

**UNESP - Universidade Estadual Paulista
“Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências
Campus de Marília**

FABIANO JOSÉ COLOMBO

**A LITERATURA INFANTIL COMO MEIO PARA A FORMAÇÃO DA
CRIANÇA LEITORA.**

MARÍLIA – 2009

**UNESP - Universidade Estadual Paulista
“Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências
Campus de Marília**

FABIANO JOSÉ COLOMBO

**A LITERATURA INFANTIL COMO MEIO PARA A FORMAÇÃO DA
CRIANÇA LEITORA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campos de Marília, para a obtenção do título de mestre em Educação (Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira).

Orientador: Dr^a. Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto.

MARÍLIA – 2009

Colombo, Fabiano José.

C718l A literatura infantil como meio para a formação da
criança leitora / Fabiano José Colombo. – Marília,
2009.

211 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de
Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista,
2009.

Bibliografia: f. 160-164.

Orientador: Dra. Cyntia Graziella Guizelim Simões
Giroto.

1. Literatura infantil. 2. Formação do leitor. 3. Leitura.
4. Práticas docentes. 5. Teoria histórico-cultural. I.
Autor. II. Título.

CDD 372.1

FABIANO JOSÉ COLOMBO

**A LITERATURA INFANTIL COMO MEIO PARA A FORMAÇÃO DA
CRIANÇA LEITORA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campos de Marília, para a obtenção do título de mestre em Educação (Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira).
Orientador: Dr^a. Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto.

Aprovação: Marília, 27/10/2009.

Membros componentes da banca examinadora:

1) Dr^a. Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto (orientadora)

2) Dr. Dagoberto Buim Arena (UNESP – Marília/SP)

3) Dr^a. Renata Junqueira de Souza (UNESP – Presidente Prudente/SP)

*Aos meus pais Maria Luiza e José Elisberto
e meu irmão Luiz Fernando...*

“De escrever para marmanjos já me enjoiei. Bichos sem graça. Mas para as crianças, um livro é todo um mundo. Lembro-me de como vivi dentro de **Robinson Crusoe**, do Laemmert. Ainda acabo fazendo livros onde as nossas crianças possam morar. Não ler e jogar fora; sim morar, como morei no Robinson e no **Os filhos do Capitão Grant**”.

Monteiro Lobato (1917)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus pela certeza de caminhar sempre ao meu lado dando-me força nos momentos mais difíceis, zelando por mim e iluminando meu caminho.

A meus pais, que são a luz do meu caminho e a base de minha vida, por estarem comigo nos bons e maus momentos, ajudando-me, ensinando-me, sendo exemplos de garra e determinação, oferecendo todo o carinho, apoio e ajuda necessários, e, por serem, além de pais, grandes amigos.

A meu irmão que sempre estava pronto a me ajudar em meus momentos de apuro, sendo um ombro amigo e companheiro.

As minhas amigas que me ajudaram de diferentes formas para a realização deste trabalho e estão sempre ao meu lado, nas horas boas e difíceis, me animando e dando força, em especial à Camila, Paola, Joagda, Francelle, pelo incentivo, colaboração e amizade.

Aos meus amigos Eder e Yuri, pelos momentos de descontração, os quais foram muito importantes no percurso do mestrado, pelo incentivo e pelo socorro nos meus momentos de crise.

À professora Cyntia pela paciência, leitura e orientações, sem as quais este trabalho não seria possível e, principalmente, pelo exemplo, que me fizeram acreditar na educação.

Ao professor Dagoberto Buim Arena, pelas importantes contribuições e apontamentos no processo de qualificação e também das ricas discussões realizadas em sua disciplina e no grupo de pesquisa e por sua leitura atenta deste trabalho.

À professora Renata Junqueira de Souza, pelas valiosas indicações bibliográficas, pelas contribuições importantíssimas com relação à literatura infantil no momento da qualificação e também pela leitura atenta deste trabalho.

As professoras Stela Miller e Ana Lúcia Espindola, pela disponibilidade e colaboração.

À professora Maria Inês, pela valiosa leitura deste trabalho, contribuindo para as adequações normativas e também por me fazer lembrar os saudosos tempos de escola em Ocaucú.

À minha amiga Thais que tantas vezes me socorreu nos meus momentos de apuros e que, principalmente, me fazia rir sempre que eu estava triste ou nervoso, me ajudando a ter um novo fôlego.

À minha amiga Juliana Reis, cujas dicas e conversas ajudaram muito durante o percurso de realização desse trabalho.

À Silvana, que durante o difícil trajeto do mestrado, mostrou-se uma pessoa muito paciente e atenciosa comigo, se tornando uma grande amiga.

A toda a equipe da escola onde a pesquisa aconteceu, alunos, professores, coordenação e direção da escola, que aceitaram minha presença, participaram e ajudaram significativamente para a realização desta pesquisa.

Ao CNPq pelo incentivo financeiro durante todo o percurso deste trabalho,

Muito obrigado a todos!

RESUMO

A formação do leitor é um processo que se inicia na infância, por meio das vivências com objetos e materiais portadores de escrita. Parte-se, então, do pressuposto que o livro de Literatura Infantil é um desses objetos oportunizadores de apropriação de leitura. Todavia, apesar de ser importante na questão da formação do leitor, a literatura infantil ainda parece ser desconsiderada nas práticas pedagógicas de muitos professores. Diante dessa temática, da literatura infantil como meio para a formação da criança leitora, tendo em vista um estudo da prática docente voltada para essa formação, o trabalho procurou investigar o seguinte problema de pesquisa: Como são organizadas as práticas docentes, relacionadas ao aprendizado da leitura, pautadas no uso da literatura infantil, objetivando a formação da criança leitora? A pesquisa, etnográfica de cunho educacional, teve como objetivo geral, investigar as concepções, objetivos, sentidos e práticas pedagógicas de professores de ensino fundamental de primeira à quarta série, de uma escola pública municipal da cidade de Marília, com relação à literatura infantil, como um meio importante no processo de formação da criança leitora. Foi desenvolvida a partir dos seguintes objetivos específicos: 1) verificar se a literatura infantil está presente nas práticas pedagógicas de formação da criança leitora; 2) compreender se as concepções, sentidos e objetivos que permeiam e baseiam o trabalho dos professores com a literatura infantil em sala de aula contribuem nesse processo de formação da criança leitora. Como resultados, pôde-se apontar a ausência do uso da Literatura Infantil nas práticas voltadas à formação do leitor e um confronto entre o discurso e a prática de alguns professores. Pôde-se apontar também que, apesar de terem consciência de algumas das contribuições da Literatura Infantil no processo de formação da criança leitora, muitos não sabem como organizar e sistematizar esse trabalho, deixando-a a margem nas práticas de formação.

Palavras-chave: Formação do leitor; Leitura; Literatura Infantil; Práticas docentes; Teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT

The reader formation is a process starting at childhood, through experience with objects and materials concerning writing. It is supposed the children literature book is one of these opportunity objects for reading acquisition. However, although it is important for the reader formation, children literature still seems to be not considered in many teachers' educational practices. Facing this issue, children literature as a means of forming reader children observing studies at teaching practice regarding that formation, this paper tried to investigate the following research inquiry: How are teaching practices organized, related to learning reading skills, supported on the use of children literature, aiming the children reader formation? The research, ethnographic, of educational character, had as a general goal, to investigate conceptions, objectives, senses and teachers' educational practices of an elementary school, from first to fourth grades, at a state school in the city of Marília, regarding children literature, as an important means in the process of children reader formation. It was developed considering the following specific goals: 1) to verify if children literature is present in educational practices of reader formation; 2) to understand if conceptions, objectives and senses that go around and base the teachers' work with children literature inside the classroom contribute for this process of children reader formation. As a result, it was possible to point out an absence of Children Literature use for the reader formation and a confrontation between some teachers' speech and practice. It was also possible to point out that, although teachers are aware of some Children Literature contributions in the process of reader formation, many do not know how to organize and systematize work, leaving it aside during reader children formation practices.

Key Words: Reader formation; Reading; Children Literature; Teaching practices; Historical-Cultural Theory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:

Foto do fundo da sala da biblioteca da escola.....140

Figura 2:

Foto da frente da sala da biblioteca da escola.....140

Figura 3:

Classificação dos livros.....141

Figura 4:

Disposição dos livros nas estantes.....141

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

TABELA 1.

Tabela da denominação dos professores 86

TABELA 2.

Tabela da distribuição da formação dos professores
sujeitos da pesquisa 89

TABELA 3.

Tabela da distribuição de momentos em que a literatura infantil
apareceu na rotina da semana observada.....94

TABELA 4.

Horários de visitas a biblioteca escolar 147

TABELA 5.

Tabela da distribuição de professores que cumpriram
o cronograma de visitas na semana observada 148

GRÁFICO 1

Gráfico da distribuição da formação dos professores
participantes da pesquisa 88

GRÁFICO 2

Gráfico da distribuição dos momentos em que a literatura infantil
apareceu na rotina do professor na semana observada.....95

GRÁFICO 3

Gráfico do percentual de professores em relação ao número
de aparições da literatura infantil na semana observada.....95

GRÁFICO 4

Gráfico do percentual de professores que ofertaram livros de
literatura infantil para ser levado para leitura em casa pelos alunos 106

GRÁFICO 5

Gráfico da distribuição dos momentos em que a literatura infantil
foi usada na realização de uma atividade para o aprendizado
da leitura na semana observada dos professores do período matutino 113

GRÁFICO 6

Gráfico da distribuição dos momentos em que a literatura infantil foi usada na realização de uma atividade para o aprendizado da leitura na semana observada dos professores do período vespertino.....114

GRÁFICO 7

Gráfico da distribuição de professores que cumpriram o cronograma de visitas a biblioteca na semana observada 148

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
Metodologia de pesquisa	18
A pesquisa qualitativa do tipo etnográfica em educação	18
As técnicas de coletas de dados para a pesquisa	21
 CAPÍTULO 1	
O desenvolvimento Infantil a partir da Teoria Histórico-Cultural	26
 1.1 Pressupostos gerais da Teoria Histórico-Cultural	27
1.2 O conceito de atividade	37
1.3 A atividade de estudo	41
 CAPÍTULO 2	
A literatura infantil: aprofundando o objeto de estudo	48
 2.1 O conceito de literatura infantil: breve histórico de seu surgimento e panorama atual	49
2.2 A relação leitura, leitor e literatura infantil	57
2.3 Os conceitos referentes à leitura e leitor e a relação com o processo de formação de leitor por meio da literatura infantil.....	64
2.4 A literatura infantil e as contribuições ao processo de formação do leitor na escola.....	73
 CAPÍTULO 3	
A literatura infantil e a prática docente: encontros e desencontros na formação da criança leitora	84
 3.1 A formação dos sujeitos.....	84
3.2 As observações das práticas docentes.....	94
3.3 Os momentos de atividades com a literatura infantil para formar a criança leitora	112

