças de 4 a 5 anos de idade, nosso olhar é que tanto a escola como a literatura possuem natureza formativa. Concordamos com Zilberman (1998, p. 25-26) quando revela:

[...]. É esta possibilidade de superação de um estreitamento de origem o que a literatura infantil oferece à educação. Aproveitada em sala de aula na sua natureza ficcional, que aponta um conhecimento de mundo, e não enquanto súdita do ensino de boas maneiras (de se comportar e ser ou de falar e escrever), ela se apresenta como o elemento propulsor que levará a escola à ruptura com a educação contraditória e tradicional.

Se todos os profissionais tiverem a compreensão dessa função em comum que a escola e a literatura têm, provavelmente saberão que para promover a literatura na escola é preciso buscar conhecimentos teóricos sobre o assunto e desenvolver práticas literárias diversas.

Fizemos a mesma pergunta em relação à contação de histórias, isto é, indagamos em qual(is) livro(s) teórico(s) se baseiam para empregar certas técnicas de contação de histórias. Pelos discursos das entrevistadas, desconhecem teoria que pudessem lhes ajudar no aprimoramento para oferecer às crianças melhores práticas de leitura e técnicas de contação aos seus alunos. Amora relata: "[...] o que eu penso do meu lado técnico é o meu improviso [...]".

Quando questionadas se sentem dificuldades em serem agentes disseminadoras de boas práticas leitoras aos pequeninos, todas declararam que não. E quanto à terem autonomia para elaborar e também sugerirem aplicação de projetos de leitura e Literatura Infantil na escola, somente a educadora Framboesa mencionou que as educadoras não têm, pois considera que essa autonomia é dada mais às professoras. Finalizamos as entrevistas perguntando:

Quadro 28 – Contribuição profissional para a formação do pequeno leitor
 Questão: “Em sua opinião, como você contribui para a formação do pequeno leitor?”

Gérbera	... Bom, eu acho que tudo o que a gente faz aqui na escola é válido, né? Só de você vim, você sentá, você fazê uma roda, você conversá com eles, você passá um pouquinho de si pra eles, acho que tudo contribui, né? Dentro das regras, dentro da nossa escola, o que é trabalhado, acho que é, tudo contribui pra ajudá a formação, né?
Begônia	Ah eu contribuo, eu acho que eu tenho que fazê o meu papel. Eu acho que eu tenho que ensiná, né, de maneira... que a criança possa entendê a importância de ler e escrever. Mas também de contar a história, porque a partir do momento que você lê a criança, ele vai se interessando... Eu sou mãe de três filhos e vi uma coisa muito importante, que eu tenho um filho que aprendeu a lê sozinho por causa desse hábito da leitura. Então se eu incentivá os meus alunos, eles também vão aprendê... isso pra mim é muito importante, além de tudo a alegria de quem lê, né, e a criança que conta a história, naquele momento ele é feliz também. Sempre procurá contá coisas boas pra criança.

Amora	Na minha opinião, como eu contribuo, com a formação do pequeno leitor? Eu acho que baseado nesses projetos da escola, né, onde há esse, o hábito da leitura, o desenvolvimento. É, o pequeno leitor, isso é tão, isso é muito legal, é muita coisa pra falá e a preocupação de num falá aquilo que não é pra falá, mas assim, é, na nossa formação do pequeno leitor é importante, já diz o nome, “pequeno leitor” é na escola infantil que começa. Na escola infantil, você começando a praticar, a criança ter o hábito de procurar um livro pra lê, será uma pessoa e tanto, porque o homem sem leitura, o ser humano sem uma leitura, eu acho que ele é uma pessoa vazia. Então o hábito assim, pra podê começá é na Educação Infantil mesmo.
Framboesa	Eu contribuo, contribuo lendo, né, assim, é, é, mammm, trazendo livros, mostrando livros, apesar de não dexá eles ficá na mão, né, assim né, assim eles pegam, manuseiam, mais assim, dexa eles à vontade pra eles, isso não... mas, eu acho que você lê pra eles, você contá histórias pra eles, tanto lida como contada, fazê a pergunta, vê se entendeu, né, querê que eles ouçam mesmo as histórias, chamá eles pra, pra, pra, pra vir contá também, né, pra reproduzí o que eles ouviram. Eu, eu acredito que tudo, tudo isso influencia pra eles sê um leitor no futuro, né? Porque minha tia contava pra mim, eu nunca esqueci, e eu, e é uma coisa que eu tenho gravado na minha, na minha mente, então se alguém conta pra você quando você é pequena, isso te, te, te, te reflete pra vida toda. Eu acredito nisso.

Não podemos negar a boa vontade das profissionais, todas afirmaram contribuir para a formação do pequeno leitor de alguma maneira. Aguiar (2001, p. 146, grifo nosso) salienta:

Qualquer atividade humana [...] precisa estar estruturada a partir de uma metodologia que oriente as etapas a serem vencidas, a fim de que sejam obtidos os resultados esperados. Também no **processo de ensino de literatura e formação de leitores** precisamos construir um método, um roteiro de trabalho.

Quando os quatro sujeitos da pesquisa afirmam que não possuem dificuldades em ser agentes disseminadores de boas práticas leitoras e colaboradores na formação do pequeno leitor, isso implica dizer que promovem a literatura. No entanto, as observações de suas práticas contradizem o que disseram na entrevista:

Profa. Begônia - Turma Etapa 2 (período da manhã)
05/06/2013, 4ª f., 8h15 às 10h15

NOTAS DE CAMPO

[...] Na lousa estavam escritas as seguintes palavras referentes à história: OVO, OSSO, CAPIM, QUEIJO, GALINHA, MARICOTA, PEIXE, BANANA (colocou tais palavras antes de iniciar a aula). Fez perguntas como: "O que está escrito aqui?" e apontava para a palavra, fazia as crianças refletirem pela letra inicial e por fim perguntava, conforme o contexto da história. A próxima atividade foi realizada em folha xerocada. Nesta, continha o cabeçalho, onde cada criança escrevia o seu nome e a data (a profa. fez na lousa por meio de construção coletiva), a série e os nomes da escola e da profa. já constavam. O enunciado da atividade era: ESCRITA COLETIVA OS INGREDIENTES QUE VÃO NO SANDUÍCHE DA GALINHA MARICOTA COM O NÚMERO DAS LETRAS. A profa. perguntava às crianças, contando as letras e lendo as palavras, e depois elas copiavam na linha correspondente. Begônia passava pelas carteiras orientando sempre que necessário. Ela sempre fazia a pergunta para que respondessem lendo a palavra. Por exemplo: "O que a raposa queria comer?". Resposta: A "GALINHA". Então, contava com as crianças a quantidade de letras da palavra, que depois deveriam copiar e assim sucessivamente. "Quem é a dona da história?". R.: "MARICOTA". Contavam e copiavam. [...] Entregou os tapetinhos de E.V.A. às crianças e uma massinha para cada uma. Pediu que fizessem com a massinha os ingredientes mencionados na história. [...] As crianças fizeram o sanduíche com a massinha e Begônia fotografou-as (As crianças e os sanduíches). [...]

As atividades desenvolvidas pela professora fazem parte do Projeto *Alimentação Saudável*. Begônia trabalha a importância de certos alimentos para a saúde, objetivos do eixo Natureza e Sociedade; a escrita coletiva de palavras-chave extraídas da história *O sanduíche da Maricota*, objetivo do eixo Linguagem Oral e Escrita e a linguagem de modelagem, conteúdo do eixo Artes Visuais. Todas essas atividades partiram da história de um livro infantil, em nenhum momento a literatura foi utilizada para trabalhar a arte pela palavra, enfim, isso é o que chamam de avesso literário, ou se preferirem, a utilização do texto como pretexto.

Como se tratava de um projeto e a pesquisadora não observava um dia após o outro a mesma turma, mas intercalava os dias entre as duas turmas, perguntas foram necessárias para melhor compreensão deste trabalho que as duas professoras, Begônia e Gérbera, vinham desenvolvendo com as crianças de Etapa 1 e 2.

Dois dias depois retornamos à sala de Etapa 2 da professora Begônia, esta dava sequência ao projeto.

Profa. Begônia - Turma Etapa 2 (período da manhã)
07/06/2013, 6ª f., 8h25 às 10h25

NOTAS DE CAMPO

[...]

Dando sequência ao projeto *Alimentação Saudável*, após o reconto, a profa. fez reflexões com as crianças sobre quais ingredientes para o sanduíche aparecem na história, quais animais, correspondência entre o ingrediente que cada bicho queria por no lanche, a quantidade de animais e ingredientes. Encerrada essa reflexão, entregou uma folha xerocada para cada criança, onde o enunciado dizia: ESCRITA COLETIVA DOS INGREDIENTES DO SANDUÍCHE DA GALINHA MARICOTA. A profa. questionava as crianças a respeito da escrita das palavras de acordo com as gravuras. Ia à lousa e escrevia, cada vez uma palavra, então esperava para que elas copiassem, passando de carteira em carteira, auxiliando sempre que necessário. Begônia enfatizava as letras iniciais e finais de cada palavra. Eis: BANANA, CAPIM, GALINHA, OSSO, PEIXE, OVO, QUEIJO. Depois pintaram as gravuras correspondentes.

[...]

Diante desta aula, referendamos Soares (2003, p. 48) para refletirmos, junto a autora, “a questão fundamental das relações entre literatura infantil e escola é que é necessário saber (ou descobrir?) como realizar, de maneira adequada, a inevitável escolarização da literatura”.

Para Soares (2003, p. 42), “se é inevitável escolarizar a literatura infantil, que essa escolarização obedeça a critérios que preservem o literário, que propiciem à criança a vivência do literário, e não de uma distorção ou uma caricatura dele”.

A literatura precisa ocupar um lugar especial nas instituições de Educação Infantil. Referindo-se à literatura Zilberman (1998, p. 22) assegura:

Ela sintetiza, por meio dos recursos da ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente. Assim, por mais exacerbada que seja a fantasia do escritor ou mais distanciadas e diferentes as circunstâncias de espaço e tempo dentro das quais uma obra é concebida, o sintoma de sua sobrevivência é o fato que ela continua a se comunicar com o destinatário atual, porque ainda fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor.

Em um mesmo dia e, seguidamente, a professora Gérbera recontou, convidando às crianças a participarem, duas histórias infantis que vem trabalhando com a turma, para desenvolver os projetos do eixo Natureza e Sociedade.

Profa. Gérbera - Turma Etapa 1 (período da manhã)
06/06/2013, 5ª f., 8h30 às 10h30

NOTAS DE CAMPO

Ao chegar, as crianças já estavam dentro das salas de aula. Dirigi-me à sala da turma de Etapa 1, da profa. Gérbera. No momento em que entrei, Gérbera estava sentada em roda com as crianças no chão. A profa. fazia o reconto da história, quando foi interrompida pela equipe de alunos graduandos que estagiam nesta instituição. [...] Assim que terminaram, a equipe se dirigiu à outra sala e a profa. Gérbera retomou a atividade. Voltaram a sentar em roda e a profa. retomou a história *Um mundinho de paz*, de Ingrid B. Bellinghausen. Ela folheava o livro e fazia perguntas que obtinha respostas das crianças, de modo que davam sequência à narrativa. No momento em que os graduandos estavam, aproveitei e indaguei à profa. se havia lido a história para as crianças, e Gérbera disse que leu ontem e hoje estava recontando a história coletivamente. Após o reconto, a profa. deu as mensagens sobre o "Meio Ambiente", comemorado no dia anterior. A profa. pegou o livro *O sanduíche de Maricota* e fez reconto deste também, permitindo que as crianças participassem falando, respondendo suas indagações. Quando terminou o reconto, perguntou qual era/é a comida preferida de cada criança. Entregou a elas uma atividade xerocada com o seguinte enunciado: "LIGUE CADA BICHO À SUA COMIDA PREFERIDA E, DEPOIS, PINTE TUDO BEM COLORIDO". [...] Gérbera também orientava na pintura das gravuras, dizendo "Pintem na cor certa".

Neste sentido, podemos dizer que praticamente todos os livros infantis apresentados às crianças, durante nossas observações, constavam no planejamento das professoras, entretanto, faziam parte do eixo Natureza e Sociedade, enfim, esperávamos encontrar no eixo Linguagem Oral e Escrita, para que os objetivos estabelecidos se referissem a despertar o gosto pela leitura; apreciar histórias lidas e/ou contadas; escolher os livros para ler, dentre outros que priorizassem a "arte pela palavra".

Outra prática que reforça este aspecto:

Profa. Gérbera - Turma Etapa 1 (período da manhã)
17/06/2013, 2ª f., 8h35 às 10h35

NOTAS DE CAMPO

[...]

A profa. disse que iam retomar a história *João Jiló*, da coleção Baú do professor. **Embora esqueceu o livro em sua casa**, começou a fazer perguntas em sequência, de acordo com os fatos narrados, assim iam recontando a história lida. Várias crianças participaram falando, por vezes Gérbera mencionava o nome da criança que deveria responder. Ela, ao terminar a história, lembrou a mensagem. Após este momento, a profa. entregou uma folha para cada criança. Nela continha a seguinte cena: O garoto João Jiló brincando de esconde-esconde com os passarinhos, assim elas deveriam encontrar os passarinhos na cena.

[...]

Perguntei à Gérbera em qual dos eixos esta atividade se enquadrava e ela me disse que é no eixo Natureza e Sociedade. Também falou que não chega a ser um projeto. Contou a história, ou melhor, leu na segunda-feira passada, aproveitando o conteúdo "Meio Ambiente". Levou as crianças até ao parque para brincarem de esconde-esconde como João Jiló e os passarinhos fizeram. [...]

A educadora Framboesa leu um clássico da Literatura Infantil, mostrou as gravuras da história no livro, mas causou muita estranheza quando observamos todas as crianças encostadas na parede, uma ao lado da outra, e a educadora em pé para fazer a leitura. Por que não organizar uma roda de leitura? Ou seja, todas se sentarem no chão em círculo ou semicírculo, conforme as orientações de tantos contadores de histórias. Sisto (2001, p. 22) mesmo afirma:

Juntá-las em semicírculo e ficar bem próximo a elas – a distância necessária para que cada uma sintam-se única sem prescindir do grupo – e, então, deixar o olhar fixar o avesso e ir-se derramando, palavra por palavra, no córrego da emoção.

Analisemos as seguintes notas de campo:

Educadora Framboesa - Crianças de Etapa 1 e 2 (período da tarde)
12/06/2013, 4ª f., 13h50 às 15h50

NOTAS DE CAMPO

Cheguei às 13h50 e as crianças já estavam na brinquedoteca, sentadas uma ao lado da outra, encostadas na parede. [...] Framboesa ficou em pé e leu a história *O pequeno polegar*, antes comentou que o livro faz parte da coleção Clássicos de Ouro e não há autor. Algumas das páginas que Framboesa lia, ela depois explicava e mostrava as imagens. Quando terminou, fez perguntas para ver se prestaram atenção. Algumas crianças sim, outras se distraíam brincando umas com as outras. A educadora comentou que amanhã será a história do Bambi, da mesma coleção.

[...]

Entregou uma folha de sulfite branca para as crianças e pediu que desenhassem a história ouvida. Algumas disseram não se lembrar, então Framboesa lembrou quais os personagens e alguns pontos da história, como por exemplo: "O gigante dormindo debaixo da árvore/Os sete irmãos/A casa do gigante, etc.". Sentindo que algumas não iniciavam, a educadora mostrou cenas do livro e ressaltava as imagens. Elas desenhavam com lápis colorido. Framboesa ficou sentada perto delas e perguntava o que desenhavam. Auxiliou algumas, desenhando e incentivando-as.

[...]

De fato confirmamos momentos da educadora Framboesa na busca de promover a literatura, contudo, certas ações revelam o avesso literário. Num outro dia, Framboesa deu a atividade que havia planejado para ser oferecida após a leitura, mesmo esquecendo o livro em casa.

Educadora Framboesa - Crianças de Etapa 1 e 2 (período da tarde)
26/06/2013, 4ª f., 14h35 às 16h35

NOTAS DE CAMPO

A educadora pediu que se sentassem nos bancos das mesas do refeitório. Framboesa perguntou a elas se sabiam quem era o "Bambi". Percebeu que não sabiam explicar, assim, comentou que ele é um veadinho que vive na floresta, é alegre e saltitante. Entregou uma folha xerocada para cada criança e lápis coloridos, todos apontados para pintarem o Bambi. Acompanhava as crianças, por vezes explicava, por vezes apontava os lápis. Algumas delas escreveram seus nomes corretamente. Conforme terminavam, Framboesa entregava um adesivo para colarem na folha. Ela me explicou que esqueceu o livro na casa dela. [...] A educadora pediu que guardassem a folha na bolsa.

[...]

Tão sério quanto não trazer à aula o livro que leria às crianças no dia planejado, é ler uma história para os pequenos e quando solicitada novamente, o adulto recusar-se. Infelizmente, comprovamos os rostinhos de decepção das

crianças, sentimos vontade de ler, no entanto, não podíamos assumir este papel naquele momento.

Souza & Giroto (2014, p. 13) orientam-nos que

diante de tantos livros, de tanta diversidade, cremos que as sessões de mediação nas diferentes idades da Educação Infantil podem incorporar o contar, além do "dizer" e do ler, prevendo um conjunto de ações que afetam a atividade da criança em suas especificidades.

Os dois primeiros Semanários da professora Begônia, 04 a 08/02 e 18 a 22/02, foram planejados em tabelas diferentes das apresentadas no decorrer do semestre, havia um campo específico para registrarem os títulos das histórias a serem proporcionadas às crianças. No primeiro Semanário era solicitado inclusive os autores, Begônia registrou: *O retrato*, de Mary França; *Como gente grande*, de Anouk Ricard; *Amigos*, de Helme Heine; *Que bicho será que a cobra comeu?*, de Ângelo Machado e *O jardim de Ceci*, de Gerusa Rodrigues Pinto. Por outro lado, no segundo, somente foram registrados os títulos das 5 histórias: *O rato*; *Como gente grande*; *Amigos*; *Que bicho será que a cobra comeu?* e *O jardim de Ceci*, logo, uma história para ser apresentada em cada dia da semana. O fato de haver no Planejamento Semanal da professora um espaço dedicado para a "história do dia", faz com que pensemos na promoção da literatura, mas, nos dias que se seguiram, por vezes, há o registro "leitura de história e reconto feito pelas crianças", porém não há menção dos títulos, nem dos autores dessas histórias, denotando os equívocos da prática docente.

Já a professora Gérbera, somente em duas tabelas, encontramos o campo específico "História/Portador de texto" para o registro dos títulos das histórias e seus autores, e no campo "Atividades permanentes", dentre várias ações educativas, consta a roda de histórias.

Souza & Giroto (2014, p. 21) argumentam que é primordial "defender a criação de espaços, tempo e materiais destinados à educação literária nas instituições educativas da infância". Concordamos com isto e tentaremos, a seguir, juntar tais aspectos em nossas considerações finais. Como as autoras, assim: "nossa defesa está na direção de que as atividades com os livros e o acesso à literatura fazem parte de um direito fundamental da infância" (SOUZA & GIROTO, 2014, p. 21).

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO LITERÁRIA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

*De repente, os homens atravessaram o tempo,
por túneis, pirâmides, caravanas, mares e espelhos.
E trouxeram histórias nas linhas das mãos.
De todas as partes, veio sempre alguém
com uma história na boca, saindo pelos olhos,
derramando-se pelo corpo, inventando cenários:
um acampamento, uma varanda, um átrio
de igreja, uma aldeia, uma vila, uma
taba, uma casa de avó, uma sala de aula.
Dos pequenos núcleos familiares ou populacionais
às salas das bibliotecas e teatros,
o contador de histórias manteve-se na ordem do dia.
Alguns o quiseram esquecido, **outros
acreditaram na força solidária de
quem junta pessoas para encantar pela
palavra.** Mais do que agregar, o
contador de histórias tornou-se
obrigatório na promoção da leitura e
no resgate do lúdico e da fantasia!*
Celso Sisto

A trajetória percorrida durante toda esta Dissertação de Mestrado foi realizada com grande ardor, no sentido duplo da palavra, causando-nos a sensação de "sabor picante". Verdadeiramente, aprofundar literatura é deleite e íngreme ao mesmo tempo.

