

**OS PROFESSORES DOS MUNICÍPIOS DE PRESIDENTE PRUDENTE E MARÍLIA E O
PNBE (PROGRAMA NACIONAL DE BIBLIOTECA DA ESCOLA) NA FORMAÇÃO DE
CRIANÇAS LEITORAS.**

Taís Andrada De Souza Silva Ribeiro, Ana Laura Garro Dos Santos, Renata Junqueira De Souza

Eixo 2 - Projetos e práticas de formação continuada
- Relato de Pesquisa - Apresentação Pôster

Resumo: Esta pesquisa tem como objetivo averiguar como os livros do Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE) podem valer-se de uma metodologia e de um programa de leitura literária específicos para crianças de 0 a 3 anos considerando as especificidades dessa idade, a fim de contribuir, desde a mais tenra idade, em sua formação como leitoras autônomas. O estudo foi desenvolvido com professores em dois municípios do oeste paulista, Presidente Prudente e Marília, sendo que no primeiro foram averiguadas 34 escolas e no segundo, 51 escolas. Conta ainda com o apoio de dois centros: do Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil (CELLIJ) localizado na faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente – UNESP e com o Centro de Estudos e Pesquisas em Leitura e Escrita (CEPLE) situado na Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – campus de Marília. Vale lembrar que a pesquisa teve início junto a FAPESP/CNPq em outubro de 2012 com término previsto para junho de 2014. Até o momento, o método adotado foi a aplicação de questionários semiestruturados com a intenção de observar se havia ou não um trabalho com esses livros e, ainda, de que maneira a formação inicial dos docentes interferia em sua prática pedagógica. Nesta etapa, os livros de literatura infantil do PNBE estão sendo analisados quanto à estrutura do texto literário e das estratégias de compreensão leitora. A partir da análise elaborar-se-á atividades que contemplem tais textos literários e a primeira infância. Palavras-chave: Leitura literária. Atividades de leitura. Formação complementar.

OS PROFESSORES DOS MUNICÍPIOS DE PRESIDENTE PRUDENTE E MARÍLIA E O PNBE (PROGRAMA NACIONAL DE BIBLIOTECA DA ESCOLA) NA FORMAÇÃO DE CRIANÇAS LEITORAS

Taís Andrada de Souza Silva Ribeiro; Ana Laura Garro dos Santos; Renata Junqueira de Souza. UNESP, Campus de Presidente Prudente, FCT. FAPESP/CNPq.

Identificação:

A presente pesquisa intitulada “*Literatura e Primeira Infância: dois municípios em cena e o PNBE (Programa Nacional de Biblioteca da Escola) na formação de crianças leitoras*” vêm sendo desenvolvida em dois municípios do oeste paulista, sendo eles Marília e Presidente Prudente. O estudo volta-se para escolas de educação infantil, abrangendo crianças de 0 a 3 anos e seus professores, com o objetivo de averiguar como os livros do PNBE podem valer-se de uma metodologia e de um programa de leitura literária específicos, articulados às especificidades das crianças dessa idade, a fim de contribuir, desde a mais tenra idade, em sua formação como leitoras autônomas no município de Marília e Presidente Prudente, SP, levando em conta o conhecimento dos professores sobre o programa de leitura proposto pelo PNBE, assim como o trabalho com os livros em sala de aula. Em Marília foram analisadas 34 instituições, enquanto em Presidente Prudente foram pesquisadas 51 escolas.

O projeto proposto conta ainda com o apoio do Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil (CELLIJ), localizado na faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP de Presidente Prudente, que desde 1996 vem desenvolvendo estudos e ações, na maioria das vezes financiados, procurando diminuir as carências de aprendizagem de alunos e professores no que diz respeito ao tema leitura e literatura. Outro Centro colaborador para essa pesquisa é o Centro de Estudos e Pesquisas em Leitura e Escrita (CEPLE), localizado na Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – campus de Marília e sua dinâmica tem como eixo o ensino da leitura e da escrita no âmbito escolar bem como sua articulação com as necessidades sociais.