3.4 Os conceitos com relação à formação do leitor e a literatura infantil apresentados pelos professores.....	129
3.5 A biblioteca escolar.....	138
CONCLUSÃO.....	155
REFERÊNCIAS.....	160
APÊNDICES.....	165
APÊNDICE 1 Diário de pesquisa: Registros das observações dos semanários	166
APÊNDICE 2 Diário de pesquisa: Registros das observações da prática docente dos professores sujeitos da pesquisa.....	176
APÊNDICE 3 Modelo do roteiro da entrevista semi-estruturada realizada com os professores	207
APÊNDICE 4 - Modelo do termo de consentimento livre e esclarecido do professor participante.....	208
APÊNDICE 5 - Modelo do termo de consentimento livre e esclarecido da escola.....	209
ANEXO.....	210
ANEXO 1 Quadro de normas utilizado na transcrição das entrevistas.....	211

INTRODUÇÃO

O aprendizado da leitura é um processo de grande importância no âmbito educacional e fomenta discussões de vários pesquisadores como Jolibert (2006, 1994), Faria (2004), Foucambert (1998), Chartier (2002), Martins (2005), Manguel (1997), Magnani (1995), Smith (1999, 2003), Soares (2000), Paiva (2007), Azevedo (2007), Rangel (2007), entre outros, como também de professores atuantes nas séries iniciais do ensino fundamental, os quais são os principais responsáveis no processo de formação do leitor.

Atualmente, fazendo uma reflexão acerca de minhas experiências como professor de séries iniciais e pesquisador, e, por meio das observações da realidade vista nos estágios curriculares em minha graduação de pedagogia, como também da realidade observada durante minha prática docente de três anos como professor de séries iniciais do ensino fundamental da rede municipal de ensino da cidade de Marília/SP, reitero que a formação do leitor configura-se como uma grande questão, que, paradoxalmente, caracteriza-se como entrave para muitos professores e para o sistema educacional. Nota-se que o professorado não sabe como trabalhar a leitura, principalmente a leitura da literatura infantil em sala de aula de modo a colaborar no processo de formação do leitor, uma vez que corriqueiramente, é abordada como pretexto para ensinar conteúdos de diversas áreas do conhecimento.

Para este trabalho, entende-se leitura para além de uma simples decodificação, implica o uso de experiências pessoais, a tônica do olhar que cada leitor coloca na sua leitura, o enfoque e outros fatores; ler não é apenas decifração ou vocalização, mas a compreensão do escrito.

Desse ponto de vista, o leitor é entendido como sendo capaz de ler diferentes gêneros textuais; interpretá-los de modo a utilizar as diferentes informações e conhecimentos adquiridos durante a leitura, em sua vida cotidiana.

Durante a graduação procurei estudar questões relacionadas à leitura e à criação da necessidade de ler na criança, tendo como enfoque o estudo da literatura infantil como meio para se atingir o sucesso no processo de formação da criança leitora.

Num primeiro momento, me debrucei sobre o estudo relacionado à importância do trabalho com as ilustrações dos livros de literatura infantil, desenvolvi, em uma escola da rede Municipal de ensino de Marília, um projeto

orientado pela professora Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto da UNESP de Marília, a fim de levantar as contribuições que o trabalho com ilustrações de livros de literatura infantil poderiam trazer ao processo de formação do leitor, visto ser a ilustração um fator de grande interesse dos alunos nos momentos de leitura de livros, mas pouco explorado por professores que trabalham no ensino fundamental de primeira à quarta série. Tal pesquisa, com duração de um ano, resultou em meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), na graduação em Pedagogia. Os resultados encontrados levaram-me a concluir que a literatura infantil, se utilizada de maneira intencional e consciente pelo professor, pode trazer inúmeras contribuições ao processo de formação da criança leitora.

Mas ao mesmo tempo, em reuniões de HECs (Horário de Estudos em Conjunto)¹ e por meio de conversas informais com professores, pude notar que apesar de todas as possíveis contribuições que a literatura infantil carrega em si para a formação leitora, os professores não sabem, e, muitas vezes não estão preparados para utilizá-la, deixando os livros infantis marginalizados no processo de formação do leitor, que cede lugar aos livros didáticos ou a exercícios mecânicos de leitura e “interpretação de textos”.

Refletindo sobre essas questões, direciono meu pensar a minha própria formação docente e posso perceber que tanto durante minha formação no curso de magistério concluído no CEFAM, quanto na trajetória da graduação de Pedagogia pela UNESP, não houve uma formação sólida com relação à literatura infantil, sendo que as referências a esse trabalho apareceram somente em algumas disciplinas da graduação de pedagogia, como: Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Ensino Fundamental (séries iniciais), oferecida no terceiro ano do curso e Metodologia do Ensino Fundamental (séries iniciais), Língua Portuguesa, também no terceiro ano.

Sendo assim, procurei buscar aprofundamento em leituras complementares com relação à temática das contribuições da literatura infantil ao processo de formação da criança leitora.

Essa ausência de estudo nos cursos de formação de professores também é apontada por Faria (2004). Segundo a autora, ainda faltam pesquisas na área de

¹ Os HECs são reuniões pedagógicas semanais com duração de duas horas que ocorrem em todas as escolas da rede Municipal de Ensino da cidade de Marília, com o intuito de discutir, refletir e redirecionar se necessário, o fazer docente com vistas ao aprendizado e desenvolvimento infantil. Nessas reuniões todos os professores da escola participam em período contrário ao que lecionam.

literatura infantil relacionadas a questões didáticas e suas contribuições em sala de aula e ao desenvolvimento infantil. Ressalta, ainda, o fato de ser marginalizada em relação à literatura geral, não sendo considerada de forma significativa nos cursos de formação de professores e nos cursos de Letras.

Em minha pesquisa de Mestrado continuei o estudo das questões relacionadas à leitura e ao uso da literatura infantil, todavia de uma forma mais abrangente. Não apenas as ilustrações dos livros de literatura infantil, mas estudei-a por um viés em que ela se configura como um meio importante para o processo de formação da criança leitora, tendo como base, pesquisadores da área como Faria (2004, 1999), Lajolo (1999), Zilberman (2007), Abramovich (1995), Huck (1997), Azevedo (2007), Paiva (2007), entre outros.

Para tanto, a fim de delimitar um tema, e, um problema de pesquisa, diante das muitas dúvidas e questionamentos que foram surgindo ao longo do percurso, entrei para o grupo de pesquisa: Processos de Leitura e de Escrita: Apropriação e Objetivação e, ao mesmo tempo, comecei a participar como voluntário das atividades do projeto “Literatura na escola: espaços e contextos – A realidade brasileira e portuguesa”, um projeto em parceria entre as UNESPs de Presidente Prudente, Marília e Assis.

A partir das discussões realizadas nesses grupos e reuniões, muitos foram os questionamentos que perpassaram em relação à literatura infantil e a prática docente. Entre as mais significativas ficaram: (a) quais as principais contribuições da literatura infantil para a formação da criança leitora?; (b) como, quando e onde acontece o contato das crianças com os livros de literatura infantil nas escolas?; (c) como, quando, por que e para que o professor usa a literatura infantil em sala de aula?

Diante de tais questionamentos, fez-se necessário um estudo de questões teóricas com relação ao conceito de leitura e ao desenvolvimento infantil. Para aprofundar meus conhecimentos referentes a esses conceitos, matriculei-me em duas disciplinas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP de Marília com foco central no estudo das questões relacionadas à leitura sendo a primeira: “Leitura e Leitores: Conceitos e Práticas”. A outra disciplina centrava-se nas questões referentes aos estudos de Vygotsky e seus colaboradores com relação ao desenvolvimento infantil: “Implicações da Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil”.

Tendo em vista a importância da Teoria Histórico-Cultural para a fundamentação teórica de minha pesquisa, procurei me aprofundar nesses estudos, para tanto, frequentei mais duas disciplinas que estudavam tal vertente: “A escrita e a construção do autor”, e, “Didática da Língua Materna: Princípios e Metodologia”.

Dos aprofundamentos proporcionados pelas discussões em tais disciplinas, pude perceber novos pontos de discussão em relação à leitura e à constituição do leitor e, dessa forma, melhor delimitar meu objeto de estudo: **a prática docente voltada para a formação da criança leitora, por meio da literatura infantil**. Em consequência, como problema de pesquisa apresento: **Como estão sendo organizadas as práticas docentes, relacionadas ao aprendizado da leitura, pautadas no uso da literatura infantil, objetivando a formação da criança leitora?**

Tanto os estudos realizados na graduação e pós-graduação quanto minhas experiências como professor de ensino fundamental – séries iniciais, me levaram a levantar a hipótese de que apesar das contribuições trazidas pela literatura infantil com relação a formação do leitor, muitos professores ainda não sabem como utilizá-la de modo a explorar essa vertente.

O objetivo geral da pesquisa foi investigar as concepções, objetivos, sentidos e práticas pedagógicas de professores de ensino fundamental de primeira à quarta série, de uma escola pública municipal de Marília, com relação à literatura infantil, como um meio importante no processo de formação da criança leitora.

Como objetivos específicos do trabalho apresento: (a) verificar se a literatura infantil está presente nas práticas pedagógicas de formação da criança leitora, e, (b) compreender se as concepções, sentidos e objetivos que permeiam e baseiam o trabalho dos professores com a literatura infantil em sala de aula contribuem nesse processo de formação da criança leitora.

Tendo o intuito de conhecer melhor as técnicas de coletas de dados e as metodologias de pesquisa, cursei a disciplina de Metodologia da Pesquisa: Abordagens Quantitativa e Qualitativa, a qual me levou a optar pela metodologia de pesquisa de caráter qualitativo; a mais adequada para alcançar os objetivos propostos, delimitando o enfoque para a pesquisa etnográfica educacional, defendida por André (1995). A pesquisa contou com a análise de três fontes: bibliográfica, documental e de campo.