Alertaram-nos que ressaltaríamos dois campos ainda vistos por muitos como polêmicos: a Literatura Infantil e a Educação Infantil. Buscamos com este estudo enfocar o uso da Literatura Infantil nas práticas educativas oferecidas às crianças pequenas por profissionais da educação que atuam diretamente com elas. Contudo, não sendo possível a realização da pesquisa com todas as instituições de Educação Infantil do Sistema Municipal de Educação de Araçatuba/SP, decidimos investigar como se processavam as práticas de leitura e contação de histórias de duas professoras e duas educadoras adjuntas infantis que atuassem com o mesmo grupo de crianças de 4 a 5 anos de idade em uma escola de Educação Infantil de período integral.

Este objetivo geral foi alcançado por meio da aplicação dos três instrumentos metodológicos propostos: observação, análise documental e entrevista, mais precisamente, identificamos as concepções de leitura e contação de histórias dos quatro sujeitos da pesquisa; constatamos quando e como promovem a literatura, assim como quando cometem equívocos em suas práticas com a palavra literária; verificamos como descrevem em seus documentos pessoais o planejamento das práticas literárias e, por fim, comparamos as concepções, os planejamentos e as práticas das quatro profissionais, reconhecendo as diferenças de requisitos e atribuições para ocuparem os cargos de professor e de educador e verificamos a importância dada à formação leitora dos pequenos.

Constatamos por meio da pesquisa de campo que nossas hipóteses eram reais quanto às profissionais não proporcionarem diversas práticas de leitura e não se apropriarem da arte de contar histórias, não empregando quase nenhuma técnica de contação. Gérbera, Begônia, Framboesa e Amora consideram que o simples fato de lerem histórias infantis, independente do eixo de trabalho, faz com que despertem nas crianças o gosto pela leitura. Percebemos que para ler tais histórias não há um preparo prévio e os livros infantis, disponibilizados para as crianças manusearem, são de baixa qualidade, geralmente versões dos clássicos infantis apresentadas de maneira sintetizada, de custo acessível. Por outro lado, livros em que um único exemplar se encontra sobre o poderio do adulto e algumas crianças têm o infortúnio de não segurar este desejado objeto em suas próprias mãos. Os livros “trancados” são aqueles classificados como de melhor estética, ou seja, os cartonados, os livros brinquedos, maiores e coloridos.

Outro aspecto evidenciado nessa pesquisa diz respeito à formação dos profissionais da Educação Infantil, sujeitos que não compreendem que nem todo livro escrito especialmente para os pequeninos é Literatura Infantil, trata-se de uma falsa literatura com roupagem de excelência.

Diante dos vários aspectos discutidos na pesquisa, pudemos refletir sobre a formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Infantil. Estivemos diante de dois grupos de profissionais, representados de um lado pelas professoras que têm licenciatura plena e possuem especialização, e por outro as educadoras que não se exige nenhuma formação acadêmica, nem a burocracia de documentos pessoais de registros, mas, das pesquisadas, uma educadora possui Pedagogia e outra ainda não tinha concluído este curso. Mediante esta situação, tínhamos como

hipótese que as professoras poderiam ser agentes de boas práticas leitoras, mediadoras da leitura e as educadoras teriam mais dificuldade. Em todos os momentos de coleta e análise dos dados desta dissertação, notamos que a formação inicial das quatro profissionais referente ao enfoque deste estudo, não foi um marco em suas carreiras. Faltam-lhes saber o que é leitura, compreender as diferenças já mencionadas entre a leitura em voz alta e o ato de contar histórias. Faltam-lhes, acima de tudo, compreender a literatura como obra aberta, fundamentada na palavra estética e no prazer.

Assim, foi possível constatar que tanto as professoras quanto as educadoras promovem poucas atividades com esse intuito. E que, em muitas ações com uso do livro infantil, negam a literatura, quando utilizam do livro para o trabalho com outros conteúdos curriculares, de eixos como Natureza e Sociedade e Artes Visuais, por exemplo.

Outra questão quanto a esses profissionais, sujeitos da pesquisa, deve ser enfatizada, a prática observada não comprovou os seus discursos, descobrimos suas concepções, tais como, declaram na entrevista que reconhecem a diferença entre ler e contar histórias, mas nas observações nada vimos que levassem as crianças a entrar no mundo da leitura literária.

Várias das práticas de leitura das duas professoras são planejadas como propostas do eixo Natureza e Sociedade, vinculadas a projetos como *Alimentação Saudável* e *Folclóricas de brincar*, sendo possível visualizar objetivos, conteúdos programáticos e procedimentos metodológicos, utilizando a literatura como pretexto.

Toda vez que os sujeitos da pesquisa mencionam sobre o ato de recontar, agem da mesma maneira. Observamos que as crianças possuem dificuldades em recontar uma história, os adultos tendem a direcionar a narrativa por meio de perguntas sequenciadas, conforme a ordem dos fatos ocorridos, ao que as crianças vão respondendo e assim consideram que proporcionam constantemente boas práticas de leitura.

As histórias infantis são em sua maioria trabalhadas pelas professoras e educadoras por meio de "atividades sequenciadas", poucas vezes trazem uma história pelo simples prazer de ouvi-la, é como se fosse uma ação obrigatória cobrar após a história atividades das crianças, muitas realizadas em papéis, folhas xerocadas. As educadoras tendem a cobrar menos, tanto presenciamos leituras seguidas de atividades como também leituras com comentários do adulto, com a

interpretação da educadora, neste caso, privando a criança de atribuir o seu significado à história. Em todas histórias que vimos, ouvimos, as profissionais ao final trazem uma mensagem, que no planejamento denomina de "a moral da história". Tal mensagem reforça o ponto de vista do adulto e "poda" a criança de entrar no livro.

Se por um lado sentimos muito que essas e tantas outras crianças permaneçam diariamente nas instituições de Educação Infantil por tanto tempo, no mínimo 9 horas, passando meio período com um professor e outro com educadores, é difícil para nós que defendemos a importância essencial da literatura na formação não somente leitora das crianças, mas na formação integral, podendo contribuir para o desenvolvimento psíquico dos pequeninos, aceitar que durante todo este tempo elas não recebam histórias de maneira lúdica, não tenham contato com a arte pela palavra.

Em contrapartida, não trouxemos para os capítulos 3 e 4 uma questão final que perguntamos a elas, isto é, se estariam dispostas a aprender mais sobre práticas de leitura e técnicas de contação de histórias a crianças de Educação Infantil e as quatro não somente afirmaram que sim, mostraram-se bem dispostas.

Julgamos interessante reforçar o que dizem Souza & Giroto (2014, p. 2):

Conceber a humanização na infância por meio da literatura é saber que cada um se torna humano, também a partir dessas aprendizagens, já que as qualidades típicas desse gênero estão 'encarnadas' nos objetos culturais, materiais ou simbólicos, cujas características impulsionam o desenvolvimento sociocultural das crianças e desnudam a elas a função de tais objetos - fator fundamental na experimentação dos pequenos.

Outras pesquisas como esta enfatizam a Educação Infantil e a Literatura Infantil, almejamos por meio deste estudo ressaltar a relevância da "educação literária" na formação integral das crianças de 0 a 5 anos de idade, em especial, de 4 e 5 anos.

Faz-se necessário esclarecer que não é somente o professor que está na escola que didatiza o livro, mas também, os próprios programas que os classificam. A arte acaba tendo lugar se estiver a serviço de algo. É verdade que muitas vezes o livro é utilizado como pretexto, contudo, o professor faz isso porque provavelmente não conhece outros caminhos, não visualiza outra lógica, sendo assim, não se trata

de má vontade, é porque não sabe como proceder. Apontar o que os profissionais não sabem é bem mais fácil, o que precisamos é mostrar caminhos.

Um professor pode até apresentar uma rica história de leitura, porém, várias vezes escuta, inclusive em sua formação, que há necessidade de "tudo ter certa ligação". Por fim, o profissional da educação "desabilita" a criança de ser autônoma. A grande reflexão é: Por que não levamos os bons modelos para as nossas práticas?

Nosso desejo imenso é que vocês, nossos leitores, possam ser despertados, como nós fomos, na busca pela construção dessa educação literária presente nas instituições de Educação Infantil. Precisamos repensar nossas ações educativas, precisamos repensar o papel de cada um de nós envolvidos nesta conquista.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

AGUIAR, V. T. (Coord.). **Era uma vez... na escola**: formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001. 188 p. (Série Educador em formação)

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3.ed. Brasília: Liber Livro, 2008. v. 13. 68 p. (Série Pesquisa)

ARAÇATUBA. **Lei Complementar**. Lei nº 204/2009, de 22 de dezembro de 2009. (Dispõe sobre os profissionais da educação básica e sobre a reorganização do Estatuto, Plano de Carreira, Vencimento e Salários do Magistério Público do Município de Araçatuba e dá outras providências)

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

AZEVEDO, H. H. O. **Educação infantil e formação de professores**: para além da separação cuidar-educar. São Paulo: Editora Unesp, 2013. 192 p.

AZEVEDO, R. Formação de leitores e razões para a literatura. In: SOUZA, R. J. (Org.) **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004. p. 38-47.

_____. Livros didáticos e livros de literatura: chega de confusão! **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 5, n. 25, p. 1-5, jan./fev. 1999.

BAJARD, É. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Questões da nossa época; v. 133)

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394/90, de 20 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 3.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores na Qualidade da Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006. v. 2.

BUSATTO, C. **Contar e encantar**: pequenos segredos de narrativa. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

COELHO, B. **Contar histórias**: uma arte sem idade. 10. ed. São Paulo: Ática, 1999.

CORALINA, C. Meu melhor livro de leitura. In: _____. **Vintém de cobre**: meias confissões de Aninha. 8. ed. São Paulo: Global, 2001. p. 45-46. (obras de Cora Coralina)

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

DEL PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil**. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2006.

FARIA, V. L. B. Memórias de leitura e educação infantil. In: SOUZA, R. J. (Org.) **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004. p. 50-60.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008. v. 6. 80 p. (Série Pesquisa)

GIROTTTO, C. G. G. S.; SILVEIRA, R. C. A relação dos pequeninos com a literatura infantil: de ouvintes a leitores. In: SOUZA, R. J.; FEBA, B. L. T. (Org.). **Ações para a formação do leitor literário**: da teoria à prática. Assis: Storbem Gráfica e Editora, 2013. p. 19-42.

GIROTTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. Literatura infantil e hora do conto: humanização das crianças no complexo processo de educação sistematizada. In: AZEVEDO, F.; SOUZA, R. J. (Coord.). **Gêneros textuais e práticas educativas**. Lisboa: Lidel, 2012. p. 39-58 (Coleção Literacias)

HELD, J. **O imaginário no poder**: as crianças e a literatura fantástica. Tradução Carlos Rizzi. São Paulo: Summus, 1980.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____ (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1999. p. 15-64.

KRAMER, S. Fundamentos teóricos da proposta. In: _____ (Org.). **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a educação infantil. 14. ed. São Paulo: Ática, 2009. p. 17-38.

KUHLMANN JR., M. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira**: histórias & histórias. 6. ed. São Paulo: Ática, 2003. 192 p. (Série Fundamentos)

_____. **Um Brasil para crianças**: para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos. 3. ed. São Paulo: Global, 1988. 368 p. (Série crítica e teoria literária)

LEAL, L. F. V. Leitura e formação de professores. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 263-268. (Linguagem e educação)

LIBÂNIO, J.C. Reflexividade e formação dos professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 53-79.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 105 p. (Coleção Temas básicos de educação e ensino)

MEIRELES, C. **Problemas da literatura infantil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007. 256 p. (Coleção Docência em formação)

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 17-52.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. São Paulo: Ed. Graphia, 1999.

ROCHA, R. **O reizinho mandão**. São Paulo: Quinteto Editorial, 1985. p. 6.

ROSA, D. E. G. **Investigação-ação colaborativa sobre práticas docentes na formação continuada de formadores**. 2003. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdades de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba - Unimep, Piracicaba.

SANTOS, C. C. S.; SOUZA, R. J. A leitura da literatura infantil na escola. In: SOUZA, R. J. (Org.). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004. p. 80-90.

SISTO, C. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. Chapecó: Argos, 2001.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 17-48. (Linguagem e educação)

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, R. J.; GIROTTI, C. G. G. As crianças e os livros na Educação Infantil: entre a prosa e a vivência estética. **Revista Desenredo**, Passo Fundo, p. 1-22, 2014. (no prelo)

SZYMANSKI, H. (Org.); ALMEIDA, L. R. de; PRANDINI, R. C. A. R. **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2011. v. 4. 101 p. (Série Pesquisa)

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Plano Editora, 2003. 108 p. (Série Pesquisa em educação, v. 5)

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

APÊNDICE

ROTEIRO – ENTREVISTA ESTRUTURADA

PROJETO: A formação do pequeno leitor: da contação à leitura

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Roberta Caetano da Silveira

ORIENTADORA RESPONSÁVEL: Profa. Dra. Renata Junqueira de Souza

I- IDENTIFICAÇÃO:

1. Qual é o seu nome completo? (Perguntar, mas transcrever com nome fictício)
2. Poderia dizer a sua idade?
3. Sexo (Não perguntar, apenas transcrever a resposta).
4. Que cargo você exerce nesta instituição de Educação Infantil?
5. Quanto tempo de serviço você possui?
6. Há quanto tempo atua na área de Educação Infantil?
7. Qual a faixa etária das crianças que você está trabalhando este ano de 2013?

II- FORMAÇÃO:

1. Possui curso superior? Qual (is)?
 - 1.1 Em que ano se formou?
 - 1.2 Em qual universidade/faculdade?
2. Possui uma especialização, mestrado e/ou doutorado?
 - 2.1 Onde fez a(s) sua(s) pós-graduação(ões)? Em que ano concluiu?
(Somente se a resposta anterior for positiva)
 - 2.2 Qual é a sua especialização? (Se a resposta da questão nº 2 for afirmativa).
 - 2.3 Em que área é o seu mestrado/doutorado? (Se a resposta da questão nº 2 for afirmativa).
3. Em seu curso de graduação havia uma disciplina referente à Literatura Infantil?
 - 3.1 Qual o nome desta disciplina? (Se a resposta da questão nº 3 for afirmativa).
 - 3.2 Era uma disciplina obrigatória ou optativa (no caso de universidade pública)?
 - 3.3 Esta disciplina contribuiu com a sua prática educativa? Justifique sua resposta.
4. Você participou de cursos de formação continuada e/ou em serviço durante os três últimos anos (2010-2012)?
 - 4.1 Alguns deles referentes à temática “Literatura Infantil, leitura e contação de histórias”? Qual(is)? (Se a resposta for afirmativa).
5. Participou de eventos, na área da educação, como mini-cursos, oficinas, seminários, encontros, congressos nos três últimos anos (2010-2012)?
 - 5.1 Poderia mencionar alguns deles?
 - 5.2 Alguns destes eventos enfatizaram a temática “Literatura Infantil, leitura e contação de histórias”? Qual(is)? (Se a resposta for afirmativa).

6. Considera esta temática importante de ser trabalhada com as crianças de Educação Infantil? Por quê?

6.1 Você costuma priorizar esta temática? Como faz isto? (Se a resposta for afirmativa). Por quê? (Se a resposta for negativa).

III- PERFIL CULTURAL (Referente à Literatura Infantil/leitura/contação de histórias):

1. Na sua infância, alguém lia e contava histórias para você? Quem? (Se a resposta for afirmativa).

2. Você gosta de ler? Por quê?

2.1 O que você prefere ler? (Se a resposta for afirmativa).

2.2 Há algum tipo de texto que você não gosta de ler? Qual? (Se a resposta da pergunta nº 2 for afirmativa).

3. Tem dificuldade para ler? Que tipo de dificuldade? (Se a resposta for afirmativa).

4. Compreende tudo o que lê? O que não compreende? (Se a resposta for negativa).

5. Com que frequência lê? Relacione sua frequência a alguns portadores de textos.

6. Qual foi o seu último livro lido?

6.1 Qual o assunto do livro? (Se a resposta for afirmativa).

7. Algum livro marcou a sua vida? Qual? (Se a resposta for afirmativa). Por quê? (Tanto se a resposta for negativa quanto afirmativa).

8. Você costuma comprar livros? Que tipo de livros? (Se a resposta for afirmativa).

9. Já ganhou livro(s) de presente? Poderia mencionar um deles?

10. Por outro lado, você já presenteou alguém com um livro? Quem?

11. Você lê livros de Literatura Infantil?

11.1 Com que frequência? (Se a resposta da questão nº 11 for afirmativa).

11.2 Tem algum de sua preferência? Qual? (Se a resposta da questão nº 11 for positiva). Por quê? (Tanto se a resposta for afirmativa quanto negativa).

12. Qual é a sua personagem de Literatura Infantil preferida? Por quê?

13. Onde costuma fazer suas leituras?

14. Frequenta ou já frequentou alguma biblioteca? Qual (is)?

IV- PRÁTICA PEDAGÓGICA:

1. Quando você considera que a criança aprende a ler? Explique.

2. Para você, as atividades de leitura literária nas instituições de Educação Infantil contribuem para o desenvolvimento das crianças pequenas? Justifique sua resposta.

3. Você propicia atividades de leitura literária às crianças?

3.1 Como? (Se a resposta for afirmativa). Por quê? (Se a resposta for negativa).

3.2 Em qual(is) dia(s) da semana você lê histórias para as crianças?

3.3 Você planeja estas práticas de leitura? Explique.

4. No momento, desenvolve algum projeto de leitura com elas? Poderia explicá-lo?

5. Você conta histórias para as crianças?

5.1 Com que frequência? (Se a resposta for afirmativa). Por quê? (Se a resposta for negativa).

6. Você emprega diferentes técnicas de contação de histórias para elas?

- 6.1 Cite algumas destas técnicas. (Se a resposta for afirmativa). Por quê? (Se a resposta for negativa).
7. Você vê diferença entre o ato de ler e o ato de contar histórias? Comente.
- 7.1 Qual dos dois atos você considera mais apropriado para as crianças de Educação Infantil? Por quê?
8. Considera importante planejar a contação de histórias? Justifique.
- 8.1 Você segue um planejamento?
- 8.2 Poderia comentá-lo? (Se a resposta for afirmativa). Por quê? (Se a resposta for negativa).
9. Você permite que as próprias crianças contem histórias?
- 9.1 Como faz isso? (Se a resposta for positiva). Por quê? (Se a resposta for negativa).
10. Proporciona momentos livres de leitura às crianças, permitindo que elas tenham acesso a diversos livros de Literatura Infantil? Por quê?
11. Em qual(is) espaço(s) da escola você desenvolve atividades de leitura e/ou contação de histórias?
- 11.1 Sente falta de um espaço mais apropriado para as práticas de leitura e contação de histórias em sua escola? Comente (Se a resposta for afirmativa).
- 11.2 Como pensa que deva ser o espaço ideal para as práticas de leitura e contação de histórias com crianças pequenas? Descreva-o. (Se a resposta da questão anterior for afirmativa).
12. Em qual(is) livro(s) teórico(s) você se baseia para promover a leitura às crianças?
13. Você se baseia em algum livro teórico para empregar certas técnicas de contação de histórias? Qual? (Se a resposta for afirmativa).
14. Sente dificuldades em ser um agente disseminador de boas práticas leitoras para as suas crianças?
- 14.1 Por quê? (Se a resposta for afirmativa).
15. Na rotina da Educação Infantil, como e quando os pais são convidados a participar de momentos de leitura e contação de histórias?
16. O que você diz sobre o seu trabalho quanto à leitura e/ou à contação de histórias?
17. Você proporciona outros tipos de texto às crianças? Quais? (Se a resposta for afirmativa). Por quê? (Se a resposta for negativa).
- 17.1 A maioria das suas crianças demonstra preferência que você leia qual(is) tipo de texto(s)?
18. Qual a sua opinião sobre o papel da biblioteca escolar ou sala de leitura na instituição de Educação Infantil?
19. Você tem autonomia para elaborar e também sugerir aplicação de projetos de leitura e Literatura Infantil em sua escola? Comente.
20. Oferece atividades após as leituras e/ou contações? Com que frequência? Mencione algumas delas. (Se a resposta for afirmativa). Por quê? (Se a resposta for negativa).
21. Realiza algum tipo de trabalho de conscientização com as crianças sobre os cuidados necessários para com os livros de Literatura Infantil? Relate. (Se a resposta for afirmativa). Por quê? (Se a resposta for negativa).
22. Como os livros de Literatura Infantil que fazem parte do acervo da escola são adquiridos?
23. Quais os autores de livros de Literatura Infantil mais conhecidos por você? E por suas crianças?
24. Qual é o seu principal critério na escolha do livro de Literatura Infantil a ser apresentado às crianças?
25. Há algum trabalho desenvolvido com as crianças em relação a empréstimo de livros? Poderia comentar como funciona? (Se a resposta for afirmativa).
26. Gostaria de dizer algo sobre a temática “Literatura Infantil, leitura e contação de histórias”?
27. Para você, o que é ler?
28. E o que é contar histórias?