Além do objetivo principal explicitado acima, a referente pesquisa, que vem ocorrendo desde outubro de 2012 com data de término prevista para julho de 2014, tem outras metas, dentre elas: verificar como os professores oferecem a aproximação entre a criança e a literatura, levando em consideração todas as especificidades desse período infantil (0 a 3 anos).

Para alcançar os objetivos propostos, a pesquisa, dividiu-se em dois momentos, sendo o primeiro a verificação dos livros do PNBE nas escolas de Educação Infantil (0 a

3 anos) de Presidente Prudente e Marília. Nessa verificação buscaram-se informações do tipo: forma de organização dos livros; como circulavam; como eram usados entre os envolvidos no universo escolar e, ainda, identificação do acesso para além do universo escolar em situações mais ou menos espontâneas. Já o segundo momento, foi preciso dividi-lo em duas fases. Na 1ª fase: definição da metodologia de análise dos livros de literatura infantil, em outras palavras, análise dos livros verificando o foco narrativo, personagens, enredo e normas transmitidas. Tudo isso com o intuito de permitir que os professores compreendessem a estrutura narrativa dos livros selecionados pelo PNBE. Já na 2ª fase: programa que levasse em consideração as particularidades dessa faixa etária direcionada à educação literária dos pequenos, à formação inicial da sua percepção leitora, através de realização de atividades específicas com os livros do acervo em questão.

Após a verificação se os livros do PNBE se encontravam ou não nas instituições, o próximo passo foi a aplicação de um questionário aos professores das instituições eleitas, com o propósito de observar se havia ou não um trabalho com esses livros e, mais que isso, de que maneira a formação inicial desses agentes escolares interferia em sua prática pedagógica.

Resultados Parciais:

Para analisarmos as respostas dadas pelos professores no questionário, nos apoiamos nas concepções da Teoria Histórico-Cultural acerca do desenvolvimento infantil e das implicações pedagógicas oriundas dessas concepções, além de estudiosos da área da leitura e da literatura infantil. As respostas dadas nos permitiram analisar: como se dão as práticas de leitura literária nas instituições parceiras da pesquisa; como os professores criam as mediações de leitura na educação dos pequeninos de 0 a 3 anos; as concepções dos professores sobre a criança, seu desenvolvimento, o processo de aquisição da leitura e uma autoanálise sobre a própria prática de leitura na atuação docente.

Na primeira questão destinada aos professores – *Como você compreende que a criança pequenininha aprende e se desenvolve?* – cerca de um terço das respostas referenciam-se ao conceito de “estímulo” como propulsor da aprendizagem e do desenvolvimento da criança, que ora se relaciona às questões específicas de leitura/escrita, e ora ao lúdico.

Esse mesmo conceito também foi utilizado pelos professores na questão – *As atividades de leitura literária implicam em desenvolvimento Infantil? Em que medida, e quais são os aspectos/dimensões desenvolvidos?* – por uma quantidade significativa de respostas, nesta, a expressão apareceu vinculada a aspectos do desenvolvimento:

“[...] estimula a função simbólica [...]”;
“[...] estimula sua criatividade”;
“[...] estimula a imaginação e o faz de conta”;
“[...] estimular a maneira de interpretar textos e diversas situações de sua vida sabendo resolver os problemas e obstáculos que surgirem”;

O que os professores retratam com a expressão *estímulos* são as marcas de sua formação e de jargões que se disseminaram na educação como um todo. Nesse sentido, concepções atreladas à ideia de espontaneidade no processo de desenvolvimento infantil dão ao professor a compreensão de que as capacidades psíquicas humanas são inatas e lhe atribuem um papel de facilitador no processo de desenvolvimento. Esse entendimento é inclusive descrito por algumas respostas dadas à segunda questão – *Para você quando a criança pode e começa a aprender a ler?* – *“A leitura escrita é um trabalho já no ensino infantil, quando umas histórias, cantigas, bilhetes e escrevemos e desenhamos espontaneamente”;* *“Acontece espontaneamente, quando bem estimulada”*.