Metodologia de pesquisa

Diante dos objetivos dessa investigação e da complexidade de seu problema, fez-se necessária a realização de uma pesquisa que fosse além da coleta e análise de dados quantitativos, ou mesmo apenas do levantamento e estudo da bibliografia referente ao tema, uma vez que foi necessária a presença do pesquisador no ambiente onde o fenômeno do processo de formação do leitor acontece: a sala de aula, a fim de procurar entender o processo e suas peculiaridades.

Em vista dessas características, optei por uma metodologia de pesquisa qualitativa, indo ao encontro do exposto por Richardson (1999): as pesquisas qualitativas e a análise qualitativa dos dados permite uma visão mais global dos dados e mais relacionados entre si, na medida em que não privilegia as quantidades, mas sim o fenômeno observado e procura entendê-lo.

Segundo André (1995, p. 17), a pesquisa qualitativa “[...] é o estudo do fenômeno em seu acontecer natural”. E recebe essa denominação por se contrapor “[...] ao esquema quantitativista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente)” (ANDRÉ, 1995, p. 17). O enfoque qualitativo defende uma visão holística dos fenômenos, ou seja, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.

Dentro do enfoque de pesquisa qualitativa, destacam-se três métodos de pesquisa: a pesquisa-ação, o estudo de caso e a pesquisa etnográfica. Nesse caso me aterei ao estudo do método de pesquisa do tipo etnográfico e, mais especificamente ainda, ao estudo do tipo etnográfico em educação visto ser este o adotado para estudar o objeto de pesquisa desse trabalho.

A pesquisa qualitativa do tipo etnográfica em educação.

A pesquisa qualitativa de cunho etnográfico demanda um grande envolvimento do pesquisador com o grupo selecionado para a pesquisa e gera a obtenção de grande quantidade de dados descritivos do grupo observado. Na pesquisa etnográfica, a observação se configura como a principal fonte de coleta de dados (ANDRÉ, 1999).

O que caracteriza mais fundamentalmente a pesquisa do tipo etnográfico é, primeiramente um contato direto e prolongado do pesquisador com a situação e as pessoas ou grupos selecionados. Evidentemente deve ficar claro, desde o início da pesquisa o grau de envolvimento ou de participação do pesquisador na situação pesquisada (ANDRÉ, 1999, p. 38).

Ainda para André (1999, p. 39),

É captando o movimento que configura esta dinâmica de trocas de relações entre os sujeitos – que por sua vez reflete os valores, símbolos e significados oriundos das diferentes instâncias socializadoras, que se pode visualizar melhor como a escola participa do processo de socialização dos sujeitos que são ao mesmo tempo determinados e determinantes. Todo este processo se materializa no cotidiano, quando o indivíduo se coloca na dinâmica de criação e recriação do mundo.

A etnografia foi desenvolvida pelos antropólogos pretendendo o estudo da cultura e da sociedade, cujo significado etnográfico é “descrição cultural”.

No caso da etnografia aplicada à educação a principal preocupação se direciona ao processo educativo. Havendo diferenças entre antropologia e a educação, o estudo etnográfico, quando aplicado a cada uma dessas áreas também as enfoca de formas diferentes, “[...] o que faz com que certos requisitos da etnografia não sejam nem necessitem ser cumpridos pelos investigadores das questões educacionais” (ANDRÉ, 1995, p. 28).

Assim, a pesquisa qualitativa de caráter etnográfico em educação possui certas diferenciações da pesquisa etnográfica antropológica, entre as quais a mais considerável se atém ao tempo de permanência do pesquisador no ambiente pesquisado.

Na pesquisa etnográfica antropológica o pesquisador passa grande parte do tempo imerso na sociedade e cultura estudada, podendo se estender por anos, ininterruptos. Já a pesquisa etnográfica educacional, mantém certas características da pesquisa etnográfica antropológica, mas modifica outras, uma dessas modificações se encontra no tempo de permanência do pesquisador que não necessariamente precisa ser tão extenso como no caso da pesquisa antropológica. (ANDRÉ, 1995).

Um dos requisitos exposto por André (1995) que cabe a pesquisa do tipo etnográfica em educação diz respeito ao tempo de permanência do pesquisador no campo de pesquisa. Na pesquisa de tipo etnográfico de enfoque educacional não é necessário uma permanência tão prolongada do pesquisador na sociedade

pesquisada como no caso da pesquisa etnográfica antropológica. Para essa primeira, o tempo de permanência é determinado pelo pesquisador, de forma que seja capaz de colher os dados necessários e possa compreender a dinâmica de funcionamento da sociedade estudada. Então, “O que se tem feito pois é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido restrito” (ANDRÉ, 1995, p. 28).

Para se classificar uma pesquisa educacional como etnográfica é necessário levar em consideração algumas características, as quais corresponderam as características desta pesquisa, sendo elas:

Em primeiro lugar quando ela faz uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos (ANDRÉ, 1995, p. 29).

Ainda se referindo ao tempo de permanência do pesquisador no ambiente pesquisado, para André (1995, p. 29), “[...] o período de tempo em que o pesquisador mantém esse contato direto com a situação estudada pode variar muito, indo desde algumas semanas até vários meses ou anos”, concluindo que “[...] o que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade” (ANDRÉ, 1995, p.30).

Com relação à análise dos dados na pesquisa qualitativa de tipo etnográfica André (1999, p. 44) aponta:

O processo de análise dos dados qualitativos é extremamente complexo envolvendo procedimentos e decisões que não se limitam a um conjunto de regras a serem seguidas. O que existem são algumas indicações e sugestões muito calcadas na própria experiência do pesquisador e que servem, como possíveis caminhos na determinação dos procedimentos de análise.

A opção por esta metodologia de pesquisa se fez principalmente pelo fato de:

A observação quando adequadamente conduzida, pode revelar inesperados e surpreendentes resultados que, possivelmente, não seriam examinados em estudos que utilizassem técnicas diretivas. Com a observação, podem-se obter informações sobre fenômenos novos e inexplicados que, de certo modo, desafiam nossa curiosidade. E, com respeito a esse tipo de observação, podemos dizer que sua função é descobrir novos problemas (RICHARDSON, 1999, p. 82).

Para Martins (2007, p. 06),

Do ponto de vista metodológico, os modelos qualitativos defendem que a melhor maneira para se captar a realidade é aquela que possibilita ao pesquisador colocar-se no lugar do outro, apreendendo os fenômenos pela visão dos pesquisadores. A preocupação essencial da investigação refere-se aos significados que as pessoas atribuem aos fenômenos. O desafio imposto ao pesquisador é então, captar os universos simbólicos tendo em vista o entendimento dos mesmos.

A técnica de observação se fundamenta, a partir desse princípio, como uma marca quase sempre presente na metodologia de pesquisa qualitativa. A observação criteriosa e a análise dos dados coletados proporcionam à metodologia qualitativa o caráter descritivo do objeto investigado.

As técnicas de coletas de dados para a pesquisa.

Em relação aos métodos de coletas de dados, não há uma diferenciação ou mesmo uma categorização que determine métodos exclusivos do enfoque qualitativo ou quantitativo. Os métodos de coletas de dados assumem características próprias e podem ser considerados neutros em relação a pertencerem exclusivamente a um tipo ou outro de pesquisa. Mas, há alguns mais utilizados em uma ou outra metodologia de pesquisa, sendo que no caso das pesquisas qualitativas e, principalmente, na pesquisa de caráter etnográfico educacional destacam-se o uso das entrevistas semi-estruturadas e das observações de campo, ambos adotados como técnicas de coleta de dados para essa pesquisa.

Foram realizadas nesta pesquisa observações das práticas docentes dos professores e do ambiente escolar, entrevistas semi-estruturadas com os professores sujeitos da pesquisa e da análise documental, nesse caso, os semanários dos professores.

Os semanários são planos de aula organizados pelos professores contendo a programação de atividades da semana. É uma obrigatoriedade da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Marília/SP e deve ser entregue semanalmente aos coordenadores da escola para análise. Tais semanários contêm: os conteúdos e objetivos de cada uma das disciplinas² que serão trabalhadas durante a semana, a descrição diária de cada uma das atividades e uma avaliação da semana anterior.

² As disciplinas obrigatórias do semanário são: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física e Arte, devendo todas serem trabalhadas semanalmente.

A escolha pela dinâmica de entrevistas semi-estruturadas se justifica pelo fato de que a “[...] entrevista semi-estruturada, que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça inúmeras adaptações” (LÜDKE e ANDRÉ, 2004, p. 34). Desse modo torna-se possível aprofundar questões que surjam durante a entrevista e extrair informações eventualmente não inseridas no seu roteiro.

A entrevista, mais do que uma simples forma técnica de coletar dados, é uma forma de interação social. Manzini (2003, p. 13) trata a entrevista como “uma forma de buscar informações, face a face, com um entrevistado. Pode ser entendida como uma conversa orientada para um objetivo, sendo esse objetivo estabelecido pelo pesquisador”.

Para esta pesquisa, foi formulado e aplicado um roteiro de entrevista semi-estruturado contendo 23 questões divididas em quatro categorias: formação profissional, conceitos, rotina e usos e objetivos da literatura infantil, e aplicado aos oito professores no segundo semestre de 2008 em horário previamente agendado com cada um deles. As entrevistas duraram em média 30 minutos, sendo depois transcritas e utilizadas nas análises do capítulo terceiro desta pesquisa.

A observação, outra forma de coleta de dados adotada, foi realizada nas práticas docentes dos oito professores sujeitos da pesquisa, com o objetivo de compreender dentre outros fatores, a configuração do cotidiano da sala de aula e como a leitura da literatura infantil aparece nesse cotidiano, o funcionamento das dinâmicas de trabalho de cada professor, referentes à literatura infantil e, mais diretamente, o funcionamento da rotina de sala de aula. Assim, foi realizada uma semana de observação da prática docente de cada um dos professores, todas compreendidas no primeiro semestre do ano de 2008.

As observações se iniciavam no período matutino por volta das 8 horas até às 12 horas e no período vespertino por volta das 13 horas até às 17 horas.

O uso da observação como técnica de coleta de dados para esta pesquisa se justifica tendo em vista que:

[...] a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno. “Ver para crer”, diz o ditado popular (LÜDKE e ANDRÉ, 2004, p.26).

A observação também se torna um procedimento metodológico para essa pesquisa pois,

[...] permite que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, (...) na medida em que o observador acompanha **in loco** as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar aprender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações (LÜDKE e ANDRÉ, 2004, p.26, grifos dos autores).