29. Estaria disposta a aprender mais sobre práticas de leitura e técnicas de contação de histórias a crianças de Educação Infantil?
30. Em sua opinião, como você contribui para a formação do pequeno leitor?

ANEXO A

1ª ENTREVISTA ESTRUTURADA (27min e 38s)

PROJETO DE PESQUISA DE MESTRADO:

A formação do pequeno leitor: da contação à leitura

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Roberta Caetano da Silveira

ORIENTADORA RESPONSÁVEL: Profa. Dra. Renata Junqueira de Souza

Trata-se de um roteiro de Entrevista Estruturada.

(Legenda: “P” – Pesquisadora e “B” – Entrevistada Begônia)

P: Bom-dia!

B: Bom-dia!

P: Farei algumas perguntas pra você, que serão divididas em quatro partes, *ok?*

B: *Ok!*

I- IDENTIFICAÇÃO:

P: Qual é o seu nome completo? (Perguntar, mas transcrever com nome fictício)

B: **Begônia.**

P: Poderia dizer sua idade?

B: Cinquenta e sete anos (57).

P: Sexo (Não perguntar, apenas transcrever a resposta):

B: Feminino.

P: Que cargo você exerce nesta instituição de Educação Infantil?

B: Professora (Etapa 2).

P: Quanto tempo de serviço você possui?

B: Nesta unidade, um ano e meio.

P: Há quanto tempo atua na área de Educação Infantil?

B: Um ano e meio.

P: Qual a faixa etária das crianças que você está trabalhando este ano de 2013?

B: Cinco anos (5).

P: Agora farei algumas perguntas sobre:

II- FORMAÇÃO:

P: Possui curso superior?

B: Sim.

P: Qual?

B: É... Pó... É... Pedagogia... e... Artes.

P: Em que ano você se formou, em cada uma delas?

B: Pedagogia em 97, Artes em 2011.

P: Em qual universidade ou faculdade?

B: A... Pedagogia na Toledo e Artes na Universidade... de Santos.

P: Possui uma especialização, mestrado e/ou doutorado?

B: Não.

- P: Em seu curso de graduação havia uma disciplina referente à Literatura Infantil?
- B: Não.
- P: Você participou de cursos de formação continuada e/ou em serviço durante os três últimos anos (2010-2012)?
- B: Sim.
- P: Alguns deles referentes à temática “Literatura Infantil, leitura e contação de histórias”?
- B: Sim.
- P: Quais?
- B: Particpei... É uma pós-graduação, né? Eu fiz... é... um... Ilh... é... é Ilh... em... Ilha Solteira. Fiz vários cursos que a gente faz em Birigui. Um deles era exatamente sobre a Educação Infantil e contação de histórias.
- P: Então você possui uma pós-graduação.
- B: Duas.
- P: Ok.
- P: E em que ano você as concluiu?
- B: Uma eu terminei em dois mil e on..., 2012 e a outra eu terminei... em 2013.
- P: Quais são essas especializações?
- B: Uma é em Educação Infantil e ensino nos primeiros... nos primeiros anos da educação fundamental e a outra em... em Gestão.
- P: ...Ok.
- P: Participou de eventos, na área da educação, como mini-cursos, oficinas, seminários, encontros, congressos nos últimos três anos (2010-2012)?
- B: Sim participei, em São Paulo de congresso e de mini-curso, de curso ainda participo até hoje.
- P: E poderia mencionar alguns deles?
- B: Eu faço curso todas as sema... é... uma vez por mês de Língua Portuguesa e de Matemática em Birigui. E os outros cursos eu faço sempre que tenho oportunidade, que venho fazendo na... na área da educação.
- P: Alguns destes eventos enfatizaram a temática “Literatura Infantil, leitura e contação de histórias”?
- B: Sim, eu fiz esse que eu fui fazê em São Paulo era só na área... na área infantil.
- P: Considera esta temática importante de ser trabalhada com as crianças de Educação Infantil?
- B: Sim, é muito importante.
- P: Por quê?
- B: Porque a criança... ela... ela às vezes não consegue lê formalmente, mas se... se você começa a contá ele vai sentir interesse.
- P: Você costuma então priorizar esta temática?
- B: Sim, é... acho muito importante.
- P: Como faz isto?
- B: Lendo pra criança ou mesmo contando a história. Lendo porque ele tem a oportunidade de vê a pessoa lendo... quando a pessoa lê, ele sente interesse.
- P: Agora nós partiremos para uma terceira etapa que é o seu:

III- PERFIL CULTURAL (Referente à Literatura Infantil/leitura/contação de histórias):

- P: Na sua infância, alguém lia e contava histórias para você? Quem?
- B: É... lia sim, minha mãe lia o que tinha, que era muito pouco na época, mas meu pai era um exímio contador de histórias. Ele contava histórias todas as noites, todas diferente.
- P: Você gosta de ler?
- B: Eu gosto de ler.
- P: Por quê?

B: Porque acho muito importante, quanto mais você lê, mais você aprende.

P: O que você prefere ler?

B: Eu leio de tudo um pouco, mas eu gosto mais de... de... de tudo o que se refere à criança, porque é o que eu trabalho, pra mim é muito importante.

P: Há algum tipo de texto que você não gosta de ler?

B: Não, eu leio de tudo.

P: Tem dificuldade para ler?

B: Não, não tenho.

P: Compreende tudo o que lê?

B: Não, eu acho que tudo, tudo não, mas eu procuro... é... se eu não entendo na hora, eu procuro sabê o porquê que eu não entendi, né, procuro até mesmo com colegas ou pesquisando depois.

P: O que não compreende?

B: Ué, às vezes o sentido daquilo que tá escrito, porque quando é coisas pras crianças a gente facilmente entende, mas às vezes existe alguma linguagem mais culta que a gente não entende.

P: Com que frequência lê? Relacione essa frequência a alguns portadores de textos.

B: Eu leio todos os dias, porque quem lida com criança lê TODOS os dias.

P: Qual foi o seu último livro lido?

B: ... E agora... (sussurrou alguma coisa...). Ai, dos vampiros lá, né, que eu tenho e tô terminando de ler um do padre Marcelo.

P: Qual o assunto, do livro?

B: Um falava sobre vampiros, né, e agora o outro fala de autoajuda do padre Marcelo.

P: Sim.

P: Algum livro marcou a sua vida?

B: Sim.

P: Qual?

B: Vários, é... mas um que me chamou muita atenção *Éramos seis*.

P: Por quê?

B: Porque ele fala da família... né, quando a família vai acabando, né. *Éramos seis*, o próprio nome já diz.

P: Você costuma comprar livros?

B: Sim.

P: Que tipo de livros?

B: Eu gosto até hoje de romance..., de livro pra criança, porque... ó vai aparecendo sempre coisas novas.

P: Já ganhou livros de presente?

B: Sim, ganho até hoje.

P: Pode mencionar um deles?

B: Posso. É... é... Eu ganho vários, né... é *Violetas na janela*, é... esse *Éramos seis* também ganhei, *Poliana* já ganhei, e diversos.

P: Por outro lado, você já presenteou alguém com um livro?

B: Sim, eu costumo presentear é... principalmente criança na faixa etária assim de 5 a 10 anos é a que eu mais dou, porque acho importante a criança tê contato, e eu acho que quando você dá, é porque você tá dando alguma coisa de valor pra criança e isso daí é um valor muito bom.

P: Você lê livros de Literatura Infantil?

B: Leio.

P: Com que frequência?

B: Pelo menos uma vez por semana, porque faz parte da minha... do meu trabalho e da minha vida, né.

P: Tem algum de sua preferência?

B: Tenho.

P: Qual?

B: É a *Cinderela*.

P: Por quê?

B: Uai, eu... não tem assim um porquê mesmo, mas eu acho uma história bonita. Eu acho que é uma coisa que a gente tem que passar pra criança.

P: Eu iria perguntar pra você, qual a sua personagem, é preferida de Literatura Infantil... seria a Cinderela?

B: Cinderela.

P: Onde costuma fazer suas leituras?

B: Em diversos lugares. Eu posso fazer dentro de uma sala de aula, eu faço na minha casa, eu faço aonde estiver, não importa o lugar, igual, às vezes se eu tiver no ônibus, eu leio dentro do ônibus, se tiver parada numa rodoviária, depende de onde eu tiver.

P: Frequenta ou já frequentou alguma biblioteca?

B: Sim, quando jovem frequentava muito mais, frequentava direto.

P: Qual?

B: A biblioteca da escola, que eu estudava no "IE", depois eu frequentei a biblioteca municipal e hoje eu leio pro meu filho ainda pega livro na biblioteca municipal.

P: Iremos pra última parte da nossa entrevista, que é a respeito da sua:

IV- PRÁTICA PEDAGÓGICA:

P: Quando você considera que a criança aprende a ler? Explique.

B: Eu acho que a criança sempre está aprendendo... a ler... de, de uma forma, às vezes ele lê uma placa, às vezes ele lê um... um rótulo, uma imagem, ele já tá aprendendo a ler. Mas depois ele vai aprender lá pro 7, 8 anos ele já consegue ler convencionalmente.

P: Para você, as atividades de leitura literária nas instituições de Educação Infantil contribuem para o desenvolvimento das crianças pequenas? Justifique sua resposta.

B: Sim, ela contribui e muito, porque a criança, ela começa a sentir interesse e parte pra vida, o cotidiano dela, né, a partir do momento que ela se sente interessada, ela se desperta e despertou pra leitura ela vai em frente.

P: Você propicia atividades de leitura literária às crianças?

B: Sim.

P: Como?

B: Deixando que eles tenham acesso a livros. E ainda lendo pras crianças também.

P: Em qual dia da semana você lê histórias para as crianças?

B: É... a... na, na... no infantil a gente lê quase todos os dias. É... no fundamental que eu trabalho também, eu leio uma vez/duas por semana e dando a eles oportunidade todos os dias porque tem o horário da leitura também.

P: Você planeja estas práticas de leitura?

B: Sim, eu planejo, porque eu acho muito importante, a criança tem que ver que você lê e eles também têm que ter oportunidade de ter em mãos alguma coisa pra ler.

P: No momento, desenvolve algum projeto de leitura com elas? Poderia explicá-lo?

B: O meu projeto sempre é de leitura que é o mais importante, porque pra eles, eles têm que ter contato com leitura, né, tanto eles lendo como a gente lendo pra eles. E sempre tá socializando.

P: Você conta histórias para as crianças?

B: Sim, gosto de contar. Às vezes quando não... não estou lendo pra eles, né, que eles não estão vivenciando, eu gosto de contar. Assim como meu pai contava pra mim eu gosto de contar pra eles.

P: Com que frequência?

B: ... Acho, né, uma coisa bem natural, às vezes no meio de um assunto que aparece, que seja bem pertinente, eu já introduzo a história pra... ilustrá aquilo que tá acontecendo.

P: Você emprega diferentes técnicas de contação de histórias para elas?

B: É... Não... não são tão ricas como eu gostaria, mas emprego.

P: Cite algumas destas técnicas.

B: Às vezes trago avental colorido, que tem casinha, que tem as coisas ou então a gente inventa mesmo. São coisas feitas na hora. Hã... ilustrando com alguma coisa que tem ali na sala.

P: Você vê diferença entre o ato de ler e o ato de contar histórias?

B: Sim. O ler você mostra pra criança que você está lendo e se você tiver oportunidade deixe a criança manuseá o livro porque ele tem vontade de lê, porque a criança a partir do momento que ele vê você lê, ele que manuseá o livro. E contá é muito bom porque também a criança é, sen... sente atraída por aquela história. Mas são diferentes.

P: Qual dos dois atos você considera mais apropriado para as crianças de Educação Infantil?

B: Eu acho os dois atos muito importante. Pra mim, existe o momento da leitura... né, que tem que vê você lendo pra ele também senti prazer e o momento da contação de história. Só que pra mim, ler ainda é mais importante.

P: Por quê?

B: Porque a criança vai senti interesse, né, a partir daquele momento ele sabe que você tá mexendo com letras né e ele vai senti interesse por aquilo.

P: Considera importante planejar a contação de histórias?

B: Sim é muito importante você planejá... é mesmo que seja dentro, incluído dentro da sua matéria, ou que às vezes acontece algum fato, você... acaba colocando na hora, mas você sempre tem que tê alguma coisa já planejada.

P: Você segue um planejamento?

B: Sim, um planejamento, às vezes nem tá no planejamento, mas eu sei que tenho em mente alguma coisa pra dá pra criança.

P: Poderia comentá-lo?

B: Sim, posso comentar, se eu tô trabalhando às vezes trânsito que agora nós vamos trabalhá, eu já tenho em mente o que eu vô trabalhá uma citação com eles assim de... um dia eu vou lê sobre o trânsito e outro dia vô contá, dramatizá alguma coisa pra eles, contando alguma historinha sobre trânsito.

P: Você permite que as próprias crianças contem histórias?

B: Isso é muito importante, porque eu acho que cada um tem a sua própria história ou eles criam também, porque criança gosta de criar.

P: Como faz isso?

B: É... do assunto que eles trazem, né, às vezes da, da própria vivência deles... Quantas vezes eles contam a história do cachorrinho que morreu, que tinha um cachorrinho, que aconteceu e dali eu deixo eles contarem. Depois eu explico porque que o cachorro às vezes morre... por falta de um tratamento, por falta de cuidados, porque quem tem aquele animalzinho tem que ter certos cuidados. Então dali a gente deixa a criança contá... e a gente conta também, e a gente também já encena, fala que tem o cachorro da gente, que isso é muito importante e assim vai.

P: Proporciona momentos livres de leitura às crianças, permitindo que elas tenham acesso a diversos livros de Literatura Infantil?

B: Sim, nós temos na própria sala... sempre como eu trabalho com duas salas, né, uma aqui e outra em outro lugar... Eu sempre tenho um cantinho da leitura e isso é bom porque a criança tem acesso, ele vai sozinho pegá o livro e ele tem a oportunidade de tá ali manuseando e já... já ensinei a eles a maneira correta de manuseá, de vê, de lê.

P: Em qual espaço da escola, ou espaços, você desenvolve atividades de leitura e/ou contação de histórias?

B: Geralmente na sala de aula, mas às... às vezes acontece num pátio que nós temos na escola, pode sê o pátio... é do lado detrás ou assim no pátio que é o do refeitório.

P: Sente falta de um espaço mais apropriado para as práticas de leitura e contação de histórias em sua escola? Comente.

B: Eu acho que espaço é às vezes a gente que faiz, porque se a gente tem esse espaço adequado seria bem melhor, por exemplo, se você tem um banco debaixo de uma árvore

seria bem mais apropriado, mas se você não tem, você acaba desenvolvendo com as crianças o hábito, dependendo da professora, independente de quem tá lendo pra eles.

P: Como pensa que deva ser o espaço ideal para as práticas de leitura e contação de histórias com crianças pequenas? Descreva-o.

B: Espaço ideal é aquele que a gente faz com grande carinho, porque a criança, ele não precisa às vezes de um lugar maravilhoso, ele precisa de quem ajude, incentive ele a ler, né, porque como eu já tive uma experiência na vida com o meu próprio pai... então meu pai não tinha um lugar específico, eu só me lembro dele contando a história com a bacia de laranja na mão, né, e ali ele prendia a atenção, com o modo de chamá a gente... e não era só eu que participava das histórias, eram todas as crianças.

P: Em qual livro teórico você se baseia para promover a leitura às crianças?

B: Eu não... não tenho assim me preocupado com a base da teoria não... eu me preocupo mais é com o aprendizado mesmo das crianças.

P: Você se baseia em algum livro teórico para empregar certas técnicas de contação de histórias?

B: Não, não me preocupo com o livro, com a teoria... me preocupo mais com a prática.

P: Sente dificuldades em ser um agente disseminador de boas práticas leitoras para as suas crianças?

B: Você poderia repetir Roberta?

P: Sente dificuldades, em ser um agente disseminador, de boas práticas leitoras para as suas crianças?

B: Eu não sinto, porque eu acho que eu faço isso com muito prazer.

P: Por quê?

B: Porque acho que a partir do momento que você faz com prazer você... tudo é mais fácil.

P: Na rotina da Educação Infantil, como e quando os pais são convidados a participar de momentos de leitura e contação de histórias?

B: É sempre que eu tenho oportunidade de falá para os pais ou numa reunião ou em qualquer momento que o pai tem acesso, ao pai eu sempre peço que leiam, né, eu já começo nos primeiros... na primeira reunião que tem na escola, e peço pros pais que leiam pros filhos e explico como é feito. Na nossa escola os pais é... vêm muito pouco à escola... é... participam apenas das reuniões ou então na chegada dos filhos. Mas sempre que tenho oportunidade explico a importância da leitura pros filhos.

P: O que você diz sobre o seu trabalho quanto à leitura e/ou à contação de histórias?

B: Meu trabalho é... eu acho muito importante, porque eu acho que pra criança é... se ele na, na família tem muito pouca gente hoje em dia que lê pra ele ou que conta pra ele, porque a gente observa a criança que tem quem conta ou que lê, então na nossa realidade aqui a gente vê que tem muito pouca gente... então, o meu trabalho pra eles é muito importante.

P: Você proporciona outros tipos de texto às crianças?

B: Sim, pode ser qualquer tipo de texto... pode ser transformado pra criança... por exemplo, pode ser uma poesia, u... uma música, é... uma parlenda, uma cantiga, ou tanta coisa boa que tem pra criança.

P: A maioria das suas crianças demonstra preferência que você leia qual tipo de textos?

B: Eles gostam mais de Literatura Infantil ou então de poesia. Eu observei que eles gostam muito de poesia, principalmente poesia que chama atenção, às vezes que tem um versinho ou alguma coisa que chame a atenção.

P: Qual a sua opinião sobre o papel da biblioteca escolar ou sala de leitura na instituição de Educação Infantil?

B: Eu acho muito importante, embora as crianças hoje em dia têm pouco acesso, principalmente na nossa que não tem ainda uma... uma biblioteca ao alcance das crianças.

P: Você tem autonomia para elaborar e também sugerir aplicação de projetos de leitura e Literatura Infantil em sua escola? Comente.

B: Sim, eu acho que sim, porque eu já trabalhei na biblio... em biblioteca durante uns... dois anos e meio e sei a importância dessa... dessa... dessa prática, né? Trabalhava com

crianças é, é... nessa parte da leitura e fazia isso com muito prazer e faço isso com muito prazer, então eu tenho essa vivência.

P: Oferece atividades após as leituras e/ou contações?

B: É a maioria das vezes sim. Nem todos os momentos eu fiz, mas eu acho que a gente deve fazê.

P: Com que frequência, ou, mencione algumas delas.

B: Sempre que você lê pra criança, você pode dá oportunidade pra ele recontá a história ou pra desenhar a história ou pra ele contá apenas um pedaço da história, isso é muito importante.

P: Realiza algum tipo de trabalho de conscientização com as crianças sobre os cuidados necessários para com os livros de Literatura Infantil?

B: Não só com os livros de Literatura Infantil, com qualquer livro, porque hoje eles têm acesso a maioria só da Literatura Infantil, mas eles terão em mãos outros tipos de livro. E o livro não é só pra ele, vai sê pra todas as outras crianças.

P: Como os livros de Literatura Infantil que fazem parte do acervo da escola são adquiridos?

B: É uma parte vem pela... pela... pela Pre... Prefeitura e a outra parte é comprada com a verba que vem pra escola. Isso a parte que eu tenho conhecimento.

P: Quais os autores de livros de Literatura Infantil mais conhecidos por você?

B: ... Não se... não recordo.

P: E por suas crianças?

B: Ah, eles gostam muito, né, de fábulas, né... então Monteiro Lobato, é... esses fabulistas famosos, né.

P: Qual é o seu principal critério na escolha do livro de Literatura Infantil a ser apresentado às crianças?