Essa concepção diverge frontalmente daquilo que compreendemos com a Teoria Histórico-Cultural, visto que ao nascer, a criança não traz consigo as habilidades, capacidades e aptidões humanas – pensamento, linguagem, inteligência, personalidade. Estas qualidades humanas, como a própria capacidade de ler, são externas a ela e serão formadas pela atividade que ela realiza em seu convívio com a cultura e com as pessoas. Nas palavras de Mukhina (1996, p. 40):

Cada geração humana plasma suas experiências, seus conhecimentos, suas aptidões e qualidades psíquicas no produto de seu trabalho. Esse produto pode ser material (objetos que nos rodeiam, casas, máquinas) ou espiritual (a linguagem, a ciência, as artes). Cada nova geração recebe tudo que foi elaborado pela anterior; ao vir ao mundo “se impregna” do realizado até então pela humanidade. As crianças assimilam esse mundo, a cultura humana, assimilam pouco a pouco as experiências sociais que essa cultura contém, os conhecimentos, as aptidões e as qualidades psíquicas do homem. É essa a herança social. Sem dúvida a criança não pode se integrar na cultura humana de forma espontânea. Consegue-o com a ajuda contínua e a orientação do adulto – *no processo de educação e de ensino*.

Assim, o papel do professor compreende mais que oferecer estímulos, compreende que conhecendo as regularidades do desenvolvimento infantil ele ofereça às crianças um fazer que possibilite essa apropriação da cultura humana, no caso da cultura escrita, por meio aqui, dos livros.

Outro conceito bastante presente nas respostas da primeira questão feita aos professores – *Como você compreende que a criança pequeninha aprende e se desenvolve?* - é o “lúdico”. A brincadeira foi registrada por aproximadamente um quarto

das respostas como *propulsora de aprendizagem e desenvolvimento*. A concepção lúdica apareceu acompanhada de expressões como “brincadeira”, “brinquedos”, “jogos”, “músicas”, “cantigas”, “imitação” e “interação”. Essas expressões apontam para uma concepção de desenvolvimento infantil que se aproxima das concepções da Teoria Histórico-Cultural.

Embora seja costumeiro chamarmos todas as ações que a criança pequena realiza com os objetos/brinquedos, com o próprio corpo ou com o de outra pessoa de brincadeira ou jogo, precisamos compreender que essas são, na verdade, ações que lhe possibilitam conhecer o próprio corpo e os objetos da cultura humana. Essas ações criam as bases perceptivas e emocionais sobre as quais se desenvolverá sua personalidade e sua inteligência. Segundo Venguer (1976, p. 103),

a criança assimila, sob influência do adulto, todas as premissas para o jogo de papéis, tais como a denominação de objetos, a identificação das ações infantis com as ações do adulto, o atribuir-se nomes de adultos, e a formação de ações que reproduzem as das demais pessoas.

A função lúdica com objetos também esteve presente nas concepções dos professores na terceira questão – *“As atividades de leitura literária implicam em desenvolvimento infantil? Em que medida, e quais são os aspectos/dimensões desenvolvidos?”*. Aproximadamente 46% dos professores declaram a leitura literária como impactante no desenvolvimento lúdico da criança. Com significativa referência à imaginação, ao faz de conta e à fantasia, os professores destacaram o reconhecimento e a necessidade da atividade de leitura para o desenvolvimento das crianças.

Segundo Mello (2010, p. 51) poderíamos discutir a importância da literatura infantil na formação da imaginação, do vocabulário infantil, na formação do pensamento, no desenvolvimento da expressão oral e das diferentes linguagens, sendo, portanto, muitas as possibilidades abertas pela literatura infantil no processo de humanização na infância. Mas a formação da atitude leitora nas crianças talvez seja a menos discutida, apesar de essencial ao sucesso da criança em sua escolarização. Essa atitude pode fazer a diferença na apropriação da cultura escrita, o que não é pouca coisa na sociedade letrada em que vivemos.