No caso do objeto de estudo abordado nesta pesquisa e de seu problema, a observação se caracteriza como uma das técnicas mais relevantes a se alcançar os objetivos, visto que por meio dela se tornou possível o desvelar de sentidos, atitudes, conceitos e da dinâmica de sala de aula de cada um dos sujeitos da pesquisa.

Outra técnica de coleta de dados utilizada, diz respeito à análise documental,

[...] pouco explorada não só na área de educação como em outras áreas de ação social, a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LÜDKE e ANDRÉ, 2004, p. 38).

Nesse caso, a análise documental colaborou para ambas as situações tanto no sentido de complementar as informações colhidas em campo por meio das entrevistas e observações, como no desvelar de novos aspectos do problema evidenciados na análise dos semanários dos professores.

Para as observações tanto da prática docente de cada professor como na análise documental foi adotado um diário de pesquisa em que eram anotadas as particularidades encontradas na pesquisa de caráter etnográfico. No corpo deste trabalho as citações com relação a essas anotações vêm acompanhadas da descrição da fonte como: “Diário de Pesquisa”.

Outra técnica de pesquisa também utilizada nesse trabalho e que se encontra em praticamente todos os trabalhos de cunho científico, diz respeito, à pesquisa bibliográfica. Esta compreende a base teórica da pesquisa e nela estão contidas as escolhas teóricas, as características e toda a fundamentação do pesquisador. O levantamento e estudo da bibliografia sobre o tema se mostraram de fundamental importância à pesquisa por inúmeros fatores, entre eles, para se conhecer o objeto de pesquisa, elucidar ao próprio pesquisador o que já foi pesquisado com relação ao

problema de pesquisa, delimitar objetivos, enfim, configura-se como o alicerce central da pesquisa científica.

No caso específico deste trabalho, a revisão bibliográfica se desenrolou, tendo em vista algumas particularidades que acabaram por determinar a própria forma de se construir o corpo do texto.

Diante dos dados encontrados no decorrer da pesquisa, o presente trabalho se estrutura da seguinte forma:

O primeiro capítulo intitulado **“O desenvolvimento Infantil a partir da Teoria Histórico-Cultural”** traz os principais conceitos da Teoria Histórico-Cultural, com enfoque para os estudos de Vygotsky, Leontiev e Davidov, atribuindo atenção especial ao processo de desenvolvimento e o conceito de atividade, atividade principal e atividade de estudo, conceitos importantes para entender a prática pedagógica dos professores sujeitos da pesquisa. Esse capítulo se subdivide em: 1.1 “Pressupostos gerais da Teoria Histórico-Cultural”; 1.2 “O conceito de atividade”; 1.3 “A atividade de estudo”.

No Capítulo segundo: **“A literatura infantil: aprofundando o objeto de estudo”**, aborda conceitos referentes à literatura infantil, leitor e leitura e as relações que podem contribuir para o processo de formação da criança leitora, e, foi dividido em quatro subtítulos: 2.1 “O conceito de literatura infantil: breve histórico de seu surgimento e panorama atual”; 2.2 “A relação leitura, leitor e literatura infantil”; 2.3 “Os conceitos referentes a leitura e leitor e a relação com o processo de formação do leitor por meio da literatura infantil” e 2.4 “A literatura infantil e as contribuições ao processo de formação do leitor na escola”.

“A literatura infantil e a prática docente: encontros e desencontros na formação da criança leitora” é o título do terceiro capítulo. Nesse capítulo é apresentada a descrição e análise dos dados encontrados na pesquisa de campo, nas entrevistas e na pesquisa documental. Ao terceiro capítulo compreende os seguintes subtítulos: 3.1 “A formação dos sujeitos”; 3.2 “As observações das práticas docentes”; 3.3 “Os momentos de atividades com a literatura infantil para formar a criança leitora”; 3.4 “Os conceitos com relação a formação do leitor e a literatura infantil apresentados pelos professores” e 3.5 “A biblioteca escolar”.

Por fim, a **Conclusão**, traz os apontamentos finais com relação à pesquisa e os resultados encontrados, seguida pelas **Referências, Apêndices e Anexos**.

Exposto as justificativas, problematização, objetivos, hipóteses, metodologia e estruturação do trabalho, parto agora, à apresentação dos principais conceitos e implicações da teoria de Vygotsky: Teoria Histórico-Cultural, objetivando, assim, apresentar a teoria de base das análises realizadas nos capítulos seguintes.

Capítulo 1

O desenvolvimento infantil a partir da Teoria Histórico-Cultural

Atualmente a educação se encontra carregada de inúmeros modismos teóricos e os professores, muitas vezes, assumem posições em suas práticas pedagógicas sem saber se são boas ou se, por meio delas, conseguirão atingir os objetivos pretendidos e promover uma educação de qualidade.

Falta à educação e, principalmente, a maior parte dos professores atuantes no cenário educacional brasileiro, o estudo de uma base teórica sólida que seja capaz de explicar o desenvolvimento infantil, influenciar de forma positiva a prática docente e, embasá-la, não apresentando “receitas prontas”, mas, se constituindo como alicerce para o pensar pedagógico, tendo como objetivo principal: a promoção de uma educação de qualidade, crítica e consciente.

O presente capítulo tem como principal objetivo apresentar e explicitar alguns dos conceitos, idéias e pressupostos da teoria de desenvolvimento humano iniciada por Vygotsky³: a Teoria Histórico-Cultural. Trazendo os estudos e idéias dos seus principais autores, seguidores dos pressupostos de Vygotsky, os quais compõem o alicerce da teoria Vygotskyana e serviram de fundamentação às análises e conceitos presentes nesta pesquisa.

Foco a discussão sobre a Teoria Histórico-Cultural com o intuito de apresentar seus principais conceitos e implicações em direção à compreensão do objeto de estudo e considerações importantes relacionadas ao problema de pesquisa levantado - como são organizadas as práticas docentes, do ensino de leitura literária, objetivando a formação da criança leitora?

Não há a pretensão de esgotar as discussões relacionadas à Teoria Histórico-Cultural neste capítulo, visto ser um tema amplo e complexo do qual suas postulações levam a uma gama de novos objetos de pesquisa, e sim, por limitações de um trabalho acadêmico, ateno-me à discussões que se destinem a entender o objeto de estudo deste trabalho.

³ Há inúmeras variações com relação a escrita do nome Vygotsky, autores diferentes usam grafias distintas e até mesmo textos do próprio autor aparecem com nomes diferentes. De acordo com a edição e editora algumas das variações encontradas foram: Vigotskii (LURIA, 1988), Vygotsky (VYGOTSKY, 1994), Vigotski (BISSOLI, 2001). Para este trabalho será adotada sempre a grafia **Vygotsky**, por ter sido essa a mais encontrada nos textos estudados para a elaboração desta pesquisa.

Para tanto, o estudo feito a cerca da Teoria Histórico-Cultural neste trabalho, concentra-se nos conceitos de atividade e atividade de estudo, que fundamentaram as análises trazidas no capítulo terceiro.

Antes, porém, é necessário revisitar alguns conceitos importantes para o entendimento da Teoria Histórico-Cultural como: processo de humanização, desenvolvimento, cultura, aprendizagem, mediação e entorno. O estudo das idéias principais da Teoria Vygotskyana se justifica, com vistas a elucidar a importância do objeto de estudo: literatura infantil, pois no entender da teoria Histórico-Cultural, esse se configura como tantos outros, um objeto da cultura humana importante no processo de desenvolvimento do leitor infantil.

O presente capítulo se inicia com uma contextualização das principais idéias que compõe a Teoria Histórico-Cultural, subtítulo 1.1 Pressupostos gerais da Teoria Histórico-Cultural, seguido pelo item 1.2 O conceito de atividade e 1.3 A atividade de estudo.

1.1 Pressupostos gerais da Teoria Histórico-Cultural

A Teoria Histórico-Cultural busca entender e explicar o desenvolvimento humano apoiada em bases marxistas, a partir dos estudos de Vygotsky, que marcaram uma ruptura no pensar da psicologia à época. Suas idéias trouxeram à tona uma nova maneira de conceber o desenvolvimento humano, possibilitando inúmeras implicações para a educação, esta baseada na formação integral do sujeito e não na simples transmissão de conhecimentos.

Para começar a entender as idéias de Vygotsky é preciso ter claro que o homem é um ser social e desenvolve-se por meio da educação.

Segundo Engels (1876), o processo de desenvolvimento humano é marcado por inúmeras mudanças que ocorreram há milhões de anos. A evolução do macaco em homem aconteceu devido a inúmeros progressos e transformações tanto biológicas como sociais. Uma das principais evoluções que impulsionou seu desenvolvimento se deu quando o ser humano assumiu a posição ereta, ficando as mãos livres para a execução de outras atividades cada vez mais variadas. A mão humana teve seu desenvolvimento marcado pelo trabalho, à medida que o homem a utilizava para a execução de tarefas cada vez mais complexas e sofisticadas,

adquiriu flexibilidade e agilidade e desse modo caracterizando-se como órgão e produto do trabalho humano.

Engels (1876) ainda comenta que a partir dessa mesma conquista (a posição erétil), o homem pôde expor outros fatores responsáveis pelo processo de desenvolvimento humano, como a posição erétil que permitiu ao homem desenvolver os órgãos dos sentidos – tato, olfato, audição, visão, paladar e o trabalho humano se tornou mais sofisticado, modificando alguns de seus costumes, modos de organização; como o modo de caçar, principal atividade das sociedades da época. Todas estas e outras transformações de milhões de anos, culminaram no surgimento de uma nova organização social dos grupos humanos.

Esse processo de evolução ocorrido ao longo da história da humanidade e, ainda ativo atualmente, pode ser dividido e classificado em: desenvolvimento **filogenético** e **ontogenético**. O desenvolvimento ontogenético abrange toda evolução de cunho cultural e histórico do homem, corresponde ao processo evolutivo social, enquanto que o desenvolvimento filogenético corresponde às mudanças e evoluções do aparato biológico do ser. Ambos se constituem como conceitos importantes à Teoria Histórico-Cultural que os vê de maneira indissociáveis com uma relação de dependência e cumplicidade em que um processo não acontece sem o outro.