B: Que sempre traga algum ensinamento pras crianças, e coisas boas, porque também há muita porcaria por aí, então a gente procura trazê coisas que lhes sejam de ensinamentos pras crianças.

P: Há algum trabalho desenvolvido com as crianças em relação a empréstimo de livros?

B: Sim já... já fizemos essas, é... várias tentativas aqui na escola, é... tinha emprestada pra criança todo final de semana e ela tinha que devolvê na segunda. Ah... 70% devolvia, os outros trintas é acabavam-se perdendo.

P: Gostaria de dizer algo sobre a temática "Literatura Infantil, leitura e contação de histórias"?

B: Sim, as duas são muito importante e eu acho que isso deveria ser um constante na vida de todo ser humano, não só da criança.

P: Para você, o que é ler?

B: Ler é fundamental, porque... eu, eu sou uma professora que sempre fui alfabetizadora e pra mim isso é... essencial. O ser humano que não sabe ler, ele passa por uma dificuldade muito grande, porque hoje em dia não só existe o analfabeto né... que a gente considera-se assim, um, mas também existe o analfabeto... a gente hoje eu me considero hoje em dia analfabeto na parte da... (fomos interrompidas...), na parte de... de... de... não só da digitação, mas da parte de tudo que seje da informática, né, digitá eu ainda consigo digitá, mas a parte de informática a gente ainda tem muita dificuldade, eu pesquiso, tudo, mas ainda falta muita coisa, então eu... por essa... por essa parte eu vejo como é difícil a pessoa que ainda tem dificuldade em leitura, imagina como é a vida de quem não sabe ler.

P: E o que é contar histórias?

B: Contar histórias é imaginar, é vivenciar, é... é... é uma... é uma... é uma imaginação além da, da realidade, então a pessoa que conta ela é feliz e faz os outros felizes.

P: Estaria disposta a aprender mais sobre práticas de leitura e técnicas de contação de histórias a crianças de Educação Infantil?

B: Eu sempre vou estar disposta, eu posso ter a idade que tivé, acho isso muito importante, não só isso, mas como outras coisas, a gente tem que tá sempre aberta ao conhecimento.

P: Em sua opinião, como você contribuiu, como você contribui para a formação do pequeno leitor?

B: Ah eu contribuo, eu acho que eu tenho que fazê o meu papel. Eu acho que eu tenho que ensiná, né, de maneira... que a criança possa entendê a importância de ler e escrever. Mas também de contar a história, porque a partir do momento que você lê a criança, ele vai se interessando... Eu sou mãe de três filhos e vi uma coisa muito importante, que eu tenho um filho que aprendeu a lê sozinho por causa desse hábito da leitura. Então se eu incentivá os meus alunos, eles também vão aprendê... isso pra mim é muito importante, além de tudo a alegria de quem lê, né, e a criança que conta a história, naquele momento ele é feliz também. Sempre procurá contá coisas boas pra criança.

P: Encerramos a nossa en... entrevista e eu quero agradecer pela sua atenção e toda contribuição.

B: Obrigada.

ANEXO B

2ª ENTREVISTA ESTRUTURADA (34min e 36s)

PROJETO DE PESQUISA DE MESTRADO:

A formação do pequeno leitor: da contação à leitura

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Roberta Caetano da Silveira

ORIENTADORA RESPONSÁVEL: Profa. Dra. Renata Junqueira de Souza

Trata-se de uma Entrevista Estruturada.

(Legenda: “P” – Pesquisadora e “G” – Entrevistada Gérbera)

P: Bom-dia!

G: Bom-dia!

P: Eu vou fazer (rrrr) perguntas pra você, mas elas serão divididas em quatro partes, *ok?*

G: *Ok!*

P: Sobre

I- IDENTIFICAÇÃO:

P: Qual é o seu nome completo? (Perguntar, mas transcrever com nome fictício)

G: **Gérbera.**

P: Poderia dizer a sua idade?

G: Sim, trinta e sete anos (37).

P: Sexo (Não perguntar, apenas transcrever a resposta):

G: Feminino.

P: Que cargo você exerce nesta instituição de Educação Infantil?

G: Professora (Etapa 1).

P: Quanto tempo de serviço você possui?

G: De prefeitura?

P: Sim.

G: (Criança entra na sala)... Eu tenho 7 anos de prefeitura.

P: Há quanto tempo atua na Educação Infantil?

G: Desde 1996.

P: Qual a faixa etária das crianças que você está trabalhando este ano de 2013?

G: Quatro anos (4).

P: Vou perguntar pra você a respeito da sua:

II- FORMAÇÃO:

G: Certo.

P: Possui curso superior?

G: Sim.

P: Qual?

G: Fe... Fiz faculdade de Pedagogia.

P: Em que ano se formou?

G: Em 97.

P: Em qual faculdade?

G: Toledo.

P: Possui uma especialização, mestrado e/ou doutorado?

G: Sim, especialização em Educação Infantil, pós-graduação, né? Em Educação Infantil.

P: Onde fez a sua pós-graduação? E em que ano concluiu?

(Somente se a resposta anterior for positiva)

G: Também nas Faculdades Toledo, no ano de 2003.

P: Então a sua especialização é em Educação Infantil?

G: Sim, em Educação Infantil.

P: Em, em seu curso de graduação havia uma disciplina referente à Literatura Infantil?

G: Nossa, como faz muito tempo, agora você me pegô (risos) mas eu acho que sim, sim. Deixa eu refletir.

P: Lembra o nome dessa disciplina?

G: Não.

P: E se ela era uma disciplina obrigatória ou optativa.

G: Não, acho que não. Me lembro que eu estudei alguma coisa sobre isso, mas...

P: Você participou de cursos de formação continuada e/ou em serviço durante os três últimos anos (2010-2012)?

G: Eu acho que não, porque esses últimos 3 anos, eu fiquei de licença gestante. Tive dois filhos, então eu acho que eu não participei.

P: Alguns deles... Participou de eventos, na área de educação, como mini-cursos, oficinas, seminários, encontros, congressos nos três últimos anos (2010-2012)?

G: Também não.

P: Poderia mencionar... Alguns destes eventos enfatizaram... Considera a temática "Literatura Infantil, leitura e contação de histórias"... importante?

G: Nossa... muito...

P: Por quê?

G: ... Importantíssima.

G: Ah a leitura é tudo, né... desenvolvê isso na criança desde pequenininha pra não ficá aquela coisa obrigatória, né? Eles têm que sentí prazer na leitura... no...

P: Você costuma priorizar esta temática?

G: Sim.

P: Como faz isto?

G: Olha eu sempre deixo à vontade, eu sempre deixei eles escolherem os livrinhos, né? Ou então quando assim eu pego o livro, vô contá, sempre assim, desenvolvendo nele a vontade mesmo, o gosto, não aquela coisa forçada "Vamo sentá que agora", não, sempre, né, deixando eles livre. Eles mesmos pedem porque eu já coloco alguns livros, né, durante a semana de acordo com o tema que eu vô trabalhar eu coloco o livro, já mostro, eles mesmo vão pedindo pra ser contado. Sempre faço a roda de leitura, né? Que é uma das rotinas, a roda de leitura. Peço também pra eles recontarem, tem o reconto, né, pra trabalhar também a produção oral.

P: Agora farei algumas perguntas sobre o:

III- PERFIL CULTURAL (Referente à Literatura Infantil/leitura/contação de histórias):

P: Na sua infância, alguém lia e contava histórias para você?

G: Sim.

P: Quem?

G: Minha mãe, minha vó, avó (risos).

P: Você gosta de ler?

G: Sim.

P: Por quê?

G: Acho que vem do hábito mesmo, né? Hábito assim... inclusive eu adoro mudar de voz, eu não sei porque, gosto de falar mais rouco, mais forte, eu sempre mudo a expressão.

P: O que você prefere ler?

G: Ah, bom, como eu já trabalho com crianças, né, então são os contos infantis, as histórias infantis. Eles mesmo adoram de bruxa, de monstro, de (rrrr), sabe esses personagens.

P: Há algum tipo de texto que você não gosta de ler?

G: Ah, não, porque eu sempre procuro trabalhar de acordo com a idade deles, né? A leitura pra eles, então, de acordo com a idade deles, com a realidade, então.

P: Tem dificuldade para ler?

G: Não.

P: Compreende tudo o que lê?

G: Sim, na medida do possível, quando não, o meu amigo dicionário, meu... tá sempre..., né, tô sempre pesquisando, procurando sabê...

P: O que não compreende?

G: Às vezes alguma palavra que eu não consigo entendê, aí... Eu sempre busco ajuda.

P: Com que frequência lê?

G: Nossa, todos os dias, uma revista, um jornal, sempre algum apoio eu pego pra ler, algum texto.

P: Qual foi o seu último livro lido?

G: ... O último livro? Deixa eu pensar um pouquinho (risos), bom... livro, como assim? Vários textos e revistas, né? Mas, livro... Mas de criança assim, ou livro do professor você fala?

P: Livro de forma geral mesmo.

G: ... Mas pra criança?

P: Não, pode ser.

G: Ou... pra minha leitura...

P: Sim, exatamente.

G: Ah, eu li a biografia do Ivan Cruz que nós trabalhamos com as crianças.

P: Então este é o assunto do livro?

G: Sim, a vida dele, né, a vida dele, os quadros, o artista plástico, né, assim de forma geral... pra passar pras crianças eu li um pouco sobre a vida dele, a biografia...

P: Certo.

P: Algum livro marcou a sua vida?

G: ... Nossa eu li tanto, eu gosto de lê tanto, mais... se, olha, agora não, mas antigamente eu lia muitos romances, né, então os romances, né, aquelas histórias de amor, aqueles contos de fada, aquela coisa linda, sabe, mas agora o nome, o nome eu não consigo lembrá, mas muito, eu sempre li muitas histórias românticas, que inclusive a minha mãe comprava os livros e trazia.

P: Por que você lia essas histórias?

G: Nossa, sei lá. É o que eu falei, é o gosto mesmo... Antes de dormir, eu sempre colocava, às vezes eu tava deitada na cama, mas eu estava lendo, sabe então assim é o gosto mesmo, não tem assim um porquê, é o gosto, sabe porque é o que falam, né, quando a gente deita a gente relaxa, a gente pega um livro, viaja num mundo, assim, parece que tá entrando dentro do livro, e isso faz muito bem.

P: Você costuma comprar livros?

G: Olha, sinceramente, agora eu dei uma paradinha. Agora não, mas, eu já... como eu disse, a minha mãe sempre comprava muitos livros.

P: E que tipo de livros?

G: Então, românticos com histórias de aventura, assim, diversos.

P: Já ganhou livro de presente?

G: Sim.

P: Conseguiria mencionar um deles?

G: Olha, quando fui, tava pra casá eu ganhei um sobre como era a vida a dois, entendeu? Então eu acho que foi..., inclusive, voltando a uma das perguntas que você fez, acho que

um dos livros que eu falei que eu não lembrava, agora eu consigo lembrá, que foi assim, *Como viver a dois*, né?

P: Por outro lado, você já presenteou alguém com um livro?

G: Sim, a minha filha. Eu vivo dando his... livros de historinhas, vou com ela pra ela escolher os livros e agora eu estou fazendo a mesma coisa com o meu neném de um ano e meio (risos).

P: Você lê livros de Literatura Infantil?

G: Sim.

P: E com que frequência?

G: Nossa, com muita frequência por causa da minha filha, ela pede, ela já sentiu, sabe, ela já criou o gosto e ela pede pra mim lê. Então eu leio muito, nossa *Chapeuzinho Vermelho*, a *Dora aventureira* que tá no auge, são histórias a... de agora, atuais. Ela pede, mas a que ela mais gosta é a do *Lobisomem*, que eu tenho sempre que contá.

P: Então estes seriam de sua preferência e dela, né?

G: Sim.

P: Qual é a sua personagem de Literatura Infantil preferida?

G: Ai, a Branca de Neve é linda, né... (risos).

P: Por quê?

G: Ai, porque ela é doce, ela... sei lá, ela transmitia tanto amor pelos anõezinhos, pela natureza. O filme dela é encantador! E a minha filha está indo no mesmo caminho (risos).

P: Onde costuma fazer suas leituras?

G: Olha, geralmente é em casa, né? Em casa, tem aqui na escola, em casa também tem o meu escritório onde eu leio, onde eu leio pra minha filha também.

P: Frequenta ou já frequentou alguma biblioteca?

G: Sim, frequentei muito.

P: Qual?

G: A biblioteca municipal mesmo.

P: Agora nós iremos para a última parte da nossa entrevista, que é a respeito da:

IV- PRÁTICA PEDAGÓGICA:

G: Sim.

P: Quando você considera que a criança aprende a ler? Explique.

G: Olha, só dela pegá o livrinho, abri o livrinho, já começá a olhar o desenho, já começá a falar pra você oralmente, eu acho que aí ela já começa a fazê a leitura de mundo, a leitura dela.

P: Para você, as atividades de leitura literária nas instituições de Educação Infantil contribuem para o desenvolvimento das crianças pequenas? Justifique sua resposta.

G: Sim, contribui claro, a leitura acho que é tudo, né, daí que parte o mundo imaginário, né, a produção oral... é daí que ela começa a se expressá. Eu acho que é uma riqueza fundamental sim.

P: Você propicia atividades de leitura literária às crianças?

G: Simmm.

P: Como?

G: Olha, quando eles chegam... eu deixo eles, eles escolherem o livrinho pra eles pegarem pra eles lerem. Às vezes eu faço eles recontarem para os amigos ou sozinhos ou em dupla... eles recontam, né... Às vezes desenhamos sobre a história ou com tinta, com guache no cartaz ou em forma de cartazes.

P: Em qual dia da semana você lê histórias para as crianças?

G: ... Nossa, com muita frequência, eu não estipulei um dia certo, sabe, mas na semana eu leio bastante sim. Um dia sim, outro dia não, dois sim, um não, não tem aquela, eu não estipulei.

P: Você planeja estas práticas de leitura? Explique.

G: Sim, sim, planejo, conforme o tema que vai ser trabalhado na semana, eu já separo o livro, pra contá. Igual, essa semana que passou, né, esses dias que se passaram que nós trabalhamos sobre o folclore, então, cada dia era uma lenda, né, a ser contada, então é tudo planejadinho sim.

P: No momento, desenvolve algum projeto de leitura com elas?

G: Não, projeto de leitura não, nós vamos trabalhar assim agora no 4º bimestre os contos de fada, né, mas assim, não que eu não deixe de trabalhar outras histórias, mas assim projeto não.

P: Você conta histórias para as crianças?

G: Nossaaa, muito.

P: Com que frequência seria?

G: ... Então, histórias dos livros, você fala né?

P: Sim, também.

G: Sim, é, igual eu falo, né, ou, é conforme o tema trabalhado ou só na entrada, ou deixo livre, ou no final. "Ai tia, conta uma história.", eles mesmos pedem, né, "Tia, conta uma história agora pra terminar a aula antes do almoço". Então, sempre tô contando sim, ou então eu sempre tô pedindo, conto e dô pra eles recontarem, que eles gostam muito, já é um hábito que eu criei, assim, eles recontarem as histórias.

P: Você emprega diferentes técnicas de contação de histórias para elas?

G: Como assim, que técnicas?

P: Para contar histórias para crianças... (interrompeu-me).

G: Assim, se eu uso fantoches, assim, fantoches, dobraduras?

P: Sim.

G: Sim, sim, inclusive é, nós temos guardado os fantoches de palito, alguns que nós confeccionamos, de dobradura, nós fizemos.

P: Você vê diferença entre o ato de ler e o ato de contar histórias? Comente.

G: Sim, nossa, e como. Ler é aquela coisa formal, você vai, lê, fica na frente do livro, não se expressa, né, assim, no caso de crianças dessa idade. Então, não é só leitura, é contar mesmo, é igual eu falei, é mudar de voz, é o som, é o jeito de contar, de, sabe... de gesticular... Igual eu, adoro gesticulá, adoro, vivenciá e transmiti isso pra eles, às vezes eu fico tão eufórica, que eu passo essa euforia pra eles. Quando eu vou contar "Nossa tia, ai." (risos).

P: Qual dos dois atos você considera mais apropriado para as crianças de Educação Infantil?

G: O contar histórias, não ler.

P: Por quê?

G: Assim, os dois são importantes. Não deixa, a leitura não deixa de sê importante, não é isto que estou falando, mas nessa fase, mesmo assim, pra prendê mais atenção, é a, é contar a história. Ainda mais nessa fase, esse ano que eu tenho umas crianças mais agitadas, né, não querendo rotular, mas assim se eu sentá na frente deles e começá só a ler, eu não vou conseguir prendê a atenção, então já foi um resultado que eu já alcancei, esse ano, que assim, preciso sentá, igual eu falei, vivenciá a história, olha, não só ler, porque senão eu não consigo prender a atenção deles.

P: Considera importante planejar a contação de histórias?

G: Simmm.

P: Justifique.

G: Ah, você não pode pegá um livro assim de uma hora pra outra e "Não, é esse que eu vô contá"... e não saber antes o assunto que está se passando, né, mesmo pra você tê conhecimento mesmo e sabê o que você vai passá, não passá assim de qualquer jeito, de última hora que as próprias crianças vão sentir essa... essa incerteza da gente, né, então.

P: Então você segue um planejamento?

G: Sim.

P: Poderia comentá-lo?

G: ... Então, o planejamento assim, de acordo com o tema trabalhado, de acordo com a semana do que vai ser trabalhado... do conteúdo, os livros estão sempre embutidos nesse conteúdo, né, nas...

P: Você registra isso?

G: Sim.

P: Você permite que as próprias crianças contem histórias?

G: Sim.

P: Como faz isso?

G: Então, é o que eu falei, é às vezes histórias por contar, não só do livro, mas uma história da vida pessoal deles que eles querem contar, eu tenho muito isso, principalmente quando chega na segunda eles querem contar. "Tia, eu quero contar a história do que aconteceu sábado e domingo", então assim, já virou hábito essa história. "Então como foi...", né, igual falei segunda-feira, "Como foi o seu final de semana?", "Conta, aconteceu alguma coisa legal? Você foi em algum aniversário?", né, pra incentivar mesmo o hábito de falar, de perder a timidez, né? Então, eles estão sempre contando. Seja histórias da vida pessoal ou historinhas mesmo, que eles pegam livro, querem contar ou em dupla ou sozinho igual eu já falei, né?

P: Proporciona momentos livres de leitura às crianças, permitindo que elas tenham acesso a diversos livros de Literatura Infantil?

G: Sim.

P: Por quê?

G: Ah, porque, né, não é só assim, "Não", eu deixo assim aberto, à vontade, eles escolhem os livros, eu ainda até coloco assim, "Vamos fazer o rodízio dos livros", um amiguinho vê, não quer vê mais, passa pro outro, então entre eles mesmos, que fala que é aquela leitura não convencional, né, que eles vão, deixa eles contarem, deixa eles imaginarem, que que tá acontecendo, que têm muitos nessa fase que às vezes pega o livro, vai folhear e já fecha, então eu sempre "Não, oh, agora vocês vão imaginá, abre o livro, vira a folha com cuidado, imagina, que que tá acontecendo?", tem muitos que falam "Tia eu não vou olhar porque eu não sei ler.", "Sabe, vamos olhar, você sabe ler sim... Olha lá, que que tá acontecendo, só de você contar pra tia o que tá acontecendo já é uma leitura, vamos imaginá o desenho, imagina também uma letrelinha, às vezes vocês podem estar conhecendo uma letrelinha que parece com o nome de vocês." e assim vai. Sabe, e eles, entre eles mesmos trocam o livro, "Tia, eu vou trocar". E eles mesmos contam pro amigo, eles mesmos fazem o grupinho deles... isso eu deixo à vontade pra eles fazerem o grupinho deles, contar pro amigo.

P: Em qual espaço da escola, você desenvolve atividades de leitura e/ou contação de histórias?

G: Olha, sinceridade, a maioria é na sala de aula, mas também, uma vez ou outra eu levo ou no pátio, ou lá fora no parque, sabe?

P: Sente falta de um espaço mais apropriado para as práticas de leitura e contação de histórias em sua escola? Comente.

E: Sim, ai... Bom, uma sala, seria tudo de bom, né?! Uma sala com livros, aquele ambiente agradável de leitura seria tudo de bom. Pena que o nosso espaço não contribui pra isso.