Tal como os outros objetos da cultura humana o livro, nessa fase do desenvolvimento infantil, constitui um objeto de exploração ou brincadeira. Isso não modifica sua função social, mas o acesso da criança a ele lhe garante a apropriação das suas formas de utilização e, por conseguinte, das suas funções sociais, tal qual com todos os objetos humanos.

Na segunda questão – *Para você, quando a criança pode e começa a aprender a ler?* – os professores foram questionados sobre o processo de aprendizagem da leitura e

da escrita. Aproximadamente 26% das respostas apontaram que desde bebês as crianças entram em contato com a linguagem escrita e vão, por conta desse acesso, se apropriando dela.

No momento em que ela é apresentada ao mundo letrado, ou seja, quando alguém lê em voz alta para ela, conta histórias ilustradas a ela, e até mesmo quando observa um adulto lendo silenciosamente.

Desde pequena (bebê) se entra em contato com os livros, se presencia situações de leitura ela começa a interagir com o ato da leitura. Ainda pequena lê de forma não convencional, mas já faz a sua leitura através de imagens.

Esta concepção colabora com os ideais da Teoria Histórico-Cultural que aponta a aprendizagem da linguagem escrita como uma apropriação complexa que “resulta de um longo processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores”, chamado por Vygotsky de “pré-história da escrita” (MELLO, 2005, p. 27). Essa pré-história é, segundo Mello (2005, p. 27) “a história das formas de expressão da criança” e se constitui “por ligações em geral não perceptíveis à simples observação e começa com a escrita no ar, com o gesto da criança ao qual nós, adultos, atribuímos um significado” (MELLO, 2005, p. 27).

No caso específico da apropriação da linguagem escrita muito bem destacou um professor em sua resposta: “[...] tenha contato com o livro manuseando, explorando e realizando a leitura da imagem, ainda que não de forma convencional pode aprender a ler, pois primeiro se faz a leitura de mundo, para depois se fazer a leitura da palavra”.

Outro aspecto destacado nas respostas dos professores é a atribuição de uma idade ideal para aprendizagem da linguagem escrita: cerca de 15% das respostas apontam uma idade ideal para o início deste processo. Essas idades variam entre 2 e 7 anos e essa compreensão está atrelada à ideia de maturação, que compreenderia um período no qual a criança teria desenvolvimento/maturidade para compreender tal aprendizado, como expresso por algumas respostas:

Quando é estimulado e quando está madura para pré-alfabetização no contexto escolar, surgindo naturalmente os sons fonéticos.

[...] depende, cada criança é única, tem que inspirar a criança, estar mais madura, mas, digamos que seja aos 4 anos a iniciação.

Qnd [quando] ela estiver pronta e madura essa prática ocorre com a escrita simultaneamente.

Tal concepção é inversa à que discutimos e propomos nesta análise. Para a Teoria Histórico-Cultural “o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial” (VIGOTSKI, 1995, p. 116). O desenvolvimento, portanto, ocorre porque ocorreu a aprendizagem que se dá num processo de colaboração direta ou indireta daquele que aprende com o outro mais experiente.

Na quarta questão feita aos professores – *Na rotina da E.I., como e quando os pais são convidados a participar de momentos de leitura e contação de histórias?* – traz uma estimativa de como essa participação é vivenciada pela instituição de educação infantil. Aproximadamente 35% dos professores declaram não haver momentos de participação dos pais nas atividades de leitura da escola. Cerca de 37% declaram haver atividades de leitura que são levadas para casa ou projetos de incentivo à leitura que integram as famílias, como o relatado por esse professor:

Temos um projeto de leitura chamado “Sacola de Leitura”, no qual as crianças levam diariamente um livro para casa (uma criança por dia) e registram o que entenderam e o que mais gostaram por meio do desenho no diário de leitura, os pais lêem para eles e após a leitura as crianças fazem o registro e no dia seguinte a criança conta (na roda da conversa) a história para os amigos. Em seguida, há o sorteio do próximo a levar a sacola para casa. É um momento muito esperado. Eles amam!!