Para Leontiev (1978a), se analisados o desenvolvimento filogenético humano, e as características mais gerais, os homens são iguais geneticamente e pertencem a uma mesma classe (*homo sapiens*). O que os difere é a **cultura**. Todavia é importante salientar a não existência de uma cultura humana única (nas páginas seguintes aprofundo essa discussão comentando sobre o repertório que compõe a cultura humana). Mesmo dentro de uma mesma esfera cultural, encontram-se inúmeras diferenciações entre os indivíduos, geradas principalmente por fatores econômicos⁴.

Segundo esse autor, o desenvolvimento ontogênico ocorre diferentemente em cada indivíduo e é construído de acordo com suas interações com o meio social. Sem essa interação e contato não é possível sua aparição e desenvolvimento.

⁴ O livro, por exemplo, caracteriza-se como um objeto da cultura humana não acessível a todos devido a fatores como: preços altos e escassez de bibliotecas públicas. Por isso, nesse momento, já adianto a importância do trabalho, na escola, com a leitura de livros, principalmente na infância, a leitura de livros de literatura infantil, a fim de promover o contato das crianças com esse objeto cultural.

Os estudos de Vygotsky com relação ao desenvolvimento do homem se apóiam na idéia do homem como um ser histórico em constante processo de desenvolvimento filogenético e ontogenético com base nos pressupostos marxistas. Em seus trabalhos, Vygotsky defendia o estudo da consciência em psicologia e preocupava-se com um tema complexo: relação entre os reflexos condicionados e o comportamento consciente do homem, defendendo uma psicologia subjetiva em oposição a Pavlov que concentrava suas pesquisas na mesma temática, mas com um enfoque diferente.

Segundo Luria (1988), Vygotsky procurou estudar a psicologia humana em um novo enfoque, vendo o homem não apenas pela sua dimensão biológica, mas também pela dimensão social, sendo o sujeito um ser psicológico, biológico e social. Nessa perspectiva, apoiado no marxismo, o autor procurou estudar a mente, pautado na idéia de que ela se constitui por meio da interação do sujeito com a cultura humana. A Teoria Histórico-Cultural vê o homem não só como parte da natureza, produto do ambiente, mas como capaz de modificar esse ambiente e cultura às suas necessidades, sendo dessa forma, sujeito ativo na construção de sua psique e do entorno no qual está inserido.

Luria (1988) ainda expõe que a criança, nesse processo, desenvolve-se e aprende em contato com o meio social/cultural/histórico em que está inserida e no contato e interação com os adultos, sujeitos mais experientes⁵, ou seja, aqueles mais conhecedores da cultura social historicamente construída pela sociedade. Dessa forma, para Vygotsky (1988) a lei fundamental do desenvolvimento humano acontece da seguinte forma:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (VIGOTSKII, 1988, p. 114).

⁵ A expressão “parceiro mais experiente” faz parte do conjunto de expressões que compõem a Teoria Histórico-Cultural. Apesar disso, não foi encontrado um autor entre os principais que compõe o corpo teórico da Teórica Histórico-Cultural que se pudesse creditar essa expressão. Por esse motivo, para este trabalho, entende-se “parceiro mais experiente”, como o sujeito com mais experiências com relação a apropriação dos objetos materiais e imateriais da cultura humana e assim, mais capaz de auxiliar aqueles sujeitos ainda em processo inicial de apropriação desses objetos culturais.

Sendo assim, a criança se desenvolve e aprende em um processo que primeiro ocorre de forma intersíquica e depois se internaliza sendo intrapsíquico. Esta é a lei geral da teoria do autor e base de seu estudo.

O desenvolvimento humano, para Vygotsky, ocorre tanto no âmbito biológico quanto social, mas o homem como afirma Leontiev (1978b) não nasce com as características da cultura humana já internalizadas, como é o caso do biológico, mas, deve aprendê-las, como andar sobre duas pernas, a linguagem e o uso dos objetos dessa cultura. O aprendizado de todas essas características culturais e sociais não se apresenta como um processo simples, muito menos acontece sozinho no indivíduo. É necessário um mediador, alguém que já tenha os conhecimentos culturais e os transmita. De certa forma é uma necessidade criada no ser humano e não natural. E é, nesse sentido, que se configura o papel da educação.

A educação tem como público principal a infância, pois como traz Leontiev (1978a), a infância é a fase em que o ser humano nasce com os mínimos conhecimentos biológicos essenciais a sua sobrevivência, como respirar, batimentos cardíacos, etc., nesse período o homem tem de se apropriar da cultura da sociedade na qual está inserido. Qualquer ser humano no momento em que nasce é capaz de se apropriar da cultura construída por qualquer grupo social. Caso uma criança não tenha contato com objetos da cultura e indivíduos detentores dessa cultura, seu processo de humanização não ocorrerá, pois a transmissão cultural não ocorre biologicamente, mas por meio do contato e interação constante com seus objetos e sujeitos praticantes. A cultura se perpetua por ter seus objetos e usos cristalizados nestes objetos que são passados por indivíduos detentores de seu uso, o qual vai sendo passado ao longo da história num processo de apropriação e internalização.

Sendo assim, o processo de apropriação da cultura humana, que desencadeia o desenvolvimento das faculdades específicas do homem, não presentes em nenhum outro animal, é sempre um processo ativo.

A teoria Histórico-Cultural entende cultura como todo o repertório de objetos materiais como casas, talheres, eletroeletrônicos, móveis, lápis, livros e etc., e objetos imateriais como a fala, a linguagem escrita, os costumes etc., criados pelo homem ao longo do processo de desenvolvimento histórico, juntamente com a maneira de o homem utilizar esses objetos em sua vida diária.

Desse modo, não há uma cultura única e padrão, mas diferentes culturas criadas em diferentes contextos de acordo com as necessidades humanas naquele espaço.

Por exemplo, um garfo é um objeto material da cultura humana, criado pelo homem como uma ferramenta usada para auxiliar na alimentação. Nele está cristalizado a forma, idealizada há anos atrás e a maneira como utilizá-lo. Mas é um objeto que faz parte da cultura e não do biológico e, assim, para que uma criança aprenda a se alimentar utilizando-o é necessário que ela aprenda, por meio da observação de alguém que já sabe utilizá-lo, interagindo com o objeto e experimente até se apropriar da maneira historicamente inventada de como e porque utilizá-lo. Isso é cultura. Mas o garfo é um instrumento que não faz parte de todas as culturas, em outras regiões da Terra há civilizações que utilizam outras ferramentas no momento da alimentação, caracterizando a existência de diversas culturas e não uma única.

Seguindo essas idéias, Leontiev (1978a) deixa claro o fato de a cultura humana ser algo a se ensinar ao homem e só existe pela existência do mesmo. Nos instrumentos da cultura humana estão perpetuados usos e habilidades motoras necessárias ao seu manuseio. Ao se apropriar de um instrumento o homem se apropria das operações nele cristalizadas e, por consequência, cria aptidões novas gerando o desenvolvimento de sua psique em um processo que ocorre ativamente, na relação com outros homens, ou seja,

Para se apropriar destes resultados, para fazer deles **as suas** aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança **aprende** a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de **educação**. (LEONTIEV, 1978a, p. 272, grifos do autor)

Como dito, para a apropriação da cultura que leva ao desenvolvimento faz-se necessário a interação com indivíduos mais experientes os quais já dominam e se apropriaram da cultura humana. Para a criança a presença do adulto é de suma importância ao seu desenvolvimento, pois ela observa o adulto e procurando interagir com ele, reproduz seus atos.

A criança observa a ação do adulto, procura imitá-la, de maneira consciente, diferente da imitação realizada pelos animais, para em seguida reproduzi-la. Ao

dominar a realização da ação, esta passa ao plano interno, fazendo parte de seus mecanismos psíquicos, podendo depois ser realizado novamente pela criança sem precisar da observação anterior, processo que não ocorre de forma rápida e precisa e tão pouco de forma padronizada. A esse respeito, Leontiev (1978b, p. 188), traz:

Assim, a aquisição das ações mentais que estão na base da apropriação pelo indivíduo da “herança” dos conhecimentos e conceitos elaborados pelo homem, supõe necessariamente que o sujeito passe das ações realizadas no exterior às ações situadas no plano verbal, depois a uma interiorização progressiva destas últimas; o resultado é que estas ações adquirem o caráter de operações intelectuais estreitas, de atos intelectuais

Associo esses pressupostos a Jolibert (1994), Jolibert; Jacob, (2006), Abramovich (1995, 1983), que trazem indicações metodológicas como elementos mediadores a uma prática para a humanização. Na temática aqui abordada, defendem a relevância de o professor contar histórias às crianças e propiciar momentos em que presenciem o modelo leitor, interagindo com o objeto da cultura humana, o livro de literatura infantil. A esse respeito Abramovich (1995, p. 16-17) expõe:

Ah como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, mas muitas histórias... escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo [...].

A relação do sujeito com o meio é determinante para o desenvolvimento da psique humana e caracteriza o processo de desenvolvimento, como algo constante e revolucionário na vida do ser humano.

Importante também apontar que a aprendizagem da criança começa muito antes da escolar. A criança chega à escola com uma bagagem de conhecimentos adquiridos por suas experiências de vida. “Aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, [...] mas estão ligadas entre si desde os primeiros dias de vida da criança” (VIGOTSKII, 1988, p. 110). Assim a aprendizagem escolar diferentemente do que muitos professores pensam e agem, nunca parte do zero, visto que a criança trás para a escola toda essa bagagem já apreendida.

A infância é a fase mais importante ao desenvolvimento humano. De acordo com Mukhina (1996, p. 43), “o ensino na infância exerce uma influência mais

poderosa no desenvolvimento das qualidades psíquicas do que o ensino na idade adulta”. É nessa fase que a criança deve estar em contato com diferentes estímulos, ter a oportunidade de vivenciar diferentes experiências, sempre mediadas por outro indivíduo mais experiente, como o adulto ou crianças mais velhas. Ainda para a autora:

A experiência social é a fonte do desenvolvimento psíquico da criança; é daí, com o adulto como mediador, que a criança recebe o material com que são construídas as qualidades psíquicas e as propriedades de sua personalidade. (MUKHINA, 1996, p.43).

Para Vygotsky (1988), o desenvolvimento infantil ocorre por saltos, baseado na idéia de que o desenvolvimento humano tem um processo de superação de determinadas características e avanços em outras. Vale ainda apontar que, para o autor, por meio das experiências com os objetos da cultura é que ocorrem os saltos no desenvolvimento.