P: Como pensa que deva ser o espaço ideal para as práticas de leitura e contação de histórias com crianças pequenas? Descreva-o.

G: Ai, aquele tapete lindo (risos), colorido, aqueles livros tudo na prateleira. Os desenhos, os enfeites, aquele, aquele ambiente agradável, aconchegante, assim, aquele ambiente que você entra e sonha, imagina, se realiza, só de você entrar, você já imagina você num mundo mágico, um mundo da fantasia, dos sonhos.

P: Em qual livro teórico você se baseia para promover a leitura às crianças?

G: Não entendi a pergunta. Que livro? Como assim? Que livro teórico?

P: Você pratica, atividades de leitura, você lê livros referentes à leitura? Como trabalhar leitura com crianças, por exemplo?

G: Ah sim, coleções. Sim. Já li sim. Cole... essas... Tem coleção, agora não me lembro o nome que fala, inclusive eu li muito "muda a voz, faz encenações". Tanto é que depois que

eu li, pode mudar de voz, pode fazê, né. Eu sempre tô mudando, às vezes sem querer eu já tô mudando de voz, de tom, já tô gesticulando (risos).

P: Você se baseia em algum livro teórico para empregar certas técnicas de contação de histórias?

G: Agora não, já me baseei, né, mas agora já...

P: Sente dificuldades em ser um agente disseminador de boas práticas leitoras para suas crianças?

G: Se eu sinto dificuldade? Não.

P: Na rotina da Educação Infantil, como e quando os pais são convidados a participar de momentos de leitura e contação de histórias?

G: ... Bom, é um hábito, é um hábito mais assim difícil aqui na nossa escola. Eles são assim, convidados, eles vão recitá um poema, uma história assim nas datas comemorativas, ou dia dos pais, ou dias das mães, que eles vão recitá alguma coisa ou encená alguma historinha, né, ou o folclore que teve, mas os pais não foram chamados, eles recitaram, mas os pais não foram chamados, foram só... né, no caso assim da vida dos pais também, que todos trabalham, aqui, os pais não, mesmo em reunião os pais não vêm. Então foi um hábito que não foi, sabe assim, criado porque é difícil a presença deles mesmo, é entre nós, entre professores, entre salas.

P: O que você diz sobre o seu trabalho quanto à leitura e/ou à contação de histórias?

G: ... Olha, um trabalho que acho que está dentro das expectativas, às vezes poderia trabalhar até mais ainda, porque nunca, né, é, mais assim... Por favor, repita a pergunta de novo (risos).

P: O que você diz sobre o seu trabalho, quanto à leitura e/ou à contação de histórias?

G: Ah sim, ele está sempre envolvido dentro do meu trabalho, assim, eu sempre procuro envolvê as histórias de acordo com o conteúdo, de acordo com o tema.

P: Você proporciona outros tipos de texto às crianças?

G: Sim, igual essa, né, um exemplo, porque foi agora, por esses dias que a gente trabalhô o Ivan Cruz. Eles sentaram comigo, eles também junto comigo eles ouviram a história do Ivan Cruz, a biografia dele, né, não só assim, histórias tipo de conto de fadas, mas, histórias também da vida de alguém, de alguma pessoa, algum artista, no caso famoso.

P: A maioria das suas crianças demonstra preferência que você leia qual tipo de texto?

G: Ai, nessa fase que eles estão, as meninas: "Tia, conta de princesa?", os meninos de dinossauros, porque a gente tem bastante livros de dinossauro, então de dinossauros, eles querem super-heróis, sabe, eles querem esses que tão assim no auge, assim na realidade deles, assim eles estão sempre pedindo de bruxas. "Tia, conta história de bruxa?" Eles adoram.

P: Qual a sua opinião sobre o papel da biblioteca escolar ou sala de leitura na instituição de Educação Infantil?

G: Então, é o que a gente falou, nossa, seria tudo de bom, é o que eu falei, propiciá aquele ambiente que eles sabem que é aquela hora, né, que eles vão, que eles vão soltá a imaginação, né, eles vão criar esse hábito, eu acho que seria essencial! É o que falta aqui mesmo, que eu, eu já, eu sempre questioneei isso e sinto falta, é isso aqui. É esse ambiente.

P: Você tem autonomia para elaborar e também sugerir aplicação de projetos de leitura e Literatura Infantil em sua escola?

G: Sim, sugerir sim.

P: Comente.

G: Assim, até a gente sugeriu e um dos temas, né, um dos projetos que nós iremos trabalhar são os contos de fadas agora no 4º bimestre.

P: Oferece atividades após as leituras e/ou contações?

G: Atividades relacionadas às histórias? Sim.

P: Com que frequência?

G: Então, com bastante fre..., é o que eu falei, uma coisa tá ligada a outra, né.

P: Você poderia mencionar algumas dessas atividades.

G: Que eu trabalhei a história e depois dei a atividade... É, ai desculpa... Novamente você pode perguntar?

P: Você comentou das leituras que você faz das histórias que você conta, após, e essas, essas atividades, você também oferece outros tipos de atividades?

G: Sim, pra eles trabalhá, né, você fala de acordo com a história, trabalhá, sim, é dexa eu pensá uma história que eu trabalhei, que já... já vô inserindo às outras áreas, trabalho todas as áreas, né, igual, dexa eu dar um exemplo. É do folclore, né, que foi a pouco tempo. Então eu trabalhei, ah, uma lenda que eu trabalhei, o *Boitatá*, né, que é da cobra, eu conto a história, fizemos o dedoche da cobra, aí depois eu passei pro papel na área de Matemática, trabalhar os sete erros, né, mostra o desenho da cobra Boitatá, os sete erros, né, “Vamo contá quantos erros tem”, “Vamos escrever a palavra”. Então já, então eu vô trabalhando todas as áreas, né, aí a cobra, a cobra já entra em Natureza e Sociedade, os animais então, dentro da história eu vô abrangendo todas as outras áreas.

P: Realiza algum tipo de trabalho de conscientização com as crianças sobre os cuidados necessários para com os livros de Literatura Infantil? Relate.

G: Nossa, muito. Porque assim, nessa fase eles gostam de pegá e joga, e abre de qualquer jeito e vira a página. Então a primeira coisa, quando eu vou dá acho que já virou um hábito, “Vamo pegá, o livro é nosso amigo, vamo cuidá dele com carinho, é com ele que a gente aprende, como que abre a página?”, porque geralmente eles abrem, “Tia, já acabei de lê.”, quando assim eu dô à vontade pra eles lerem, aí eu falo: “Nossa, o livro ficou triste”, “É assim que olha?” “Não, vamo cuidá”, “Acabô de lê? Vamos guardar no lugar certo. Olha só, não vamos fazê, não vamo... não vamo amassá. Ele é nosso amigo, ele tá aqui pra gente aprendê com ele.” Então assim, eu sempre tô colocando, né, os cuidados com os livros mesmo.

P: Como os livros de Literatura Infantil que fazem parte do acervo da escola são adquiridos?

G: Como assim, como eles são adquiridos?

P: É.

G: Não entendi.

P: Por exemplo, a sua escola tem livros de Literatura Infantil no acervo.

G: Hum...

P: Como eles foram adquiridos? Eles estão na escola, é, quem investiu para que tivessem esses livros na escola?

G: Ah sim, a diretora, né. A diretora que compra com a verba, né, sempre tá comprando, sempre tá pedindo, ela sempre vem pedir a nossa opinião. Se a gente, às vezes, “Ah tá faltando algum livro? Que que vocês querem”. Então, a gente tá sempre “Ai, compra esse. Esse não tem, a gente qué trabalhá isso.”. Então...

P: Quais os autores de livros de Literatura Infantil mais conhecidos por você?

G: ... Nooossa, é, o Eliardo França, adoro ele, também é... O Guto Lins, o Guto Lins também ando contando histórias, bastante. Ai, são tantos que agora na hora...

P: E por suas crianças...

G: A Gerusa, a Gerusa Rodrigues. São vários, é que agora (risos).

P: Ok!

G: Né?!

P: E por suas crianças, você sente que há alguns autores preferidos? Dos mais conhecidos, quais seriam?

G: Então, desse... o Eliardo França, tem bastante assim que eu conto, né, a coleção deles, eles pedem bastante também. É que tem o Eliardo, Eliardo França, e a outra do lado, ah, a Mary França, lembrei, a Mary França e Eliardo, essa coleção eles adoram!

P: Qual é o seu principal critério na escolha do livro de Literatura Infantil a ser apresentado às crianças?

G: Olha, eles gostam nessa fase de aventura, né, então tipo assim, eles adoram *Os três porquinhos*, *Branca de Neve*, então assim, eu procuro vê qual que tá assim de acordo, então às vezes assim eu questiono disfarçadamente eles e assim, dá pra perceber nítido, um que prende atenção, outro que ainda não tá na hora de contá, que é, né, mais assim os emocionantes, que demonstra mais emoções.

P: Há algum trabalho desenvolvido com as crianças em relação a empréstimo de livros?

G: Não.

P: Gostaria de dizer algo sobre a temática “Literatura Infantil, leitura e contação de histórias”?

G: Se eu gostaria assim de falá algo?

P: Se você quer deixar uma mensagem, fazer algum comentário.

G: Ah, bom, eu acho assim que “Ler é viver, né, é aprender, é conhecer”, então eu acho que é tudo de bom, assim, é o que não pode, é uma área, um eixo que não pode deixar faltar, não somente na Educação Infantil, mas no Fundamental, em tudo, eu acho que lendo a gente aprende cada vez mais, a cada dia mais, todo dia, às vezes a gente aprende um pouquinho, todo dia.

P: Então para você: O que é ler?

G: É o que eu falei, acho que é viver (risos). Ler é viver, é aprender, é se emocionar, é, é tudo.

P: E o que é contar histórias?

G: Noossaaa (risos), bom... Contar também faz parte, mas eu acho assim, como a gente assim na nossa área da Educação Infantil, né? Assim, contar, acho que é mais pros adultos, seria contar histórias, nessa faixa, eu acho que é, não, ler, né, desculpe errei, ler, ler acho que é mais assim pros adultos, contar histórias acho que é de acordo com a faixa etária, né, das crianças.

P: Estaria disposta a aprender mais sobre práticas de leitura e técnicas de contação de histórias a crianças de Educação Infantil?

G: Sim, sim, com certeza. Acho que nunca é tarde, sempre... aprender mais.

P: Em sua opinião, como você contribui para a formação do pequeno leitor?

G: ... Bom, eu acho que tudo o que a gente faz aqui na escola é válido, né? Só de você vim, você sentá, você fazê uma roda, você conversá com eles, você passá um pouquinho de si pra eles, acho que tudo contribui, né? Dentro das regras, dentro da nossa escola, o que é trabalhado, acho que é, tudo contribui pra ajudá a formação, né?

P: Muito obrigada por sua atenção e participação.

G: Ai, muito obrigada também, (risos), desculpe pelo nervoso (risos).

ANEXO C

3ª ENTREVISTA ESTRUTURADA (48 min.)

PROJETO DE PESQUISA DE MESTRADO:

A formação do pequeno leitor: da contação à leitura

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Roberta Caetano da Silveira

ORIENTADORA RESPONSÁVEL: Profa. Dra. Renata Junqueira de Souza

Trata-se de uma Entrevista Estruturada.

(Legenda: “P” – Pesquisadora e “F” – Entrevistada Framboesa)

P: Boa tarde!

F: Boa tarde!

P: Eu farei perguntas pra você, elas serão de, divididas em quatro partes. A primeira é sobre:

I- IDENTIFICAÇÃO:

P: Qual é o seu nome completo? (Perguntar, mas transcrever com nome fictício)

F: **Framboesa.**

P: Poderia dizer a sua idade?

F: Quarenta e oito anos (48).

P: Sexo (Não perguntar, apenas transcrever a resposta):

F: Feminino.

P: Que cargo você exerce nesta instituição de Educação Infantil?

F: Educadora Adjunta Infantil.

P: Quanto tempo de serviço você possui?

F: Como educadora, eu... uns 8 anos.

P: Há quanto tempo atua na área de Educação Infantil?

F: Oito anos.

P: Qual a faixa etária das crianças que você está trabalhando este ano de 2013?

F: Ah, de 1 ano e 7 meses até 6 anos.

P: Agora eu farei perguntas sobre a sua:

II- FORMAÇÃO:

P: Possui curso superior?

F: Não, eu tô fazendo agora, eu tô, eu vô formá esse ano.

P: Em qual universidade ou faculdade?

F: É na UCESP, União Cultural do Estado de São Paulo.

P: Em seu curso de graduação há uma disciplina diferente, referente à Literatura Infantil?

F: Existe sim, o professor Márcio... É Literatura Infantil mesmo o nome dela.

P: É uma disciplina obrigatória?

F: É obrigatória, faz parte sim, tem que fazê.

P: Essa disciplina contribui com a sua prática educativa?

F: Ah, eu acredito que sim, é, a gente, a... lá a gente é conta histórias, o professor tem projeto com a gente, né? É... Faz um mês atrás, nós contamos histórias mesmo, é, é

encenam lá na frente, o professor cobra bastante da gente. Então é uma disciplina que faz, que faz todo sentido, né, pra trabalhá com criança.

P: Você participou de cursos de formação continuada e/ou em serviço durante os três últimos anos (2010-2012)?

F: Oh, cursos sim, né, né, que a Secretaria dá pra gente, mas não esses é, é, é, sim, é, faculdade e depois alguma coisa... continuada, isso não, mas cursos que a Secretaria dá pra gente, né, e convoca a gente é, ou convida, eu sempre quero participá, participo de todos que eu posso.

P: Alguns deles referentes à temática “Literatura Infantil, leitura e contação de histórias”?

F: Eu, eu participei de muitos, um inclusive com você, né, e teve outro ultimamente lá na Toledo, também, e, né, eu também fiz, eu não lembro o nome deles mais, mas é referente à Literatura Infantil.

P: Participou de eventos, na área da educação, como mini-cursos, oficinas, seminários, encontros, congressos nos três últimos anos (2010-2012)?

F: Oh, congresso já faz um tempo que a Secretaria não tem feito mais, mas quando ela fazia eu participava de todos, que era em julho, né? Curso último que eu fiz, foi esse na Toledo, depois teve outro que eu não pude, porque eu faço faculdade, né, não deu pra fazê, mais, mais, tudo que eu posso, que a Secretaria manda convite, eu vô, convite ou convocação. Eu quero participá de tudo, eu participo de tudo.

P: Certo.

P: Alguns destes eventos enfatizaram a temática “Literatura Infantil, leitura e contação de histórias”?

F: Ah, todos eles têm, né? Tem, tem, tem um dia esse, um dia aquilo, outro dia... né, então, né, eles são divididos, né, então sempre tem o dia da Literatura Infantil.

P: Considera esta temática importante de ser trabalhada com as crianças de Educação Infantil?

F: Eu acredito muito importante, mui... muito importante sim, porque, né, isso mexe com a fantasia da criança. Quando você conta, a criança se vê naquele personagem, né? Ou ele lembra de alguma coisa na casa dele, que tava com dor, a vida dele, assim, né, ou o que ele vai quere sê quando crescê. Sim, mexe com tudo. Eu acredito que a Literatura Infantil é muito importante pra eles contá histórias.

P: Você costuma priorizar esta temática?

F: Eu conto sempre história pra eles. Esses dias mesmo, assim, quase todo dia a gente conta histórias... Ontem eu contei do ratinho. É... sexta-feira eu, eu contei, contei du, du, du, du... “Grande urso esfomado”, né, inclusive eu dramatizei, depois a gente fez um piquinique por causa disso, é, com muitos morangos e muitas comidas, tudo assim por causa do morango da historinha... Foi bem legal!

P: Agora nós vamos passar para a terceira parte que é a respeito do seu:

III- PERFIL CULTURAL (Referente à Literatura Infantil/leitura/contação de histórias):

F: Sim.

P: Na sua infância, alguém lia e contava histórias para você?

F: Lia não, mas contava sim. A minha tia ela, ela sempre contou história pra gente. Ela era solteira, né, e nós éramos crianças, um monte de primos, né, primas, primos, né? E a minha tia contava tantas histórias que olha gente, eu queria sê que nem ela, era aquela vocação, ela não tinha estudo, mas ela tinha uma vocação pra isso. E eu, olha, quando fala do contador de histórias, eu penso na minha tia. Ela contava mesmo.

P: Você gosta de ler?

F: Eu gosto muito de lê.

P: Por quê?

F: Eu não tenho muito tempo. Eu gosto de lê porque a gente aprende, a gente viaja no livro, né, assim, né, a gente conhece um monte de lugar sem, sem sair, então, né? Então assim, né, também a gente apesar de sê adulto, a gente fantasia também, a gente entra, né, na história, né? Eu gosto muito por isso.

P: O que você prefere ler?

F: Eu, eu gosto de lê, é, é, é coisa assim, é romântica. Eu, eu já tenho 48 anos, mas eu ainda tenho isso, né? E, né? E eu gosto de lê, é, oh, é, eu gosto muito de jornal, de atualidade. Quando, quando eu entro na internet, eu vô navegando, navegando, navegando, uma coisa puxa a outra, então eu vô lendo aqui, aí depois eu vô pra lá e sempre assim... e eu, eu curto e assino muito coisas relacionadas à educação, ao meu trabalho, então eu leio muito à respeito da educação, eu assino muita coisa, coisa assim, né, o Ministério da Educação. Muita coisa!

P: Há algum tipo de texto que você não gosta de ler?

F: Eu não gosto de esporte, eu, é só isso, mas o resto eu gosto de tudo.

P: Tem dificuldade para ler?

F: Não, eu não tenho. Eu acho que eu leio até rápido assim. Sozinha eu leio bem rápido.

P: Compreende tudo o que lê?

F: É, não é tudo... Quando entra em outros países, alguma coisa assim, né, né? Então, não é tudo não. Por exemplo, a Bíblia mesmo, eu acho ela muito complicada, eu acho. Eu tenho umas ideias de Deus que eu, eu não concordo ali. Então são coisas que eu não entendo porque não li tanto, né. Mas, é, assim, mas, no geral eu entendo sim, né? Mas tem coisas, né, que nem política de outros países, é uma coisa que eu acho que não tá em mim, não me interessa tanto, se eu me interessá, é lógico que eu vô entendê, né, mas é uma coisa que é lá pra frente, né, que você vai lendo e vai entendendo mais.

P: Com que frequência lê? Relacione sua frequência a alguns portadores de textos.

F: É com, que, que frequência? Oh, por exemplo, jornal, eu leio o jornal, é, é, todo dia de manhã, o meu filho que assina, então eu leio o jornal Folha da Região todo dia de manhã. Eu assino a revista Nova Escola, né, então quando ela chega eu também leio, eu vô na faculdade, né? Todo dia as professora traz um monte de folha pra gente, eu leio tudo aquilo lá, né, tem que lê, tem que lê mesmo, eu leio tudo, quem faz a faculdade tá lendo o tempo inteiro, né, você tem que ficá lendo. Por exemplo, nesse final de semana, eu não vi uma televisão, eu só fiquei lendo, lendo, entendeu?

P: Qual foi o seu último livro lido?

F: O meu último livro lido... Eu li, eu acabei ele esses dia, é um livro exatamente sobre, é sobre é doen, é, ... sobre estresse do professor. Eu só não sei, eu não me lembro do nome, mas é por causa da faculdade que eu li este livro.

P: Certo, este é o assunto do livro, né?

F: Do meu artigo.

P: Algum livro?

F: Do meu artigo.

P: Ah, sim.

P: Algum livro marcou a sua vida?

F: Eu gosto muito, eu gostei muito de lê *Meu pé de laranja lima*, como eu gosto daquele livro!

P: Por quê?

F: Eu acho que é porque é um menino do sítio e eu vivi no sítio, né, e o lugarzinho é muito, muito simples, e, e, e apesar de eu ser mulher e o Zezinho ser um menino, eu me identifico com as peraltices do Zezinho (risos), então por isso, eu gostei muito dele. Mas teve vários outros que eu gostei também.

P: Você costuma comprar livros?

F: Eu compro, eu compro muito mais do que eu leio. Inclusive *e-book* eu leio, eu compro um monte de livro, *e-book* muito mais, eu leio, eu tenho vários, né, eu leio alguns, até tem livros que eu comprei *e-book* e não li ainda.

P: E que tipo de livros você gosta?

F: É mais eu gosto...