A partir destes dados, podemos observar que 95,2% dos professores participantes da pesquisa declaram fazer uso da literatura infantil em sua prática pedagógica com as crianças pequenas. No entanto, a frequência do uso destes materiais se dá com maior ênfase semanalmente, para 82,7% desses professores. A quantidade de professores que declaram fazer uso diário da literatura infantil é de 4,8% e daqueles que o fazem quinzenalmente é de 7,3%. Assim, é possível dizer que a prática pedagógica da leitura na educação das crianças de 0 a 3 anos não acontece de forma expressiva, considerando o tempo que as crianças passam nas instituições (cerca de dez horas diárias) e a regularidade da proposição dessa prática pedagógica.

A prática pedagógica descrita pelos professores na questão – *Como trabalha com leitura infantil? Descrever.* – revela que aproximadamente 60% declaram ler livros infantis para as crianças e 50% declaram contar ou recontar histórias às crianças com auxílio de livros, fantoches ou dedoches. Nas descrições, aproximadamente 15% dos professores destacam o trabalho diário (com expressões diariamente, diário ou todos os dias). Nessas descrições destaca-se a leitura em momentos especiais da rotina como na roda de conversa, no manuseio do livro pelas crianças, na conversa sobre a história lida e nas dramatizações.

Essa compreensão do trabalho diário com a literatura e o acesso das crianças aos livros pelo manuseio ou pela dramatização condiz com o trabalho pedagógico esperado para a faixa etária. No entanto, a porcentagem de professores que declaram efetivamente realizá-lo é pequena e cerca de 1% de professores categoricamente afirmam não realizar esse trabalho. Além disso, aproximadamente 3,6% dos professores não responderam a questão.

Foi possível observar também na análise uma preocupação declarada por alguns professores quanto ao conteúdo moral do livro: “[...] *procuro escolher algum livro relacionado com o momento que cada sala está vivendo para contar história às crianças. Por exemplo, se estou em uma sala que está havendo mentira, procuro escolher um livro relacionado ao tema para estar trabalhando*” – o que denota a problemática da pedagogização na literatura desde cedo, já tão estudada por Soares (2000). Os assuntos, temas ou conteúdos do livro são escolhidos pelo professor que o oferece à criança. No entanto, é necessária a percepção de que este objeto livro não traz em si apenas o ensinamento moral, é um objeto da cultura de expressão artística e ainda que não apresente o esperado cunho moral, deve ser dada à criança a oportunidade de conhecê-lo.

Cabe ao professor fornecer diversos tipos de textos literários, a fim de explorarem a diversidade de materiais disponíveis, seja poesia, contos, gibi, filmes, dentre outros.

No interior da escola da infância, os livros de literatura infantil, particularmente cada vez mais atrativos e com uma riqueza literária a ser destacada, tornam-se suportes para o fascínio das crianças para as primeiras leituras, que vão além das palavras, envolvendo-as. Quando há livros dessa natureza disponíveis e acessíveis à criança, assim como quando existem momentos diários de leituras ou contação de histórias, damos aos pequenos a possibilidade de vivências com as formas ideais de leitura [...] (LIMA; VALIENGO, 2011, p. 59).

Além disso, antes de escolher e conhecer a história, o professor precisa conhecer suas crianças, compreender as especificidades do desenvolvimento naquela idade, do que elas necessitam e o que ele, como educador, pode ofertar. Desse modo, é possível formar leitores, mas principalmente possibilitar uma infância com espaço para o conhecimento e a criação.