Todo o desenvolvimento da criança está relacionado às funções psíquicas superiores. Essas funções são determinantes para o desenvolvimento e estão ligadas aos fatores sociais e as interações com a cultura. Sem essas interações não há o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e, o desenvolvimento cultural e intelectual.

O desenvolvimento das funções psíquicas superiores é marcado pela fase do desenvolvimento em que a criança se encontra, ou seja, ela só irá internalizar o que, de acordo com seu desenvolvimento, já foi consolidado, caracterizando um processo revolucionário. A criança evolui em uma função já construída e internalizada. Nesse processo de desenvolvimento a necessidade é o motor, ela move a atividade e o desenvolvimento. A criança não aprenderá, não internalizará nada que para ela não faça sentido, não tenha significado. É fundamental a necessidade da ação, do observar, da interação (VYGOSTSKY, 1995).

Outro fator importante a ser considerado no estudo do desenvolvimento humano diz respeito ao que Vygotsky chama de **entorno**. Para o autor, o entorno é mais do que simplesmente o meio em que o sujeito está inserido, caracteriza-se como sendo tanto o espaço físico quanto o espaço imaterial, as relações que o sujeito tem com os outros sujeitos próximos, e com os objetos materiais e imateriais a sua disposição, ou seja, o entorno se caracteriza como algo amplo e complexo,

sendo tudo aquilo que permeia o indivíduo e com o qual ele interage de maneira consciente ou inconsciente.

Como parte de minha temática, a biblioteca, por exemplo, desde sua definição “1. Coleção pública ou privada de livros e documentos congêneres, para estudo, leitura e consulta. 2. Edifício ou recinto onde ela se instala. 3. Móvel onde se guardam e/ou ordenam livros” (FERREIRA, 2000, p. 97), tem por finalidade ser um espaço próprio à leitura, onde se encontram diferentes suportes textuais e podem ser observados modelos e hábitos leitores. Por esse motivo, à ela é atribuído um papel importante ao processo de formação do leitor e mais ainda a biblioteca escolar, visto que a escola é a instituição social responsável pelo aprendizado da leitura. A existência e a organização, pelo professor, de momentos em que as crianças possam estar em atividades de leitura nesse espaço, é uma das características capazes de favorecer a formação da criança leitora.

Conforme Abramovich (1995), apesar de ser necessária a mediação do professor dentro do espaço da biblioteca, o simples fato de existir na escola uma biblioteca, já pode ser capaz de fomentar certas atitudes e atividades com relação a leitura e com a finalidade de seu aprendizado e apropriação. Entre as atividades possíveis de se realizar na biblioteca escolar estão: “Debater sobre autores, fazer mesas-redondas para discutir temas lidos, e tantas outras atividades que – só pelo fato de existir – uma biblioteca provoca e mobiliza...” (ABRAMOVICH, 1995, p. 158).

Por essa perspectiva, é imprescindível para a formação da criança leitora, a organização do entorno para que ela tenha possibilidades de contato e interação com materiais e hábitos de leitura. Por o adulto ser o parceiro mais experiente da cultura nessa relação, cabe a ele proporcionar as condições apropriadas para a criança se tornar um leitor, e o não interesse leitor da criança pode ser mais atribuído a uma falha do adulto, da escola e do professor do que da própria criança, como expõe Abramovich (1995, p. 163, grifos do autor):

Há tantos jeitos de a criança ler, de conviver com a literatura de modo próximo, sem achar que é algo do outro mundo, remoto, enfadonho ou chato... É uma questão de aproximá-la dos livros de modo aberto – seja na livraria ou na biblioteca... 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...

A biblioteca é um espaço capaz de enriquecer o entorno das crianças, é um entorno voltado para o desenvolvimento e formação de uma criança leitora.

Para Vygotsky (1994), o entorno nunca é igual para todos os indivíduos, visto que cada sujeito possui características próprias e distintas, vivências culturais e históricas diferentes e dessa forma interage e encara o entorno no qual está inserido de maneiras diferentes.

De acordo com o autor, o entorno está ligado ao desenvolvimento da infância, de modo que, por meio da observação e interação com formas superiores de desenvolvimento as crianças vão se desenvolvendo, chegando a um estágio final, ideal e, a partir daí, inicia-se um novo estágio, uma nova relação com o meio.

A idade é outro fator de interferência no desenvolvimento, não sendo algo rígido e marcado, mas modifica a compreensão da criança perante determinada situação, pois ela é um dos fatores que constituem a maturidade das experiências emocionais e, dessa forma, determinam até onde a compreensão e significação do indivíduo para certa situação pode chegar. “[...] um mesmo acontecimento que ocorre em diferentes idades da criança se refletem em sua consciência de uma maneira completamente diferente e têm um significado inteiramente diferente” (VYGOTSKY, 1994, p. 12).

O entorno é então, “[...] um fator no campo do desenvolvimento da personalidade e de seus traços humanos específicos, e seu papel consiste em servir de fonte deste desenvolvimento, é dizer, o entorno, é a fonte do desenvolvimento e não seu âmbito” (VYGOTSKY, 1994, p. 20). Sendo assim, pensando implicações para o ensino da leitura, a criança deve ter em seu entorno, formas superiores de desenvolvimento e possibilidades de contato e interação com materiais de leitura, para observar, interagir e imitar. O livro de Literatura Infantil caracteriza-se como um desses objetos capazes de propiciar esse contato entre a criança e a leitura, o qual, nesse caso, na escola, deve ser mediado pelo professor.

Porém, se nesse entorno, não forem criadas situações adequadas para a criança aprender a ler e neste trabalho, defende-se a idéia da aprendizagem da leitura por meio da leitura da literatura infantil, não há desenvolvimento da competência leitora, uma vez que a criança só aprende se estiver em atividade. A simples permanência da criança no entorno de sala de aula não garante o seu desenvolvimento, esse é resultado do processo de atividade que a criança estabelece com os objetos da cultura humana presentes em seu entorno.

Entende-se “estar em atividade”, como sendo o processo ativo da criança na interação com os objetos materiais e imateriais da cultura humana, visto que a atividade, segundo Libâneo (2004) é o processo pelo qual o sujeito se apropria das características da cultura cristalizadas nos objetos. A atividade de leitura é, por essa vertente, um dos processos pelo qual o sujeito se apropria da linguagem escrita e dos modos, hábitos e características que permeiam o ato de ler. Proporcionando as crianças situações em que ela possa estar em atividade, interagindo de forma motivada a fim de suprir suas necessidades, é que o professor poderá favorecer o processo de desenvolvimento infantil.

Dessa forma, além de estar inserida em um entorno rico em materiais de leitura é necessário que a criança, nesse entorno, também tenha oportunidades de interagir de forma ativa e mediada por um parceiro mais experiente com esses diferentes materiais de leitura, para que possa ocorrer a aprendizagem.

A organização do espaço deve ser pensada em favor do contato da criança com a leitura. O entorno do aluno deve ser pensado pelo professor com o fim de favorecer a mediação entre a criança e a leitura e proporcionar condições para que ocorra no contexto das aulas, o processo de atividade de leitura, portanto, “o cotidiano da sala de aula, os interesses de cada criança, os projetos, a presença da biblioteca dentro da sala suscitam, a cada dia, o desejo e a necessidade de ler ou produzir textos variados [...]” (JOLIBERT; JACOB, 2006, p. 55).

Em vista do exposto, percebe-se vários fatores que influenciam e estão relacionados ao desenvolvimento humano, principalmente na infância. O desenvolvimento da criança pode ser favorecido.

Segundo autores da Teoria Histórico-Cultural (DAVIDOV, 1988, LEONTIEV, 1988), além do já exposto, outro fator importante ao processo de desenvolvimento da criança é a **atividade**.

Os conceitos de atividade e atividade principal são importantes para se refletir sobre o processo de ensino e são relevantes para pensar em implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural. Para este trabalho, ambos os conceitos são importantes para analisar a realidade encontrada e relatada no capítulo terceiro. Por esse motivo, passo a um estudo mais detalhado desse conceito.

1.2 O conceito de atividade.

Antes de ingressar na vida escolar o círculo de relações da criança ainda é bastante restrito, atendo-se à família e parentes próximos, seu contato com os objetos da cultura e suas obrigações são restritas.

Com a entrada na escola as obrigações da criança se ampliam e ela assume compromissos para com a sociedade. Suas atividades também mudam, as tarefas escolares passam a assumir um papel importante, a medida que os outros indivíduos que compõem o seu círculo de relações se alteram para garantir essas atividades. A criança começa a assumir novos papéis na sociedade, novas responsabilidades, assim novos desenvolvimentos são desencadeados e novas relações surgem para com o mundo social que a rodeia (LEONTIEV, 1988).

Segundo Leontiev (1988, p. 63): “A mudança do lugar ocupado pela criança no sistema das relações sociais é a primeira coisa que precisa ser notada quando se tenta encontrar uma resposta ao problema das forças condutoras do desenvolvimento de sua psique”.

Mas o que realmente determina seu desenvolvimento está calcado no progresso de sua atividade principal. O desenvolvimento da psique infantil depende da atividade principal da criança que vai se alterando a medida que esta passa de um estágio a outro do desenvolvimento. Cada fase é caracterizada por uma atividade principal condutora, que condiz com a realidade vivenciada pela criança. As mudanças nas fases de desenvolvimento são marcadas pela mudança na atividade principal. (LEONTIEV, 1988)

Durante a infância a criança realiza diferentes atividades, algumas delas secundárias ao processo de desenvolvimento, mas em cada fase há sempre um determinado tipo de atividade que se caracteriza como principal (por meio da qual a criança melhor aprende e melhor se desenvolve), o que não quer dizer ser a atividade que a criança mais realiza no seu cotidiano, mas é a que quando realizada melhor promove desenvolvimento. (LEONTIEV, 1988)

Leontiev (1988, p. 65) define atividade principal como:

[...] a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento.

Ainda para esse autor (LEONTIEV, 1988), o processo de atividade é entendido da seguinte forma: atividade é aquilo que o sujeito faz, motivado pelo resultado. Na atividade o sujeito está envolvido por inteiro e quanto mais direta é a relação entre o motivo e o produto, maior o sentido que a atividade tem para o sujeito.