F: É, oh, na parte de educação mesmo, eu, eu, eu tenho vários. Esses dia mesmo eu, e, e, outra coisa que eu também leio muito é na parte de, de Positivismo, “Faça você mesmo, faça acontecer”. Eu leio muito nessa parte aí.

P: Já ganhou livro de presente?

F: Quando eu era criança, depois que eu cresci acredito, eu não lembro, não lembro, eu compro, ganhá, acredito que não. Quando eu fui na Bienal eu comprei vários livros, mas eu não ganhei nenhum (risos).

P: Desses que você ganhou quando criança, é, você poderia mencionar um deles?

E: Ai, era mais gibi, né, e *Sabrina*, essas coisas assim, mais que eu lembro. Mas um livro mesmo assim, Machado de Assis, alguma coisa assim, lá em casa tem vários desses, mas não foi, foi o Estado que deu, a escola dava, entendeu, então, né, a escola, mas de pessoas mesmo não.

P: Por outro lado, você já presenteou alguém com um livro?

F: Ah, muitos...

P: Quem?

F: Eu presenteio várias pessoas. A Júlia mesmo coordenadora, quando eu fui na Bienal eu trouxe um livro pra ela, né? Que é de, que é de autoajuda, né? Mas também assim eu presenteio bastante mesmo, é por exemplo, eu dei é o... os *Cinquenta tons de cinza*, eu não li, porque eu não achei que ele acrescenta nada, mas eu vi a... o, o resumo dele e tudo que eles falava do resumo dele não acrescentava nada pra vida da gente, por isso por mais que ele ganhou isso e aquilo, eu não quis lê, mas eu já li também e dei presente.

P: Você lê livros de Literatura Infantil?

F: Ah, isso eu leio bastante, aqui na escola tem bastante, eu tenho vários, do Itaú, né, assim, essas, essas promoção que o Itaú faz dando livros, tem umas que a gente sai ganhando, né, então eu, eu tenho vários livros, inclusive, eu tenho mais livros do que eu pego da escola pra lê pra eles. Eu tenho mais os meus, eu prefiro ler os meus.

P: Com que frequência você os lê?

F: Ah, eu leio sempre, assim, né, principalmente os mais coloridinhos, eu gosto daqueles vermelhos assim, né, assim das meninas, pra contá pras meninas, que eu acho que as meninas gostam mais né, né? Eu leio sempre, passô na minha mão, eu leio. Eu vi, já leio.

P: Tem algum de sua preferência?

F: Ah, eu tenho vários, né? Oh, por exemplo esses...

P: Quais?

F: Esses que eu ouvia, é, histórias que a minha tia contava, eu, eu tenho todos eles: a *Bela Adormecida*, a *Cinderela*, *Chapeuzinho Vermelho*, *Três porquinhos*, é, é, fol... de folclore, né, do *Sítio do Picapau Amarelo*, é, é, é do *Boto cor-de-rosa*, essas coisas assim eu tenho tudo e gosto de todos eles assim.

P: Por que eles são os seus preferidos?

F: Eu acredito que eles são os meus preferidos, porque a minha tia contava, né, então, é uma coisa que vem gravado na infância, né? Por isso que eu gosto mais deles.

P: Qual é a sua personagem de Literatura Infantil preferida?

F: Eu gosto da, da... Daquela da abóbora?

P: Cinderela? Gata Borracheira?

F: Gata Borracheira. Gata Borracheira.

P: Por quê?

F: Ah, porque eu fico com dó, né, eu fico com dó da menina, né, e depois ela se transforma em uma linda menina, depois ela casa cu príncipe, né. Isso que eu gosto deles.

P: Você costuma fazer suas leituras onde?

F: Eu leio bastante no meu quarto, né, porque eu gosto de lê sozinha, se tivé ruído, assim, me atrapalha, então eu entro no meu quarto, encosto a porta e leio lá.

P: Frequenta ou já frequentou alguma biblioteca?

F: A, a biblioteca municipal teve uma época que eu ia bastante. Depois eu comecei a ver que os livros eram tudo os mesmos, né, assim, eu já tinha visto eles. Eu vô bastante naquele lá da Osvaldo Cruz, o sebo, eu vô bastante lá no sebo, né, e é isso. Assim, quando tem a exposição de livros que eu sei, eu vô, né? Só isso.

P: Nós vamos agora pra última parte, que é referente à sua:

IV- PRÁTICA PEDAGÓGICA:

P: Quando você considera que a criança aprende a ler? Explique.

F: Oh, quando eu brinco com a criança, no geral, eu uso assim é, é “Vamo contá...”, e, né, assim, eu uso bastante assim. Eu testo as criança para vê se eles, se eles sabem, se eles aprenderam com as professora, então eu sei aqui as criança que sabe, que não sabe, quem a professora que ensinou mais, que ensinou menos. Eu conto com eles, por exemplo, vô contá até 30. Ou alguma das brincadeiras eu uso numerais, letras também, né, com a lousa ali, né, a gente brinca de escrevê, então eu sei quem sabe escrevê o nome dela, quem sabe letras, eu brinco com letras, eu tenho uns, uns cartazinhos assim, que, que são do alfabeto, né, então eu brinco bastante com eles. Eu brinco também de caixa surpresa que a gente tira tanto numerais como tira letras e aí dá pra sabê, né? É também assim, quem sabe, responde, mas quem não sabe, né, eu, eu falo pra, pra aqueles que não, que não sabem, é pelo menos naquele momento tentá memorizá e aprendê.

P: Para você, as atividades de leitura literária nas instituições de Educação Infantil contribuem para o desenvolvimento das crianças pequenas? Justifique sua resposta.

F: Eu, eu, eu acredito que sim, eu acho que sim, contribui e muito, é, é... porque na Educação Infantil, é mais isso mesmo que faiz, né? Então assim, é, é, lê, é, é, é trabalhá com eles uma historinha, é, é fazê um teatrinho, é, perguntá pra eles depois sobre o que eles entenderam, é, tudo isso ajuda, ajuda e muito na formação da criança.

P: Você propicia atividades de leitura literária às crianças?

F: Oh, a, a, a nossa escola não é, não é aquela escola que tem aqueles cantinhos, né? Nós já tivemos, é, na nossa sala, né, aquelas pratilerinha que tinha os livros, né? O, o que a gente faz muito, é por exemplo, eu trago muito pra eles, é, que eles pode manuseá e, e falá, e pegá, se por acaso eles rasgá, né, no caso não tem importância, é, é essas revistinha de propaganda, né, que eu vejo nas Lojas Americanas, na, na, na, na... nas lojas que tem na frente, que são revistas, né, que vem dentro do jornal, um monte nas propaganda encadernada? Eu dexo bastante eles pegá isso, né? Mas também eu leio história pra eles.

P: Como você propicia essas atividades?

F: Oh, na sala, na brinquedoteca, né? Que aí é mais, mais livre mesmo, né? Ou, ou por exemplo, né, “Vamo procurá...”, é por exemplo, semana da criança, tá quase chegando a semana da criança em outubro, né, mais eu já tô até guardando essas revistinha, né. Eles, eles gostam muito de folheá, de vê, eu trago tesorinha pra eles, aí eles corta, faiz cartazes ou eles guarda, guardam mesmo, a gente prega assim no sulfite, cada um tem o seu, né? E quando eu, eu leio pra eles, eu coloco eles sentado mesmo pra lê, porque se deixá à vontade aí nem vai prestá atenção, né?

P: Em qual dia da semana você lê histórias para as crianças?

F: Não tem um dia bem certo, entendeu? É, é... o dia que dá certo, né, não é todo dia que a gente é educadora, não é a professora que tá com eles todo dia, né, as criança um dia é um tipo de criança, no outro dia é outro tipo de criança, você acha que “Hoje eu vô dá isso”, só que chega lá não é aquelas criança que você pensava que ia trabalhá, porque eu faço mais isso com as criança mais grande, né, com os pequeno também seria, mais eu não faço tanto com eles, eu faço mais com os grande mesmo, porque eu gosto de vê que prestô atenção, eu vô perguntá eles vão sabê respondê, né? Mas não tem o dia certo, é qualquer dia, qualquer dia, mais é umas três vezes na semana.

P: Você planeja essas práticas de leitura?

F: Eu planéjo sim, é quando eu, é, penso assim, “Hoje eu vô lê, né”. Eu acordo muito cedo, eu acordo cinco da manhã e entro às sete, então esse tempo é só meu, lá em casa eu não tenho quase ninguém acordado, é aonde que eu vô lá revirá qual livrinho que eu acho que eles vão gostá mais, né, assim, o que que eu vô dá de atividade relacionado com aquilo,

que a gente vai brincá, relacionado com aquilo, então é tudo planejado mesmo, não é nada de supetão não.

P: No momento, desenvolve algum projeto de leitura com elas?

F: Não, no momento não tem nenhum projeto, porque eu... Assim, projeto mesmo, a gente deixa aqui, mais pros professores, entendeu? Mas a gente lê bastante com eles!

P: Você conta histórias para as crianças?

F: Eu conto, eu leio e às vezes eu conto, por exemplo, se eu, eu sou muito assim, o que eu vi num lugar eu tenho que contá pra alguém, né, então eu vi uma história, eu vi uma parábola, eu gosto muito de parábola, né, porque a parábola ela tem um sentido, porque, né? Então assim, eu gosto muito, né? Principalmente lá trás, naquele cantinho lá trás no espaço lá onde tem a lousa. Eu conto muita, assim, muita história pra eles lá naquele canto, tanto que a Júlia fica do lado de lá e ouve as minhas histórias que eu conto do lado de cá.

P: Isso acontece com que frequência?

F: Ah, é, por exemplo, é sempre à tarde, né, então assim, depois do jantar quando eles sentam lá trás, que nem a gente vai lá pra trás. As professora vai pra areia e a gente vai lá pra trás, então assim, é mais ou menos nesse tempo, é quase sempre.

P: Você emprega diferentes técnicas de contação de histórias para as crianças?

F: Então oh, tem dia que a gente, que a gente, oh, tem dia que é lida, né, e mostrada, tem dia que você simplesmente é conta sem tê nada na sua mão, um dia você conta e pega o livrinho, você conta mostrando o livrinho, você pega o livrinho e chama uma criança, né, ali na frente, e ele vai olhá e contá, referente assim, vai, né, se ele memorizô o que você contô, ele vai contá relacionado com aquilo. Tem uns que tem vergonha, né, que são, são menos, menos de, desen... desenibido, mas tem outros que contam e, e gostam bastante. Às vezes a gente usa, nós temos aqui fantoches, nós temos bastante fantoche, né, às vezes a gente usa eles, né, é... usa vários tipos.

P: Bom, você já citou algumas técnicas, né.

P: Você vê diferença entre o ato de ler e o ato de contar histórias? Comente.

F: Oh, eu acho que o contar é tem mais emoção do que você ler. Quando você tá lendo, você até emprega uma emoção, né, mas quando você está contando, né, assim, você tá dramatizando, aí você muda mais a voz, né, você entona mais a voz, mais grave, você imita a vozinha ou a criança, né, então eu gosto mais de contá, contá.

P: Embora você disse que gosta mais de contar, qual dos dois atos você considera mais apropriado para as crianças de Educação Infantil? Por quê?

F: Oh, se vo..., é... Talvez seja lendo, se você vê que tem palavra difícil ali, você vai, lê a palavra difícil mesmo, porque tem que fazer parte do vocabulário deles, né? Se você trocá de palavra, se você tivé contando, você vai colocá palavras mais do cotidiano deles, se você tiver lendo, a palavra é difícil, né, uma palavra que talvez eles não conhece, mas você vai lê aquela palavra, você pode até pará para explicar, o que significou, mas você vai falá aquela palavra, então pru conhecimento deles, né, eu acredito que talvez lê seja melhor.

P: Considera importante planejar a contação de histórias também?

F: Ah, sim, se você planeja, pegá um livro na hora e for contá, você é, num sabe, você tem que lê antes, sabê do que se trata pra você contá depois, assim né, porque se você pegá ele e lê, você num, num entendeu como que você vai lê pra eles, tem que lê antes.

P: Quando você lê, ou melhor, quando você conta essas histórias, você segue um planejamento?

F: Ah, eu, eu leio uma vez antes que livro eu quero. Não é todo livro que eu quero contá, que eu leio pra eles, né, tem assim de acordo com a idade, né então, quer dizer, tem que planejá isso, se você vai pegando livro, qualquer livro pra você vê que tem livro que não serve pra idade deles, não vai adiantá nada, né, então planejá é isso, olhá antes, pegá antes, olhá antes, né, né, vê, né, se tá de acordo com a idade deles, né. Se, se é uma coisa que interessa, tem coisa que você já vê na hora, que não interessa, que eles não vão se interessá, né, então, tem que planejá antes sim.

P: Você permite que as próprias crianças contem histórias? Você disse algo sobre isso.

F: Ah, sim, é, eu permito sim. Tem vez que a gente, é, é senta, né, coloca assim, ou faz uma roda, ou senta assim na, na, na parede e a gente chama uma criança pra contá a história,

aí, assim, né, vem uma, aí o outro qué contá também, o outro qué contá também, às vezes vem um que conta a mesma história que o outro acabô de contá, mas a gente dexa pra eles, é, é, tê essa coragem, né, de, de vir na frente também e participá.

P: Proporciona momentos livres de leitura às crianças, permitindo que elas tenham acesso a diversos livros de Literatura Infantil?

F: Não. Eu não... Aqui a gente não faz isso, até porque é, assim, porque nós somos as educadoras e não as professoras, os livros não são tão nossos, tanto que eu falo que eu prefiro ter os meus, né, porque se eles rasgarem, eles, às vezes eles puxa mesmo, qué o mesmo livro, né? O que mais eu faço mesmo, de dexá à vontade, como eu disse, são mesmo essas revistinhas que eu trago, das propagandas, que aí eu deixo mesmo à vontade pra eles. Revistas minhas, coisas passadas, de tempos passado, que não tendo importância mais, aí eu deixo eles à vontade com esses material, livrinho de Literatura Infantil da escola mesmo, ou meu mesmo, mais que é livrinho de verdade, aí, eu não tem não.

P: Em qual espaço da escola você desenvolve atividades de leitura e contação de histórias realmente?

F: Na brinquedoteca, na mesa, é, na mesa do pátio e lá no fundo. A gente conta muito lá no fundo.

P: Sente falta de um espaço mais apropriado para as práticas de leitura e contação de histórias em sua escola? Comente.

F: Ah, eu sinto sim. Eu gostaria muito que a nossa escola é fosse, eu não sei como chama o projeto Carochinha, né, que tem algumas escolas que elas fazem parte, né? Que tem o cantinho da leitura, né. Eu gostaria, que na nossa, que na nossa sala tivesse uma prateleira, não no baixo, também não gostaria que fosse no baixo, mais no alto, que a gente tivesse um domínio delas, que fosse nosso, pra gente podê, podê pegá mais, né. Eu, eu sinto falta sim, um espaço nosso. A gente, nós não temos esse espaço.

P: Ok.

P: Como pensa que deva ser o espaço ideal para as práticas de leitura e contação de histórias com crianças pequenas? É, descreva um pouco mais.

F: Eu penso uma sala que tivesse é tapete ou aqueles quadrado de E.V.A., não sei muito bem o nome daquele material, com umas almofadas, aí eles sentariam ali e a gente contaria, né, com todos sentados, né? E a gente contaria pra eles.

P: Em qual livro teórico você se baseia para promover a leitura às crianças?

F: Em qual livro teórico? Eu não me baseio em um livro, eu me baseio no que eu já aprendi nos cursos, no que eu aprendo na faculdade, no que eu aprendo lendo, né, que eu leio muito a respeito disso, é, mais em livro, em nenhum, eu não sei, não saberia te falar.

P: Você se baseia em algum livro teórico para empregar certas técnicas de contação de histórias?

F: ...

P: Porque a princípio eu perguntei do livro teórico para leitura e pra contação de histórias?

F: ... Eu não tenho um livro assim, a gente não tem aqui um livro, se fosse assim, se baseá para as brincadeiras, aí sim, a gente tem vários livros aqui, uns livros grandes, né, tem mesmo, bastante, até coleção, é, mais se baseá pra contação de histórias eu nunca vi nenhum livro aqui, se tem, não me foi mostrado.

P: Sente dificuldades em ser um agente disseminador de boas práticas leitoras para as suas crianças?

F: Não, eu não sinto dificuldade, eu sinto assim, quando você trabalha com menos criança, você... é mais fácil pra você lê, né, pra você se fazê entendê, né. Quando você tem um monte de criança só pra um funcionário, é complicado, por isso que eu acho muito bom quando trabalha em duas, uma tá lendo, contando, tal tal, e a outra tá pondo a disciplina ali, né, porque eles levantam mesmo, eles interferem mesmo, né, e é gostoso quando você entra na história, você entra mesmo, né? E, e então eu acho assim.

P: Na rotina da Educação Infantil, como e quando os pais são convidados a participar de momentos de leitura e contação de histórias?

F: Aqui eu não lembro, é, nenhuma vez que isso aconteceu, eu, os pais aqui eles vêm pra reunião, né? E ainda vem bastante pra reunião quando tem brindes se não nem eles vêm,

né? Mais eu acredito que seria muito bom mesmo chamá eles, né? Seria uma técnica muito boa, chamá eles, pra, né, falá assim “Hoje vai tê um teatrinho na escola e os pais estão convidados”, mas aqui não tem isso não.

P: O que você diz sobre o seu trabalho quanto à leitura e/ou à contação de histórias?

F: Eu, é, faço muito o que eu aprendi, é, é, vô falá, você sabe disso, é, nós fomo contratada como fundamental, né, é só o ensino fundamental, nós temos mais alguma coisa porque, né, tem vários funcionários que não tem, é, eu tenho, então eu aprendi muito é de, de estudá, já fiz magistério, já fiz um monte de coisa, né? (Risos). Você poderia, poderia repetir a pergunta, por favor?

P: Sim.

P: O que você diz sobre o seu trabalho quanto à leitura e/ou à contação de histórias?

F: Eu, é, conto bastante, né, como eu disse, eu trabalho bastante com a Literatura Infantil, eu leio bastante livrinhos pra eles, então, é, eu acredito, assim, entre você leu e você leu bem, você acha que eles gostaram da história, eu acredito pelo que eu vejo as pessoas contando às vezes, eu vejo quando não tem sentido nenhum, e eu penso que pelo que eu aprendi, eu e na escola eu também vejo, que eu sei contá histórias sim, eu aprendi com as pessoas, eu sei contá histórias, então eu acredito que é, é por aí.

P: Você proporciona outros tipos de texto às crianças? Quais?

F: Outros tipo de texto? O que, assim, jornal. Eu trago jornal pra eles, eu deixo eles manuseá jornal, aí sim, eles pode fazê um monte de coisa, às vezes a gente até trabalha, por exemplo, “Vamo fazê um chapeuzinho”, e o chapeuzinho é de jornal, e no jornal eles estão vendo desenho, vendo letras, letras grandes e letras pequenas, maiúsculas, minúsculas, né? Mas isso não é, é tanto o nosso trabalho de ficá é vendo isso com eles, se eles sabem lê, se eles não sabem, porque a gente presta atenção porque a gente tá na escola, mas isso aqui na escola é mais parte dos professores.

P: A maioria das suas crianças demonstra preferência que você leia qual tipo de texto?

F: Eles, eles gostam muito de lê, eles gostam desses, desses mais conhecidos mesmo, porque com aqueles que eles já sabem e querem ouvi de novo. Se você conta uma história, por exemplo, por exemplo, *As barbas do tio Alonso*, eu conto e eu vejo que é uma história que eu já contei, mais eles não se importa muito, mas se você conta *Chapeuzinho Vermelho*, eles querem que você conta de novo, eles fala “Tia, quero que você conta de novo”, então são assim, também pra eles uma coisa que acho que veio de infância, de pequenininho vieram contando pra eles. Eles gostam de repetitivo.

P: Qual a sua opinião sobre o papel da biblioteca escolar ou sala de leitura na instituição de Educação Infantil?