Foi possível observar também que, quando questionados sobre outros textos literários de preferência das crianças, 94,2% dos professores não quiseram ou não souberam apontar tais preferências. Isso pode nos revelar uma fragilidade das oportunidades oferecidas às crianças e uma prática voltada à concepção de desenvolvimento infantil a partir de uma maturação ou desenvolvimento prévio: espera-se

que a criança se desenvolva para que compreenda a diversidade textual, para só então apresentar a ela outros materiais literários mais complexos, de maior literariedade.

Na questão - “*Em quais livros teóricos você se baseia para promover a leitura? Nomear*” – os professores apresentaram um variado repertório de autores. Alguns ligados ao estudo da leitura e da literatura, outros ligados à alfabetização: Ana Luiza Bustamante Smolka, Ana Teberosky, Beatriz Cardoso, Betty Coelho, Délia Lerner, Emília Bassedas, Emília Ferreiro, Fanny Abramovich, Henri Wallon, Isabel Solé, Jean Piaget, João Wanderley Geraldi, Josette Jolibert, Lev Semionovich Vygotsky, Maria Alice Faria, Marta Kohl, Monteiro Lobato, Patrícia Engel Secco, Paulo Freire, Rubem Alves, Telma Weisz, Teresa Colomer e Teresa Lleixa Arrebas. Podemos dizer, pelas próprias respostas dos professores, que esses nomes foram escolhidos ora pelo vínculo à temática de leitura, literatura infantil, ensino e aprendizagem, ora por serem autores estudados durante a graduação e que despertaram o gosto por suas obras/conhecimentos.

Aproximadamente 12% dos professores declararam usar como referencial teórico de seu trabalho com a leitura o RCNEI – *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (BRASIL, 1998). Numa porcentagem inferior a 5%, foram apontados, ainda, os HTPCs – *Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo* –, os estudos oriundos da faculdade e a utilização de revistas, como *Pátio*, *Revista do Professor* e *Nova Escola*.

Os livros de literatura infantil de histórias clássicas (como *Chapeuzinho Vermelho*, *Os Três Porquinhos*, *Branca de Neve* e *Cinderela*) também foram apontados por vários professores, sendo que estes não constituem referencial teórico sobre leitura e nem material pedagógico. A pergunta realizada referia-se a livros teóricos utilizados para a fundamentação docente para a promoção da leitura e, por essas respostas é possível dizer que não houve uma compreensão da pergunta por parte dos professores.

As DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais) que são definições expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional da Educação sobre fundamentos e procedimentos que devem ser realizados na Educação Básica, também foram apontadas por alguns professores como referencial teórico. Essas diretrizes são orientações que as escolas podem e devem seguir. No entanto, vale ressaltar, que é preciso ter cuidado com a interpretação desses documentos, a fim de não haver distorções de sua função, reduzindo-os a uma sequência de atividades ou a um manual.

Um aspecto em especial nos chama a atenção: aproximadamente 4% dos professores declararam não se fundamentar em *nenhum* material teórico e 17,5% não respondem a questão. Temos, portanto, um índice de aproximadamente 21% de professores que não fundamentam sua prática com materiais teóricos. Nessa situação, uma resposta, em especial, chamou-nos a atenção:

Nenhum. O educador deve planejar de acordo com sua turma se pautar nos conhecimentos que ela possui na sua realidade. Livros teóricos possuem receitas prontas não se encaixam a todos.

O ato de planejar não está, portanto, na escrita, no papel, mas no ato envolvente com as crianças de descobrir e possibilitar o descobrimento, conhecer e propiciar o conhecimento. É o ato de, a partir dos subsídios teóricos sobre o desenvolvimento infantil e do conhecimento do mundo – em seus objetos e relações – oferecer às crianças formas de conhecer e expressar seus conhecimentos, apropriar-se do mundo humano e do desenvolvimento das habilidades humanas que acontece desde o nascimento.