Por exemplo, quando pego um livro para ler motivado por conhecer o assunto do livro, conhecer o assunto se torna o motivo e o resultado da ação que tenho que realizar para chegar ao resultado, ou seja, ler. Nesse caso, a ação que desempenho está ligando o meu motivo (conhecer o assunto do livro) com o resultado da ação (conhecer o assunto do livro) e, portanto, se caracteriza como uma atividade. Portanto, há uma diferenciação entre ação e atividade (MELLO, 2004).

Agora quando o produto da ação é algo indireto da ação que realizo, então, não se configura como uma atividade, apenas como uma ação. Por exemplo, se pego um livro para ler cujo meu motivo é ler para poder ir brincar depois da leitura, caso contrário não posso sair, a ação continuará sendo o ato de ler e o resultado da ação continuará sendo o conhecer o assunto, mas meu motivo não coincidirá com meu resultado e o produto gerado por esta ação será a permissão de ir brincar, o que não está relacionado com o resultado do ato de ler que é conhecer o assunto. Nesse caso caracteriza-se apenas como uma ação, pois o produto é algo indireto da ação realizada (MELLO, 2004).

Mas ação e atividade estão estritamente relacionadas e “[...] o motivo da atividade, (sendo substituída), pode passar a ser o objeto (o alvo) da ação, com o resultado de que a ação é transformada em uma atividade” (LEONTIEV, 1988, p. 69). As mudanças nos estágios de desenvolvimento infantil são capazes de determinar as atividades da criança e estão relacionados à idade, mas também às condições histórico-culturais. Mudando-se estas condições, também se alteram as fases de desenvolvimento e as idades envolvidas, isso porque dependendo do contexto social o tratamento dado à criança muda e, dessa forma, altera-se seu desenvolvimento.

Em outras palavras, a atividade tem uma ligação direta com o próprio sujeito e mudanças de um determinado tipo de atividade principal a outro influenciam os processos de desenvolvimento da psique infantil, significando que a atividade anterior não satisfaz mais suas necessidades, surgindo, então, uma nova atividade principal, uma nova maneira de satisfazer seus desejos, emoções e necessidades.

Assim, a atividade principal é carregada não só da necessidade, mas de fatores emocionais que a determinam e a motivam.

Segundo Mukhina, (1996), para uma criança se envolver em uma ação e para que essa ação faça sentido a ela, o fator principal é a necessidade, o interesse dessa atividade. Concomitantemente, a ação para ser atraente e surtir interesse, precisa estar enquadrada nas atividades principais da criança, observando que estas atividades variam de acordo com a idade e os estímulos vivenciados durante seu desenvolvimento.

A atividade principal é entendida como aquela pela qual a criança está mais ligada em determinada idade e pela qual, ao realizá-la se desenvolve. No início, a atividade principal está ligada a interação com o adulto, em seguida, esse interesse se transfere para a ação com os objetos e, logo depois, para o brincar, para o jogo, sendo mais tarde, a atividade de estudo. Apesar dessa mudança de foco da atividade, todas ainda possuem uma ligação direta à figura do adulto (MUKHINA, 1996).

Leontiev (1988, p. 66) ainda traz:

[...] a criança, começa a se dar conta, no decorrer do desenvolvimento, de que o lugar que costumava ocupar no mundo das relações humanas que a circunda não corresponde às suas potencialidades e se esforça para modificá-lo.

É o que leva à mudança da atividade principal e, conseqüentemente, ao seu desenvolvimento psíquico, pois tal mudança caracteriza a base para o desenvolvimento da criança.

Atualmente, com a implementação do Ensino Fundamental de nove anos, já com seis anos de idade, a criança deixa a Educação Infantil e ingressa no Ensino Fundamental, onde sua rotina muda, ela passa mais tempo no interior da sala de aula sentada, as atividades de estudo e as tarefas envolvendo a linguagem escrita são mais freqüentes e passam a assumir um papel de maior destaque no seu cotidiano⁶. É importante nesse momento, que o professor considere essa fase de

⁶ O Ensino Fundamental de nove anos é uma implementação nova na educação no estado de São Paulo e ainda carece de pesquisas a respeito, principalmente com relação a essa questão da mudança da atividade principal da criança, o qual se pode levantar o questionamento: adiantando a entrada da criança no Ensino Fundamental não estaria queimando etapas do desenvolvimento? Mas tal questão não será discutida neste trabalho visto ser um novo objeto de estudo para futuras pesquisas. Importante aqui é salientar que no ano de realização dessa pesquisa – 2008, a Secretaria Municipal de Ensino de Marília ainda adotava o Ensino Fundamental de oito anos e estava se

transição da criança entre uma atividade principal a outra (do jogo para a atividade de estudo), com relação a leitura, o professor deve sistematizar seu trabalho de forma a contribuir ao processo de aquisição da linguagem escrita, esta entendida aqui como um conhecimento científico e um objeto imaterial da cultura. O material utilizado, o modo como lida com a leitura, os momentos de atividade e os modelos de leitor que o professor oportuniza às crianças, é fundamental para contribuir no processo de formação do leitor, pois,

É o professor que conduz a turma, organiza as atividades, ajuda os alunos e julga seus resultados. Isso significa que ele não pode apenas ser aquele que executa um programa, pois o sucesso de seus alunos depende da margem de iniciativa em que ele cria sua maneira de dar aula (CHARTIER, 2007, p. 160).

Para tanto, a prática do professor com o propósito, tanto de ensinar a leitura, quanto de criar e oportunizar situações de aprendizagem de habilidades leitoras com as crianças deve estar pautada em proporcionar momentos em que a criança esteja em atividade de estudo que envolva a atividade de leitura, a interação da criança com a língua escrita em momentos reais de uso, em que o ato de ler a ser realizado pela criança parta de um motivo do próprio aluno e não imposto pelo professor, pois, “é lendo de verdade, desde o início, que alguém se torna leitor e não aprendendo primeiro a ler...” (JOLIBERT, 1994, p. 15).

Tendo em vista a atividade de estudo ser a atividade principal no processo de desenvolvimento das crianças, aproximadamente, entre sete e dez anos, fase que corresponde à coleta de dados da presente pesquisa, remeto a um estudo mais detalhado desse conceito, com base nos estudos de Davidov (1988), procurando fazer relação dessa atividade com o processo de apropriação da linguagem escrita pela criança, com foco para a literatura infantil como meio para a formação da criança leitora.

Passo agora a discutir, apoiado em Vygotsky e seus seguidores, a transição do jogo para a atividade de estudo, de forma mais aprofundada.

reestruturando para no ano de 2009, implementar o ensino de 9 anos, sendo assim, os dados presentes apresentados no decorrer dessa pesquisa dizem respeito a um período transitório entre o Ensino Fundamental de oito para nove anos.

1.3 A atividade de estudo

O começo do ensino tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, são momentos de transformações essenciais na vida da criança. Na idade escolar, com a entrada no ensino fundamental, a criança passa a assumir novas obrigações, agora, como estudante, sua rotina diária se modifica, e seu papel dentro da família também se altera. O momento de estudo é mais valorizado pelos outros membros da família, diferente do que ocorria antes, quando a criança estava na educação infantil e onde o jogo era visto como um momento de lazer, fora da escola.

Sendo assim, para Davidov (1988, p. 158), “o começo do ensino e da educação escolar é um momento de mudança essencial na vida da criança”.

Ao ingressar na escola, há uma mudança na rotina da criança, e, o estudo passa a primeiro plano em detrimento da atividade de faz-de-conta. Para Mukhina (1996), na idade escolar, a criança inicia uma vida mais organizada, começa a ter novas responsabilidades, agora, para com seu estudo.

A leitura também assume, então, uma nova importância na rotina da criança, pois, seu aprendizado passa a ser uma preocupação de pais, professores e outros adultos que convivem com essa criança, esta, começa a também atribuir importância ao aprendizado com o fim de corresponder os adultos do seu meio social.

De forma mais aprofundada, Davidov (1988, p. 158) expõe que:

[...] com a entrada na escola, a criança começa a assimilar os rudimentos das formas mais desenvolvidas da consciência social, ou seja, a ciência, a arte, a moral, a razão, os que estão ligados com a consciência e os pensamentos teóricos das pessoas.

Essas mudanças ocorrem tanto no meio cultural quanto no âmbito dos interesses da criança e são responsáveis pela mudança da atividade principal, esta deixa de ser o jogo e passa a ser a atividade de estudo. Nesse momento, são desenvolvidos, de modo especial, a reflexão, a análise e o experimento mental nas crianças.

Assim como o jogo, como atividade principal, a atividade de estudo não é a única pela qual a criança irá se desenvolver, mas sua especificidade, estruturação e conteúdos, levam a criança a dar saltos qualitativos importantes em seu processo de

desenvolvimento, os quais são importantes para a vida adulta e para a posterior atividade laboral, pois:

[...] a atividade de estudo tem um conteúdo e uma estrutura especial e deve ser diferenciada de outros tipos de atividade que as crianças realizam tanto na idade escolar inicial quanto em outras, (por exemplo, temos que diferenciá-la da atividade lúdica, social-organizativa, laboral, etc.). Adiante, na idade escolar inicial, as crianças realizam os tipos enumerados e outros de atividade, mas a atividade reatora e principal é a de estudo: ela determina o surgimento das principais neoformações psicológicas da idade dada, define o desenvolvimento psíquico geral dos escolares de menor idade, a formação de sua personalidade em conjunto (DAVIDOV, 1988, p. 159).

Segundo o autor (DAVIDOV, 1988, p. 158), “[...] o conteúdo da atividade de estudo são os conhecimentos teóricos”. Ou seja, o conteúdo da atividade de estudo se concentra nos conhecimentos teóricos historicamente constituídos. Tais conhecimentos, por serem construídos juntamente com a evolução histórica da humanidade, e, não serem verdades absolutas, imutáveis, estão em processo de constante modificação ao longo do tempo, onde, alguns são superados e outros reformulados. Nesse momento, dialogo com Davidov (1988, p. 162) para explicar a importância dos conteúdos da atividade de estudo para a vida social do homem:

[...] ao ingressar na escola, os pequenos começam a realizar a atividade de estudo destinada a dominar os conhecimentos e capacidades que de uma ou outra maneira estão ligados com o pensamento teórico da época. Nas crianças se formam as bases da relação teórica para a realidade. O desenvolvimento desta relação teórica para a realidade permite ao homem “sair” dos limites da vida cotidiana observada diretamente; o introduzindo no amplo círculo dos acontecimentos imediatamente representados que transcorrem no mundo e também nas relações das pessoas.