F: Eu penso que deveria ter em todas as escolas uma biblioteca assim com bastante livro, tanto pros professores como para os alunos, eles, é assim, bastante livro infantil, que aqui por exemplo tem livros, mais você tem que ficá pedindo pra coordenadora dar a chave, é, sempre que a gente, eu queria ter o espaço que você entrasse à vontade e pegasse o livro que você queria, né? Então você tem que pedir antes e tinha que tê esse espaço aberto pra você ir lá, apesar de ter uma bibliotecária, mais assim, ela dexá você entrar lá dentro. Por exemplo, lá na faculdade tem e a gente pode entrá e pegá, só que é marcado se você pegá um livro, né. Então lá na escola, lá na faculdade tem uma be..., uma biblioteca, muitos livros mesmo. Eu gosto da biblioteca de lá, mas aqui não tem, eu acho que todas escolas deveriam ter.

P: Você tem autonomia para elaborar e também sugerir aplicação de projetos de leitura e Literatura Infantil em sua escola? Comente.

F: Oh, a nossa parte assim, oh “projetos”, a gente lê livros, é não, como se diz... Posso respondê? Não entendi a pergunta (risos). Com os educadores, não tem autonomia pra isso, essa autonomia é dada mais para os professores, que eles, eles, eles pro... projetam isso, eles, eles preparam isso é nos HTPC, então assim, nós como educadores, não temos aquele momento nosso pra gente conversá, inventá, é, é, é propor atividades, né, é uma coisa que não é, não é muito pensada junto, né, cada um faiz mais ou menos o seu, então, eu não tenho autonomia pra inventá um projeto. Até mesmo o projeto vem muito da Secretaria, eu vejo, né? Por exemplo, esses dias tava trabalhando, né? Ivan Cruz, eles

tavam trabalhando o artista plástico, né, eles tava... As professoras trabalham muito isso, mas são, são projetos que a Secretaria envia pra eles ou que o coordenador é pede pra eles trabalharem, eu não sei como funciona isso. Sei que pra nós não existe esses, essa autonomia não.

P: Você oferece atividades após as leituras e/ou contações?

F: Eu, eu... a gente, é, é, é, faz atividade sim. Por exemplo, como, como eu disse, né, esses dias, né, que eu contei *O grande urso esfomeado*, né, aí depois a gente fez um piquinique, trabalhando as frutas, né, cores, é, é, dividi, né, né, não ser egoísta, né? É, é, a gente... é são vários, né? Agora é, eu não saberia falá porque fugiu de imediato, mas muitos, a gente é, é, faz perguntas pra eles, do que eles é, é entendero, o que eles querem colocá também, né? A gente deixa eles à vontade pra falá também.

P: E com que frequência vocês fazem isso?

F: Sempre que a gente conta histórias, né, tem aquele tempo depois, né? Não é conta uma história, depois conta uma história, conta uma história, não é assim, você conta uma história, você trabalha essa história com eles, né, por um tempo, né, assim por, por, por meia hora, né talvez, entendeu né? Toda vez que a gente conta uma história, tem esse tempo depois com eles, não só conto e guardô o livro e já mudô de atividade, a gente trabalha em seguida um pouco, com eles.

P: Realiza algum tipo de trabalho de conscientização com as crianças sobre os cuidados necessários para com os livros de Literatura Infantil? Relate.

F: Sempre que a gente é, é, assim, que a gente lê livros pra eles, e, criança gosta muito de pegá, né? É como dizem, né, os olhos deles são nas mãos. Eles querem é pegá. A gente deixa sim ele pegá, principalmente que tem uns livros agora, tem vários livros, né, é que tem barulho, que tem som, né, que tem, que tem alto relevo, e eles querem pegá, a gente, né, sempre até deixa eles pegá sim, mas não aquele monte junto, né? É, um de cada vez, pode co..., é, é, vê sim, eles querem vê as figuras pertinho deles, né? A gente deixa sim, sempre fala pra eles que não pode rasgá, não pode estragá o livro de jeito nenhum, que os livro tem que ficá pras outras criança também, né? Que o livro é da escola, não é nosso, né?

P: Como os livros de Literatura Infantil que fazem parte do acervo da escola são adquiridos?

F: Eu não sei muito bem como que eles são adquirido. É, é, eu penso que tem um vendedor aqui que chama Edilmar e ele é dito, que esse homem é um vendedor de livros, né? Então ele vem, então, é, alguns eu sei que foi adquirido sim é com verba da escola comprando esses livros, né? E, e, e eu penso que, que o governo, sei lá, ou o município manda livros pra cá também, né, mas eu não tenho visto chegando livros novos, vejo materiais, mas livros novos faz tempo que eu não vejo.

P: Quais os autores de livros de Literatura Infantil mais conhecidos por você?

F: Ai, eu conheço mais o Monteiro Lem... o Monteiro Lobato, os irmãos Grimms, é... Eu sei muito o nome dos livros, mas os escritores mesmo, isso eu não presto muita atenção. É, quando eu leio livro pra criança, eu leio também o nome, né? Mais é eu num, num... não presto muita atenção nisso.

P: E as crianças mencionam...?

F: Não, não, não, pra eles é eu falo, mas eu percebo que pra eles não interessa quem escreveu não. É com o tempo, eu acredito que é lógico que eles vão se interessá, né? Mas por enquanto, criança não.

P: Qual é o seu principal critério na escolha do livro de Literatura Infantil a ser apresentado às crianças?

F: Eu, eu gosto mais de pegá livros que eles, que é mais da vida deles, coisas que eles já conhecem, né, que tem muitos livros, eu vejo assim, né? Por exemplo, alguns livros que tem um monte de estrofe, é, é, é, é, coisas que pra eles não tem sentido, então, assim, eu gosto de livros que tem historinha, começo, meio e fim, né, tem que ter um final, tem que ter um sentido, né, porque... por que aquela historinha, o que aconteceu com o ratinho, por que aconteceu aquilo com o ratinho, né, o que que não pode ser feito pra servir de lição de vida pra eles. Eu uso esse critério.

P: Há algum trabalho desenvolvido com as crianças em relação a empréstimo de livros?

F: Não, aqui na escola não tem esse, esse, isso não. Eu já vi em outras escolas, eu tenho filhos, né, então é, os meus filhos apareciam sim com livros, né, inclusive com assim, a gente assinando que esses livros tava ali, tal dia tinha que devolvê, que eles tinha que lê esses livros, mas aqui na escola não tem esse projeto não.

P: Para você, o que é ler?

F: Eu penso, não, eu penso não, eu tenho certeza que lê você adquire conhecimento, experiência, você viaja, você aprende, é, é, assim... você consegue navegá em outros mundos que você nunca foi, né, é conhecimento mesmo, é aprendizado mesmo. Eu penso assim.

P: E o que é contar histórias?

F: Contar histórias, eu acho que é passá, é, é, é assim, tenta passá pra eles... Eu conto história sempre querendo passá alguma lição de vida pra eles, algum ensinamento. Eu não pego qualquer história, por acaso, eu pego aquela história porque eu acho que vai servi de aprendizado pra eles.

P: Gostaria de dizer algo sobre a temática “Literatura Infantil, leitura e contação de histórias”?

F: Oh, eu, eu, é, é, gostaria é que viesse assim, assim, a gente poderia trabalhá mais, né, a gente poderia trabalhá mais assim teatrinho, por exemplo, “Vamo fazê um teatrinho” e aí todo mundo pode participá, é chamá por exemplo a comunidade pra, pra assisti, né, ou, ou os outros alunos, mais a gente acaba não fazendo isso, né? Então... É assim.

P: Estaria disposta a aprender mais sobre práticas de leitura e técnicas de contação de histórias a crianças de Educação Infantil?

F: Sempre que tem os cursos, eu sempre faço, ah, inclusive, eu esqueci de falá pra você que tem cursos *on-line*, que eu faço cursos on-line de Literatura Infantil também, né, então assim, onde tem curso eu vô, né, só ultimamente que eu tô fazendo a faculdade, então assim, quando dá, então né, quando dá eu vô, eu vô, agora tem, tem época que é prova, não tem jeito, de jeito nenhum, às vezes eu já faltei um dia que eu penso que não é tão necessário, porque tem curso, né? Mais eu tenho vários certificados de curso *on-line* nessa área, um monte.

P: Em sua opinião, como você contribui para a formação do pequeno leitor?

F: Eu contribuo, contribuo lendo, né, assim, é, é, mammm, trazendo livros, mostrando livros, apesar de não dexá eles ficá na mão, né, assim né, assim eles pegam, manuseiam, mais assim, dexa eles à vontade pra eles, isso não... mas, eu acho que você lê pra eles, você contá histórias pra eles, tanto lida como contada, fazê a pergunta, vê se entendeu, né, querê que eles ouçam mesmo as histórias, chamá eles pra, pra, pra, pra vir contá também, né, pra reproduzí o que eles ouviram. Eu, eu acredito que tudo, tudo isso influencia pra eles sê um leitor no futuro, né? Porque minha tia contava pra mim, eu nunca esqueci, e eu, e é uma coisa que eu tenho gravado na minha, na minha mente, então se alguém conta pra você quando você é pequena, isso te, te, te, te reflete pra vida toda. Eu acredito nisso.

P: E gostaria de agradecer a sua atenção e toda a sua participação nesta pesquisa.

F: (Risos)... Obrigada viu Roberta, eu gostei muito de participá, né, sempre que você precisá você pode contá comigo, né, eu faço o que eu posso, né, mas precisô, pode contá.

P: Obrigada. Eu que agradeço.

ANEXO D**4ª ENTREVISTA ESTRUTURADA (37min e 44s)****PROJETO DE PESQUISA DE MESTRADO:**

A formação do pequeno leitor: da contação à leitura

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Roberta Caetano da Silveira

ORIENTADORA RESPONSÁVEL: Profa. Dra. Renata Junqueira de Souza

Trata-se de uma Entrevista Estruturada.

(Legenda: “P” – Pesquisadora e “A” – Entrevistada Amora)

P: Boa tarde!

A: Boa tarde!

P: Eu farei algumas perguntas pra você, que serão divididas em quatro partes.

P: Esse primeiro momento é sobre:

I- IDENTIFICAÇÃO:

P: Qual é o seu nome completo? (Perguntar, mas transcrever com nome fictício)

A: **Amora.**

P: Poderia dizer a sua idade?

A: Quarenta e quatro (44).

P: Sexo (Não perguntar, apenas transcrever a resposta):

A: Feminino.

P: Que cargo você exerce nesta instituição de Educação Infantil?

A: É educadora, é, é, Educadora Adjunta Infantil.

P: Quanto tempo de serviço você possui?

A: Dezoito, dezoito anos (18).

P: Há quanto tempo atua na área de Educação Infantil?

A: Dezoito anos (18).

P: Qual a faixa etária das crianças que você está trabalhando este ano de 2013?

A: De 4 a 5 anos.

P: Agora farei algumas perguntas sobre formação.

A: Tudo bem.

P: A sua:

II- FORMAÇÃO:

P: Possui curso superior?

A: Sim, possuo.

P: Qual?

A: Pedagogia.

P: Em que ano se formou?

A: Dois mil e... sete, dois mil e sete (2007).

P: Em qual universidade ou faculdade?

A: “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP.

P: Possui uma especialização, mestrado e/ou doutorado?

A: Não, comecei fazer uma pós, mas é, tive que romper, né? Mas, eu, eu comecei a fazê “Alfabetização e Letramento”, aí eu tive que pará.

P: Onde você fez, começou a fazer essa...

A: Toledo.

P: Em que ano?

A: Dois mil e nove (2009).

P: A sua especialização então, é em... “Alfabetização”...

A: Alfabetização e Letramento.

P: Em seu curso de graduação havia uma disciplina referente à Literatura Infantil?

A: Hum, num chegô assim atingir, porque eu comecei com 3 meses e parei, né, então não foi assim, um, um curso amplo, né, quando eu comecei, é, foi só assim, aulas teóricas, né, ainda não tinha assim formação de... matérias, não é matérias que fala, né, né, de...

P: Mas isso no curso de Pedagogia?

A: Não, no curso de Pedagogia tinha. Tinha Educação Infantil.

P: Ah...

A: Ah tá, tô pensando que é pós-graduação, não é. Você tá falando da Pedagogia?

P: Isso.

A: Não, na Pedagogia tinha sim.

P: A disciplina de Literatura Infantil?

A: De Literatura Infantil. Houve dentro da Educação Infantil.

P: Hum...

A: Houve.

P: E o nome da disciplina era este? Literatura Infantil?

A: Não, não me recordo agora, não me recordo, mas é, dentro do, da Educação Infantil houve vários temas, né, que agora eu não me recordo, mas nós estudamos isso daí.

P: Era uma disciplina obrigatória ou optativa?

A: Era obrigatória. Obrigatória.

P: Essa disciplina contribuiu com a sua prática educativa?

A: Bastante. Bastante.

P: Justifique sua resposta.

A: Porque hoje eu tenho assim, mais condições de aplicar aquilo que eu aprendi, né? Então eu tive aulas tanto teórica, prática baseada na, na leitura infantil e hoje eu procuro desenvolvê aquilo que eu aprendi.

P: Você participou de cursos de formação continuada e/ou em serviço durante os três últimos anos (2010-2012)?

A: Participei.

P: Alguns deles referentes à temática “Literatura Infantil, leitura e contação de histórias”?

A: Teve. Teve sim, teve.

P: Qual curso?

A: É “Aprendendo”, um dos temas do curso foi, é “Aprendendo...”, “Brincando se aprende”. Um dos temas assim que eu mais me adaptei, né, que eu mais me adaptei foi esse aí.

P: Participou de eventos, na área da educação, como mini-cursos, oficinas, seminários, encontros, congressos nos três últimos anos (2010-2012)?

A: Participei.

P: Poderia mencionar algum deles?

A: Ai, no momento agora não recordo, até mesmo o último foi tão recente... O último foi recente e eu não me recordo agora.

P: Alguns destes eventos enfatizaram a temática “Literatura Infantil, leitura e contação de histórias”?

A: Houve, houve, houve professor que nos, nos, nos orientô até como contá uma história, como prendê a atenção da criança, tudo.

P: Considera esta temática importante de ser trabalhada com as crianças de Educação Infantil?

A: Muito, muito.

P: Por quê?

A: Primordial.

A: Porque, porque a criança não tá na escola apenas pra lê, pra escrevê. Então você tem aquele momento “brincá”, você tem o momento “história”, você tem um momento diferenciado, porque a escola não significa o local de estudá e apren..., e escrevê.

P: Você costuma priorizar esta temática?

A: Costumo.

P: Como faz isto?

A: É, eu organizo, né? Você tá querendo dizê assim, na hora que eu vô desenvolvê a atividade com a criança?

P: Isso.

P: Ou, por exemplo, tudo que envolve “leitura, Literatura Infantil e contação de histórias”, você prioriza, isso?

A: Priorizo. Na vida da criança eu priorizo, porque é muito importante a criança aprendê a ler desde pequena, nem que for um jornal, nem que for um gibi, mas a criança tem que tê o hábito de leitura.

P: A terceira etapa desta entrevista é a respeito do seu:

III- PERFIL CULTURAL (Referente à Literatura Infantil/leitura/contação de histórias):

A: Hum...rum.

P: Na sua infância, alguém lia e contava histórias para você?

A: Tinha, minha tia contava. Minha tia contava.

P: Você gosta de ler?

A: Gosto.

P: Por quê?

A: Gosto.

A: Porque a gente adquirir mais sabedoria, mais conhecimentos, né, então, de tudo eu leio pouco, de tudo. Então eu gosto de estar assim por dentro das notícias, do cotidiano, lê jornal, revista, é, um bom livro, né, enriquece, né, mais pra enriquecer.

P: O que você prefere ler?

A: Hum... Eu gosto, bom, explicando melhor pra você. Eu gosto de lê ao meu primeiro momento de leitura de manhã, eu faço sempre a minha devocional, eu tenho a minha Bíblia que eu leio, né, isso aí é de praxe, ninguém me tira isso e eu gosto muito de lê revista, jornal, né, no momento eu tô lendo um livro chamado “Linguagem...”, “Dificuldades...”, “Dificuldade de linguagem”, eu tô lendo esse livro que fala sobre o desenvolvimento da criança e as suas dificuldades, hoje.

P: Há algum tipo de texto que você não gosta de ler?

A: Hum... não gosto de lê... tragédia.

P: Tem dificuldade para ler?

A: Não.

P: Compreende tudo o que lê?

A: Compreendo, às vezes alguma dúvida numa palavra diferente, eu volto, releio, e tento encaixá ela na melhor, na melhor assim, situação que eu tô entendendo o livro, né?

P: Com que frequência lê? Relacione sua frequência a alguns portadores de textos.

A: É, como assim, não entendi.

P: É, por exemplo, se você lê jornais, revistas, livros, é, com que frequência cada um destes, mencione pelo menos uns dois.

A: Ah bom, o que eu gosto de ler dentro de um livro? Ou dentro de um jornal, uma revista?

P: Isso.

A: Um artigo?

P: É, esses recur..., é, esses portadores diferentes, como livro, jornal, revista, é, com que frequência você lê?

A: Ah tá, no caso, eu gosto de lê uma revista *Veja*, por exemplo, né, ela tem uma matéria ou outra lá, que nem o Rodrigo Minardi, eu gosto do que ele fala, né, uma página amarela que tem na revista *Veja*, eu gosto. Eu gosto da página de entretenimento do jornal, né? Eu gosto, eu gosto de lê, é... classificados, quero sabê quem tá vendo, quem tá comprando, né, sempre umas coisinhas.

P: Sim e qual seria essa frequência?

A: É, jornal, jornal, é praticamente todos os dias eu leio, né? Porque o jornal chega, é o hábito pegá o jornal pra lê antes de sair, né? Agora, a revista é uma vez por semana, a cada 15 dias, né? Assim.

P: Qual foi o seu último livro lido?

A: Lido? *Luz da oração*.

P: Qual o assunto do livro?

A: É, é, um livro cujo o autor é o Chico Xavier, né, então ele fala muito assim, de como você fazê a sua oração, então, lá tem muitos detalhes assim, que ele procura ensiná.

P: Algum livro marcou a sua vida?

A: Hum... *Menino de asas*.

P: Por quê?

A: Porque foi na época que eu estudava, né, na, no ensino fundamental na época, ensino fundamental e foi um livro assim que nós tivemos que tê trabalhos em grupo e esse livro ficô por minha conta, então eu tive que dormi com ele, acordá com ele i no trabalho eu tive que falá ele, então é um livro que não saiu da minha cabeça.

P: Você costuma comprar livros?

A: Hum... Não, eu mais peço emprestado, né? Mais peço emprestado, né, mais assim tive já o hábito de comprar alguns livros, mas hoje, às vezes a gente troca, né? "Você tem tal livro, você tem tal livro?" Então a gente troca...

P: E que tipo de livros você pede emprestado?

A: Eu tenho emprestado, eu tenho muitos lá em casa. Eu te... eu ganhei um, inclusive, do Carlos Drummond de Andrade, eu tenho um da Stormie Omartian, é uma americana, ela fala bastante sobre o poder da mulher que ora, do poder da oração, então, eu gosto muito desses livros assim sim.

P: Já ganhou livros de presente?

A: Já.

P: Poderia mencionar um deles?

A: *Cabra das rocas*.

P: Por outro lado, você já presenteou alguém com um livro?

A: Já.

P: Quem?

A: Foi uma amiga minha, que eu dei de presente uma *Bíblia* pra ela.

P: Você lê livros de Literatura Infantil?

A: Hum... É, é mais difícil, né? Eu fico mais enfocada nesses livros de, de oração. Quando eu tenho um tempinho, assim, eu pego um livro pedagógico, mas o infantil, infantil assim, não. Só assim, quando eu estou na escola e vou desenvolvê um trabalho, aí eu pego um livro da biblioteca e leio.

P: Você lê na escola com que frequência?

A: Lá na escola, nós fizemos atividades, né, todos os dias, né, dividimos as crianças, então, eu não só tenho o hábito de ler com eles, mas quando é pra lê uma vez por semana a gente desenvolve um livro legal.

P: Aliás, aqui na escola, né?

A: Aqui na escola é.

P: Tem algum de sua preferência?

A: ...

P: Um livro de Literatura Infantil de sua preferência?

A: Aqui na escola?

P: Tanto faz.

A: Hum...

A: ... Aqui na escola de Literatura Infantil...

P: Pode ser um que você já tenha lido.

A: É...

P: Sem ser na escola.

A: Tem, tem o do Guto Lins, né, o *Cadê?*. Ele é muito legal, eu gosto muito dele. As crianças também gostam, é um livro assim que eu mais gosto, sempre quando eu vô lê, eu procuro o livro *Cadê?, A barba do tio Alonso*.