Quando questionados sobre um espaço para guarda de livros em que as crianças tivessem acesso na sala de aula, foi constatado que 76,2% dos professores declararam haver em sua sala de aula espaços para exposição de livros aos quais as crianças podem ler e manipular. O importante nessa oferta é a compreensão de que este deve ser um momento livre no qual as crianças interajam entre si e com o objeto livro sem o direcionamento das ações pelo educador. Não queremos dizer com isso que sejam ações espontâneas e que o professor não deva acompanhar as crianças, mas sim que seja um acompanhamento para observação e para a intervenção necessária e não diretiva da ação infantil.

Uma constatação pouco animadora para nossos anseios é em relação aos espaços destinados à leitura: 36,7% dos professores afirmaram que o acesso aos livros acontece apenas na hora da leitura; um pouco mais animador é saber que 19,6% oferecem às crianças projetos integrados às famílias com a possibilidade de levar os livros para casa. As situações a que se referem esses percentuais estão integradas para 11,9% dos professores, que leem os livros na hora da leitura e também oferecem a leitura para casa.

Questionados sobre a partilha de livros, cerca de 71% dos professores disponibilizam livros próprios para o manuseio e a exploração infantil. Uma possível interpretação para os aproximadamente 27% que não disponibilizam é a ideia comumente observável nas falas docentes de que os materiais usados pela criança devem ser da instituição. Uma visão demasiadamente distorcida sobre as capacidades e habilidades infantis e o receio de que as crianças rasguem ou sujem os livros.

Em seguida, quando questionados sobre o *que significa a sigla PNBE?* – aproximadamente 11% dos professores definiram com precisão a sigla, outros 12% equivocaram-se apenas quanto às preposições *da* e *na*. Aproximadamente 14% dos professores não responderam a questão e 5% declararam não saber ou conhecer a resposta. Os demais oscilaram em resposta como: *Planos Nacionais de Biblioteca Escolar, Plano Nacional de Biblioteca na Escola, Projeto Nacional da Biblioteca Escolar,*

Programa nacional da/de biblioteca na escola e Plano Nacional biblioteca escola. Houve ainda os que inferiram em respostas sem nexos como: Pensamento Nacional das Bases Empresariais, Pena Nacional de Educação Básica e Plano Nacional Brasileiro da Educação.

Essa mesma questão apresentou o maior índice de ausências de respostas: 40% dos professores não responderam. – o que pode nos indicar tanto a falta de interação do professor nos Programas pelos quais a escola está sendo beneficiada, quanto à falta de divulgação, por parte das equipes técnicas, da procedência dos livros recebidos.

Na questão – *Em que medida você acredita que o PNBE contribui em seu trabalho pedagógico?* – aproximadamente 76% dos professores declararam haver contribuições à medida que o Programa melhora, amplia e diversifica o acervo de livros da escola. No entanto, destes, alguns relatam, mesmo afirmando haver contribuições positivas do Programa, o desconhecimento ou a suposição de que este venha a acontecer. Do restante dos professores, aproximadamente 5% declararam não saber ou conhecer o programa e 18% não responderam a questão. Vejamos alguns discursos:

Na educação infantil temos livros para a faixa etária diversa, mas não é o PNBE. A contribuição seria muito satisfatória.

Não conheço o programa, mas deve ser interessante se foi relacionado ao envio de livros, e esses forem realmente realizados.

Realmente não estou interada de como será esse programa, mas se for acessível ao professor será muito bom para os profissionais se estiver no nosso alcance, ou seja, na escola onde trabalhamos.

A representação das contribuições do Programa pelos professores corrobora com as implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural, pois apontam para a diversidade de elementos da cultura com os quais as crianças precisam ter acesso, e para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem como promotores do desenvolvimento infantil.

Contribui e muito, pois temos contato com os livros inovadores bem expostos assim dando a criança o poder da imaginação.

Contribui muito, pois disponibiliza recursos para que os professores educadores possam desenvolver um trabalho de leitura de qualidade.