P: Por que esses livros?

A: Porque são, são livros é difícil de... dramatizá, difícil de, não é difícil de dramatizar, não é difícil de contá, às vezes você passa pra criança realmente aquilo que tá no livro, é um livro assim, mais fácil, né?

P: Qual é a sua personagem de Literatura Infantil preferida?

A: Hum... Feminina? Ou qualquer um...

P: Tanto faz.

A: Sssss. Ah, aqui na escola, deixa eu vê, Cecília Meireles, é? Não, não, não, eu tava vendo isso esses dias, aqui na escola mais assim, que eu me prendo mais é o Guto Lins, é, é, mais pela, é, pela facilidade de linguagem dele, né, eu gosto mais do Guto Lins. Mas você me perguntou personagem feminina? De mulher?

P: É, a personagem.

A: Ah, a personagem? De um livro? Ah, pode sê que eu goste mesmo é Chapeuzinho Vermelho.

P: Por quê?

A: Ah, Chapeuzinho Vermelho, porque, é, é, assim, por ser uma garota pobre, de infância pobre, né, fazia tudo pela mãe, então assim, eu, eu, eu acho que hoje com a Chapeuzinho Vermelho, elas se identificam mais contando a história. As criança se prende, né? É a pessoa que a gente tem, que quando você conta essa historinha pra criança, as criança parece que vive o momento junto com a gente ali, então não adianta eu chegá e inventá um personagem pra criança ali, que elas não sabe quem é. Então eu gosto pela simplicidade da Chapeuzinho Vermelho.

P: Onde costuma fazer suas leituras?

A: Na brinquedoteca.

P: Frequenta ou já frequentou alguma biblioteca?

A: Já, a biblioteca municipal de Araçatuba, já.

P: Iremos agora pra última parte, a respeito da sua:

IV- PRÁTICA PEDAGÓGICA:

P: Quando você considera que a criança aprende a ler? Explique.

A: Eu acredito, pelo meu tempo que eu tenho, é, a criança aprende a lê a partir do momento que ela pega um livro e devido as imagens, os desenho, ela já decifra o que tá escrito ali. Não le... soletando as palavras, pelas imagens que elas vê no livrinho, elas já deduz e começa a contá essa historinha, ali eu acredito que elas já estão lendo.

P: Para você, as atividades de leitura literária nas instituições de Educação Infantil contribuem para o desenvolvimento das crianças pequenas? Justifique sua resposta.

A: É, repete de novo, por favor.

P: Para você, as atividades de leitura literária...

E: Hum...

P: Nas instituições de Educação Infantil contribuem para o desenvolvimento das crianças pequenas?

A: Bastante. Bastante, inclusive nós vamos tê agora o projeto, né, aqui na escola, é muito bom, as criança mesmo fica ansioso, eles também participa, de, de tão importante que é, eu fico arrepiada de pensá, é um momento muito, muito gratificante da gente vê o retorno, daquilo que a gente ensina. Aí, nesse projeto agora, que nós vamo tê na escola, é, é o momento pra mim assim é o momento mais ápice, na vida infantil de uma criança.

P: Você propicia atividades de leitura literária às crianças?

A: Propicio.

P: Como?

A: É, eu custumo também, é, não só eu contá história, eu custumo dexá quem entendeu, i, i, ou, ou às vezes dô um livrinho pra cada criança e cada criança vai contá a sua história, então eles leem, aí um discute com o outro, eles trocam ideias e assim a gente vai procurando ajudá eles a desenvolvê, é um momento muito legal esse.

P: Em qual dia da semana você lê histórias para as crianças?

A: Geralmente na quarta-feira, que é o meio da semana, né, na quarta-feira.

P: Você planeja estas práticas de leitura?

A: É tudo planejado, nós temos um..., eu tenho, no caso um Semanário, lá é tudo registrado, direitinho. Então tudo que é registrado lá a gente procura desenvolvê.

P: No momento, desenvolve algum projeto de leitura com elas?

A: Sim, sim, no momento sim, porque o nosso trabalho não pára, né, é todo dia que a gente procura tá ocupando o tempo delas, então eu ajudo eles assim. Conto a história, peço pra eles desenharem o que eles estão fazendo, né, eu tenho, eu tenho até que terminar, porque eu já comecei a fazer, sexta-feira eu não vim, né, porque na quinta-feira eu comecei fazer, eu preciso até terminar esse trabalhinho com eles.

P: Com que frequência você conta histórias?

A: Como assim com que frequência?

E: Quantas vezes na semana?

P: Isso.

A: Bom, geralmente assim, na quarta-feira, quinta-feira como eu já disse, na quarta-feira, quinta, geralmente eles estão mais cansados, aquele momento "leitura" acho que é o momento que relaxa, né? Geralmente às quarta, quinta-feira.

P: Você emprega diferentes técnicas de contação de histórias para elas?

A: Emprego, emprego.

P: Cite algumas.

A: Oh, no momento da leitura eu gosto de fazê um pouco de dramatização, né, então tem leitura que não, tem leitura que é mais melidiosa, porque assim, mais calma, agora tem leitura não, que exige até mesmo você mudar seu temperamento de acordo com o que está no livro, então eu gosto muito de tá inventando com eles.

P: Você vê diferença entre o ato de ler e o ato de contar histórias? Comente.

A: Vejo, vejo.

A: Você qué dizê eu passando pras criança, é isso? Tá, eu, eu, na bem da verdade, quando eu vô contá uma história, eu procuro lê um livro primeiro pra que eu entenda, né, eu leio o livro primeiro. Então, é importante lê? É importante também eu ler e depois eu passá pra eles, então pra mim é importante e, é diferente o fato de eu lê do fato de eu contá histórias, é diferente.

P: Qual dos dois atos você considera mais apropriado para as crianças de Educação Infantil?

A: Ler e ... Do ler?

P: E contar histórias.

A: É...

P: Qual é o mais apropriado pra esta faixa etária?

A: É o contar a história deles.

P: Por quê?

A: Porque eles, eles inventam, eles inventam a história caminha prum lado, eles já conta outra história, ele já muda, ele já entra num assunto da família dele que também lá já aconteceu, então, eu gosto dessa, desse bate-papo com eles assim, de eles contarem.

P: E você considera mais apropriado?

A: Mais apropriado, né. Na bem da verdade, você acaba participando também da vida deles, às vezes num momento ali de leitura e, eles desabafam com a gente e conta que...

P: Considera importante planejar a contação de histórias?

A: Considero, como eu já falei, eu gosto muito de me prepará primeiro pra eu podê desenvolvê um trabalho legal com eles.

P: Você segue um planejamento então?

A: Sigo, sigo, como eu já disse, nosso Semanário, né, nós registramos todas as atividades, né, e lá tem, tem, tem pintura, tem colagem, então a gente tem todo um, um, um histórico, né? Nós não colocamos ali o que nós não pregamos, né, então tudo é registrado conforme manda o nosso pe..., nosso, nosso coordenador.

P: Você permite que as crianças contem histórias?

A: Permito, permito. Isso é muito importante.

P: Como faz isso?

A: Eu sempre quando na hora da leitura eu sempre pergunto: “É, é gostoso comer essa fruta? Que cor é essa fruta?” Aí todos começa a falá “Na minha casa tem”, “Ai, eu comi isso ontem”. Eles acaba participando sim de uma maneira, né, como eu já disse, assim, bem familiar mesmo.

P: Proporciona momentos livres de leitura às crianças, permitindo que elas tenham acesso a diversos livros de Literatura Infantil?

A: Isso, também foi, como eu já disse, também deixo as crianças à vontade. Eles escolhem os livros que eles querem, e dentro dali do que eles escolheram, eles contam as suas histórias.

P: Por que você faz isso?

A: Pra tornar prazeroso o momento “ler”. O livro não é você pegá e folheá, você tem que ajudá a criança a entendê o que ela está vendo, ajudá a criança a desenvolvê, é a leitura. Então eu acho muito importante, cada um pega seu livrinho, “Agora é sua vez”, “Conta a sua historinha”, “Que que você tá vendo aqui?”, “Vamo contá pra ele.”, “Você viu o que ele contô?”, “Lá na sua casa acontece isso? Você viu o que ele contô?”, aí a gente vai trocando ideia entre uma criança e outra.

P: Em qual espaço da escola, ou espaços, você desenvolve atividades de leitura e/ou contação de histórias?

A: Nós temos a nossa brinquedoteca, um lugar calmo, tranquilo, e, né, e bem arejado, então ali a gente se reúne onde faz a nossa prática.

P: Sente falta de um espaço ainda mais apropriado para as práticas de leitura e contação de histórias em sua escola?

A: Não, nosso espaço físico é adequado, né, então aqui tá dentro dos padrões, né, a brinquedoteca é um lugar excelente.

P: Como pensa que deva ser o espaço ideal para as práticas de leitura e contação de histórias com crianças pequenas? Descreva este espaço.

A: O espaço físico?

P: Sim.

A: Você diz em questão de conforto? Eu, eu não gosto, por exemplo, de sentá tudo no chão e falá “É prá sentá aqui, é prá ficá ali”, então, se porventura, é pra lê, então vamo fazê assim, um deita, o outro prefere sentado, o outro encosta na parede qué ficá ali, então é, é um momento legal esse, então eu deixo eles bem à vontade. E nossa sala tem, tem o tatame, tem almofada, então eles ficam bem à vontade, né, é um local bem mais adaptado para saber o que ele qué.

P: Em qual livro teórico você se baseia para promover a leitura às crianças?

A: Livro teórico?

P: Sim.

A: Entendo, mas não tô compreendendo. Um livro teórico... É, dexa eu pensá...

P: Por exemplo, você desenvolve práticas de leitura e contação de histórias...

A: Hum...rum.

P: Existe algum livro, uma teoria, algum estudo que você busca pra desenvolver na prática com as crianças?

A: Oh, eu, eu, por, por eu gostar de ler, é ter o hábito de leitura, é, eu gosto de ler vários livros infantis, né? Não sei se eu tô conseguindo te respondê, né, do jeito que você tá querendo assim, é, mas eu tenho o hábito de leitura, então, é como eu disse, se eu leio, né, eu tenho a teoria, leio, e eu procuro desenvolvê aquilo pra passá pra criança. É, eu leio livro infantil? Leio livro infantil. Porque não adianta eu lê um jornal o dia inteiro, que eu vô falá o quê do jornal, eu tenho que ter uma base de formação infantil, né, de lê livros infantis pra podê passá pras crianças. Não sei se é isso que você perguntô... Me embaçô um pouco.

P: É... Seriam livros que possam te orientar como trabalhar essas práticas de leitura com crianças e como é contar histórias pras crianças.

A: Ah, tá. Este livro mesmo que eu tô lendo, "Linguagem", é "Desenvolvimento da linguagem", é um livro que fala sobre isso daí, fala como contá histórias, lá tem como você escreve, como você dramatiza, então eu me baseio muito naquele livro. Agora eu entendi isso.

P: E para as técnicas de contação de histórias, você também se baseia neste livro?

A: É, por mais que lá tenha de tudo, né, eu, eu gosto muito do improviso, né, eu gosto muito do improviso. Eu vô contá uma historinha que eles já sabem, né, que nem *Chapeuzinho Vermelho*, *João e o pé de feijão*, então a prática técnica que eu tenho, eu não preciso pegá uma bonequinha que tem um chapeuzinho vermelho pra falá que essa é a Chapeuzinho Vermelho, eu pego um ursinho, eu pego uma boneca, eu pego um... assim e vou dramatizando e fazendo aquele tom de voz, imitando... mmmm, o que eu penso do meu lado técnico é o meu improviso, que eu na hora eu invento isso daí, né.

P: Sente dificuldades em ser um agente disseminador de boas práticas leitoras para as suas crianças?

A: Repete de novo, por favor.

P: Você sente dificuldades, em ser um agente disseminador de boas práticas leitoras, para as suas crianças?

A: Não, não sinto não dificuldade não, não sinto. Eu gosto do contar histórias. É, não tenho nenhuma dificuldade não.

P: Na rotina da Educação Infantil, como e quando os pais são convidados a participar de momentos de leitura e contação de histórias?

A: Aqui na escola, é, aqui na escola, o espaço tá sempre aberto, né, pra que isso aconteça, alguns pais já foram convidados, né, mas por um motivo ou outro ainda não aconteceu aqui ainda não.

P: O que você diz sobre o seu trabalho quanto à leitura e/ou à contação de histórias?

A: O que eu digo?

P: Sim.

A: Quanto ao meu trabalho e a minha contação de história? É, é, eu acho de suma importância na vida da criança, né, ter o prazer de ler, né, eu, eu, eu procuro assim, passá pra eles o melhor possível, né, o mundo é tão cheio de coisas ruins que essas crianças andam vendo, né? Então, se você, eu tenho assim, que esse desejo de mostrá pra elas o que é diferente, né, que tem o hábito da leitura, porque hoje a criança tem o hábito de ficar muito no computador, celular e os pais também não, não diferencia isso e o pai também não tem o hábito de lê, então, procura num, não passar pro filho, mas eu gosto assim, de, de, de chamar a atenção da criança no momento "leitura".

P: Você proporciona outros tipos de texto às suas crianças? Além dos textos de Literatura Infantil?

A: Sim, sim, tem, tem... Eu já trabalhei com eles é, a água, já trabalhei a árvore, já trabalhei os animais, né, como na contação de histórias mesmo.

P: E quais seriam esses textos então.

A: Nós temos uma coleção muito boa aqui na escola, e da Abril Cultural, né, então, é, tem, tem, tem outros também que fala da...

P: A maioria das suas crianças demonstra preferência que você leia qual tipo de texto?

A: Eles gostam mais do tradicional, né, *Os três porquinhos*, *João e o pé de feijão*, *Alice no país das maravilhas*, né, é, na bem da verdade, eles a... “Chapeuzinho Vermelho”, né, é o lobo mau, que é o lobo mau, então você tem que contá essa história. Eu penso um dia dá um final feliz pra esse lobo mau (risos), mas não tem jeito.

P: Qual a sua opinião sobre o papel da biblioteca escolar ou sala de leitura na instituição de Educação Infantil?

A: Ah, isso é muito importante, como eu já disse, né, a criança tem que ter o prazer de ler, né, então é importante a escola tê trabalhos com, com, com livros, tê brinquedoteca. Muito legal, muito legal, acho muito importante.

P: Você tem autonomia para elaborar e também sugerir aplicação de pros... projetos de leitura e Literatura Infantil em sua escola?

A: Temos sim, a gente sempre conversa, né, e pede, e tudo que a gente pede ... dá, e nós somos atendidos, né. “Oh, nós gostaríamos de tal livro, né, de ter na escola”, e, e, na medida do possível nós estamos sendo atendido.

P: Oferece atividades após as leituras e/ou contações?

A: Sim, depende o livro que eu conto eu peço pra eles desenharem no, no sulfite, né, o que eles entendeu, né, eu gosto muito de fazê isso.

P: Com que frequência? Após essa leitura, após essa contação, com que frequência você dá essas atividades?

A: Eu, eu tiro um dia só pra esse tipo de atividade, que é a contação de histórias. Eu gosto muito de histórias, depois nós fizemos, tem um nome que fala, quando você passa pro papel aquilo que você leu. Então, uma vez por semana a gente faz isso sim.

P: Sempre ... após as contações?

A: Sempre após as contações.

P: Ou nem todas as contações e leitura.

E: Não, nem todas as contações de leitura, mais é o bate-papo mesmo a respeito do livro, mas quando é pra passá pro papel, é assim uma semana sim, uma semana não.

P: Realiza algum tipo de trabalho de conscientização com as crianças sobre os cuidados necessários para com os livros de Literatura Infantil? Relate.

A: Sim, sim, sim. Eu sempre digo pra eles, que quando eu, eu, eu entrego um livro pra cada um, eu sempre falo pra eles folhearem com cuidado que o nosso livro é da escola, que um dia eles não vão lê, outro dia, outros vão lê. Nós temos que ter o hábito de cuidar dos nossos livros e não procurar riscá, na bem da verdade, é só pra lê, não é um livro de pintura. Eu tenho esse hábito de ensiná eles ter cuidado sim.

P: Como os livros de Literatura Infantil que fazem parte do acervo da escola são adquiridos?

A: É, não entendi o começo, por favor.

P: Os livros de Literatura Infantil que há na escola...

A: Hum...

P: Esse acervo... Como que eles são adquiridos?

A: A nossa direção ela compra, né, alguns são doações, mas a maioria são livros comprados.

P: Quais os autores de livros de Literatura Infantil mais conhecidos por você?

A: O Guto Lins, né, como eu já citei ele. Hum... Infantil, infantil, porque, da bem da verdade, aqui na nossa escola são mais é, é, são, são editoras, tão..., né, não é conjunto...

P: Coleção?

A: É, coleção, Coleção da Abril Cultural, então tem assim vários, tem o Guto Lins.

P: E por suas crianças também? Esses seriam os autores mais conhecidos?

A: Sim, também. Os autores mais conhecidos são esses aí. De, de, de coleção mesmo.

P: Qual é o seu principal critério, embora você já relatou, na escolha do livro de Literatura Infantil a ser apresentado às crianças?

A: Qual é meu critério? Eu sempre pergunto pra eles que que nós vamos ler hoje, né, e, então eu deixo eles à vontade de, de perguntar pra mim. De falar pra mim o livro, daí eu pego da biblioteca e procuro trabalhá com eles.

P: Há algum trabalho desenvolvido com as crianças em relação a empré... empréstimos de livros?

A: Não. Aqui na escola não.

P: Gostaria de dizer algo sobre a temática “Literatura Infantil, leitura e contação de histórias”?

A: É, se há alguma diferença sobre a leitura e a contação de histórias?

P: Se você quer deixar algum comentário sobre essa temática...

A: ...

P: Uma mensagem.

A: Uma mensagem? Olha, eu acho que, na... no meu modo de, de pensá, hoje, nos dias de hoje, é, a criança não pode ficá longe dos livros, nem os livros longe das crianças, porque baseado, é, em, em tantos autores bons que nós temos, é, é, assim é o que eu digo, é, é, é de suma importância a criança lê, né, tê o hábito da leitura, porque ler faz bem, e, e... Eu tô um pouco confusa, né, pensando uma coisa, né, mas assim, eu, eu acho legal sim. E, e, a criança podê lê, podê desenvolvê, tê o hábito da leitura, como eu já disse, é, é isso daí.

P: Para você: O que é ler?

A: O que é ler... Ler é um ato de aprender, pra mim é um hábito de aprender, né, você lendo, você também aprende, né.

P: E o que é contar histórias?

A: Como já diz, “contar histórias”, então é um contar de uma história, né, é uma história, porque uma história, na bem da verdade, tá ali escrito, né, e você relata aquilo que tá ali escrito, é uma história, né...

P: Estaria disposta a aprender mais sobre práticas de leitura e técnicas de contação de histórias a crianças de Educação Infantil?

A: Eu, eu perdi um momento muito especial dentro desse, do meu tempo de serviço, faz pouco tempo teve um curso pra aprender a contá histórias, eu infelizmente não pude participar, mas havendo uma oportunidade, eu vô fazê questão sim.

P: Em sua opinião, como você contribui para a formação do pequeno leitor?

A: Na minha opinião?

P: Sim.

A: Na minha opinião, como eu contribuo, com a formação do pequeno leitor? Eu acho que baseado nesses projetos da escola, né, onde há esse, o hábito da leitura, o desenvolvimento. É, o pequeno leitor, isso é tão, isso é muito legal, é muita coisa pra falá e a preocupação de num falá aquilo que não é pra falá, mas assim, é, na nossa formação do pequeno leitor é importante, já diz o nome, “pequeno leitor” é na escola infantil que começa. Na escola infantil, você começando a praticar, a criança ter o hábito de procurar um livro pra lê, será uma pessoa e tanto, porque o homem sem leitura, o ser humano sem uma leitura, eu acho que ele é uma pessoa vazia. Então o hábito assim, pra podê começá é na Educação Infantil mesmo.

P: Gostaria de agradecer a sua atenção e a sua participação nessa Pesquisa de Mestrado. E muito obrigada!

A: Eu que te agradeço pelo tempo que você teve aqui cá gente. Eu tô um pouquinho nervosa assim, mas, vai dar tudo certo.

P: Ok.

A: (Risos).

P: Obrigada.

P: Ah... péra aí (desliguei).