Ele apóia na melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Torna-se importante reforçar que o conhecimento do acervo entregue pelo PNBE, existente desde 1997, pode auxiliar na solução da problemática livro-criança, literatura-criança e do que dela decorre: ausência desse acervo na própria biblioteca escolar ou a sua presença, mas sem o acesso a professores e crianças; livros do acervo trancafiados em depósitos de limpeza, e/ou perdidos e empoeirados no alto das prateleiras e na escuridão das bibliotecas; o próprio uso das bibliotecas; vivências com os livros do PNBE em projetos didatizantes; o desconhecimento por parte dos professores das preferências infantis, bem como do próprio acervo em sua quantidade e qualidade linguística e estética, e de autores/ilustrações que pudessem melhor colaborar na contextualização das obras no universo da produção editorial e literária; dentre outras implicações.

Soma-se a essa problemática o despreparo do professor responsável pela biblioteca escolar, já salientado neste relatório, bem como o descuido das bibliotecas pela própria escola e pelo poder público. Nesse sentido, infelizmente, há um fracasso não declarado que envolve o PNBE e que fica mascarado pelas vultosas cifras, que envolve o fomento do mercado editorial. O retrato das instituições de educação infantil do oeste paulista, de Marília e Presidente Prudente, talvez seja também o de várias outras instituições pelo Brasil afora, e não somente da educação da infância, mas igualmente de outros segmentos educativos.

Considerações Finais:

Dois eixos de pesquisa, articulados aos objetivos, compuseram a diretriz para a produção dos dados com metodologias específicas e instrumentos a eles apropriados. O primeiro focou a circulação dos livros nas instituições parceiras, o uso e conhecimento por parte dos gestores educacionais de tais materiais, bem como as condições de guarda de tais livros. Com a análise desses dados, pretendeu-se, ainda, verificar se a política pública de leitura PNBE tem atingido, nas duas cidades em questão, seus objetivos. O segundo eixo analisa os livros infantis destinados à Educação Infantil - PNBE, particularmente à primeira infância (0 a 3 anos) não somente com relação à estrutura do texto narrativo e às estratégias de leitura, mas também quanto à elaboração de um material teórico-prático que pode nortear os professores no futuro, para o ensino de atividades de compreensão de textos literários, considerando às especificidades de aprendizagens das crianças bem pequenininhas. É sobre este último que iremos nos debruçar na continuidade dos trabalhos da investigação.

Referências Bibliográficas

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices*. São Paulo: Spicione, 1997.
- BAJARD, E. Nova Embalagem, mercadoria antiga. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 32, n.3, p. 493-507, set.dez. 2006.
- BATISTA, A. A. G. Os professores são “não-leitores”? In: MARINHO, M.; SILVA, C. S. R. (Orgs.). *Leituras do professor*. Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Secretaria de Educação Básica: Brasília: MEC, SEB, 2010.
- FARIA, M. A. *Como usar a literatura infantil na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. *Literatura e primeira infância: dois municípios em cena e o PNBE (Programa Nacional de Biblioteca na Escola) na formação de crianças leitoras*. Marília, 2013.
- MELLO, S. A.; FARIAS, M. A. A escola como lugar da cultura mais elaborada. *Educação, Santa Maria*, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan./abr. 2010.
- MELLO, Suely Amaral. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. In.: FARIA, A. L. G. de; MELLO, S. A. (orgs.). *Linguagens Infantis: Outras formas de leitura*. Campinas, SP.: Autores Associados, 2005.
- MUKHINA, Valeria. *Psicologia da Idade Pré-escolar: Um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos*. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996. 312 p.
- OSTETTO, L. E. (Org.). *Encontros e Encantamentos na Educação Infantil*. 6.ed. Campinas, SP.: Papirus, 2000.
- ROSSLER, João Henrique. O papel da brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento do psiquismo humano. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (orgs.). *Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin*. São Paulo: Xamã 2006. pp. 51-63.
- SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M. (Org). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. (Linguagem e Educação). pp. 17 – 48.
- VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas III: Problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Visor Distribuciones, S. A., 1995.