Sendo assim, a mudança do jogo como atividade principal para a atividade de estudo representa um grande salto qualitativo no desenvolvimento infantil. Mudam os motivos, mudam os interesses e altera, também, a maneira do indivíduo ver o mundo ao seu redor.

Considerando a leitura uma construção da humanidade, um produto da criação cultural humana, sua aquisição encontra-se contida na atividade de estudo, pois a leitura caracteriza-se como um conhecimento historicamente construído. A atividade de estudo da criança em idade do Ensino Fundamental (entre 6 e 14

anos), compreende também a aquisição da linguagem escrita e da leitura, sendo também a fase responsável pela formação da criança leitora.

Na sistematização das atividades, com foco na atividade de estudo e também favorecendo a atividade de leitura por parte das crianças, com o propósito do aprendizado da mesma, o professor deve propiciar o contato e interação da criança, após a educação infantil, com os diferentes gêneros textuais e os diferentes suportes de escrita. A esse respeito Chartier (2007, p. 150) expõe:

Como a turma que a precede ou a que a segue [o ensino fundamental precedendo a educação infantil], deve-se desenvolver uma pedagogia da língua oral, propiciar a descoberta dos usos e funções do escrito, enriquecer a cultura escrita das crianças (por meio dos livros ilustrados de histórias, documentos e outros suportes sociais do escrito).

Essa deve ser a atitude do professor em relação à aquisição da linguagem escrita por meio do processo de educação do sujeito. Mesmo depois da evolução da atividade principal da criança da atividade de jogo para a atividade de estudo, e da mudança da criança da escola de Educação Infantil para a de Ensino Fundamental, pela afirmação da autora, para favorecer o processo de aprendizado da leitura, é necessário também, a manutenção do trabalho com a oralidade e a ludicidade. Já adianto futuras discussões que estão presentes nesse trabalho, as quais apontam o uso da literatura infantil como meio para o desenvolvimento desse trabalho.

Conforme Chartier (2007), dentre as atitudes que o professor deve ter em sua prática pedagógica com a finalidade de formar alunos leitores, pode-se destacar a literatura infantil, visto ser esse material, um autêntico suporte textual, e, principalmente, um material que não foi criado para ensinar a leitura, mas, faz parte dos objetos culturais feito para a leitura por prazer, pelos gostos, por suas próprias características literárias, podendo também, permitir ao professor a interação da leitura com as outras disciplinas escolares e os outros conhecimentos científicos que devem ser ensinados na escola; nessa direção, Chartier (2007, p. 162) afirma, nesse processo de proporcionar à criança atividades de leitura: “é aí que o professor pode introduzir autênticos suportes de leituras variadas (revistas, documentários, livros ilustrados, etc.) que não foram criados para ensinar a ler”.

A atividade de estudo ainda pode ser enriquecida com o uso da leitura da literatura infantil, por ser, de acordo com Olness (2007) um instrumento capaz de favorecer o trabalho do professor nas diferentes disciplinas. Não somente pela

leitura, mas por meio da leitura desses livros, suas histórias e ilustrações, a aquisição de inúmeros outros conhecimentos pode ser favorecida no processo de aprendizagem.

O desenvolvimento da atividade principal para a atividade de estudo, leva também a uma mudança do espaço social ocupado pela criança. Ela deixa de ser vista como um indivíduo sem obrigações pré-estabelecidas, para um indivíduo, agora, com novas responsabilidades, uma nova rotina e como foi dito, essa transformação, percebida pela criança, altera seus interesses e motivos para a ação. Surgem novos interesses e necessidades e a atividade de estudo vem a satisfazer tais interesses e necessidades de cunho cognitivos que começam a aparecer para a criança. “Esses novos interesses atuam como premissas psicológicas para que na criança surja a necessidade de assimilar conhecimentos teóricos” (DAVIDOV, 1988, p. 178).

Não se trata, nesse momento, de considerar a atividade de estudo como mais importante que outras atividades e/ou atividades principais ocorridas anteriormente, pois, retomando o conceito de atividade principal, para cada idade da vida do homem há uma correspondente atividade que se configura como principal, sendo que as idades não são demarcadas de modo fechado, mas variam de acordo com as vivências e interações particulares de cada sujeito com o entorno em que vive.

Pelo exposto por Vygotsky (1933) e Mukhina (1996), até por volta dos seis ou sete anos de idade, a atividade principal da criança é o jogo, o brincar, em que a criança projeta sua vontade de atuar como adulto, experimentando e experienciando o uso de objetos da cultura humana, interagindo com outros parceiros iguais em seu nível de desenvolvimento ou mais experientes. E quanto mais ela tiver oportunidades de brincar, maior será seu desenvolvimento. Quando a criança ingressa no Ensino Fundamental, hoje, por volta dos 6 anos, sua atividade principal passa por um processo de transformação e se modifica para a atividade de estudo.

Por esta perspectiva, o ensino na escola fundamental, precisa ser organizado de maneira a garantir a assimilação dos conhecimentos teóricos e estruturado de forma a garantir a ascensão do abstrato ao concreto, em um processo onde permeiam principalmente as capacidades de abstração e generalização. O professor, mediador do processo de aprendizagem, deve dar ênfase a esses fatores no processo de ensino, pois

A atividade de estudo dos escolares se estrutura, [...] em correspondência com o procedimento de exposição dos conhecimentos científicos, com o procedimento de ascensão do abstrato ao concreto. O pensamento dos alunos, no processo da atividade de estudo, tem algo em comum com o pensamento dos cientistas, os quais expõem os resultados de suas investigações por meio das abstrações e generalizações substanciais e os conceitos teóricos que funcionam no processo de ascensão do abstrato ao concreto (DAVIDOV, 1988, p. 173).

O professor é parte fundamental nesse processo, pois para realizar as generalizações e abstrações necessárias à assimilação dos conhecimentos, faz-se necessário a presença de um parceiro mais experiente capaz de proporcionar essa interação e auxiliar nesse processo, “[...] o ensino escolar, de todas as matérias deve estruturar-se de maneira que, em forma concisa, breve, reproduza o processo histórico real de generalização e desenvolvimento dos conhecimentos” (DAVIDOV, 1988, p. 174).

Com relação ao aprendizado da leitura, não é necessário que a criança reproduza todo o processo de criação do sistema de escrita, focando o trabalho na decodificação, mas, que a criança entenda e se aproprie do seu objetivo principal ao qual foi criada: favorecer a comunicação. Para tanto,

Na escola, não basta fazer com que as crianças leiam/produzam textos: o papel específico da escola é ensinar a ler/produzi-los, isto é, fazer experimentar e explicitar os indícios e as estratégias utilizados, de maneira que cada criança se torne **capaz de gerir sozinha** sua tarefa de leitura ou de produção de um escrito (JOLIBERT, 1994, p. 150, grifos do autor).

Seguindo a mesma estrutura apresentada anteriormente, a qual define a atividade principal como sendo dotada de motivos, necessidades e ações, o mesmo aplica-se a atividade de estudo. Sendo assim, pode-se estruturar a atividade de estudo envolvendo necessidades, motivos, ações e tarefas de estudo. Objetivando melhor compreender tal processo retoma a definição de Davidov (1988, p. 178, grifos nossos):

Assim, a **necessidade** da atividade de estudo estimula aos escolares assimilar os conhecimentos teóricos; os **motivos** a assimilar os procedimentos de reprodução destes conhecimentos por meio das **ações de estudo**, dirigidas a resolver as **tarefas de estudo** (recordemos que a tarefa é a unidade do objeto da ação e das condições para alcançá-lo).

A função do professor, novamente se faz presente, na medida em que as tarefas propostas às crianças devem ser pensadas e formuladas tendo em vista colaborar para o sucesso desse processo de desenvolvimento.

Nesse momento faz-se necessário uma diferenciação. A tarefa de estudo se diferencia de outras tarefas. Para cada tarefa de estudo, a fim de resolvê-la, a criança lança mão de determinados procedimentos específicos àquela tarefa. As assimilações de tais procedimentos se relacionam, segundo Davidov (1988), com o pensamento do particular para o geral. Ainda para o autor (1988, p. 179), “[...] quando os escolares resolvem a tarefa de estudo, eles dominam inicialmente o procedimento geral de solução de tarefas particulares”. Nesse caso, o pensamento das crianças se move do âmbito geral para o particular.

No início, as crianças não conseguem realizar de forma autônoma as ações necessárias para se resolver uma tarefa de estudo. Nesse momento, a figura do professor é importante no sentido de auxiliar a criança para a resolução da tarefa. Gradativamente, por meio dessa mediação do professor as crianças vão adquirindo as capacidades necessárias para a posterior realização autônoma (DAVIDOV, 1988).

O professor, seguindo tal premissa, precisa ser capaz de se antecipar ao conhecimento da criança, para poder, desse modo, **agir com a criança sobre o que ela ainda não sabe**, proporcionando-lhe condições de avançar em seu processo de desenvolvimento. Ou seja, é necessário que o professor conheça seus alunos para que possa propor atividades capazes de incidir na zona de desenvolvimento proximal de cada criança, e, dessa forma levá-la ao desenvolvimento.

A escola de ensino fundamental desempenha um papel importante no processo de desenvolvimento infantil. O principal papel dessa instituição, por esse ponto de vista, é promover o desenvolvimento das capacidades cognitivas das crianças por meio do estudo dos conhecimentos científicos historicamente construídos. O professor como mediador dessa relação precisa ter consciência da importância de seu trabalho e pensá-lo de forma a colaborar para esse processo. Para Libâneo (2004, p. 06),

[...] a característica mais destacada do trabalho do professor é a mediação docente pela qual ele se põe entre o aluno e o conhecimento para possibilitar as condições e os meios de aprendizagem, ou seja, as mediações cognitivas.

Ainda para Libâneo (2004, p.14), “[...] a questão central da aprendizagem escolar é o desenvolvimento mental dos alunos por meio do ensino e da educação, que ocorre com a cooperação entre adultos e crianças na atividade de ensino”. A educação escolar se constitui como uma atividade específica, por meio da qual o aluno aprende a pensar mediado pelas interações entre os outros.

Fazendo uma digressão e partindo dessa perspectiva, entende-se que a literatura infantil e os livros de literatura infantil com diferentes histórias, ilustrações e projeto gráfico pensados especificamente para chamar e prender a atenção do leitor, instigando-o e cativando-o procurando, dessa forma, motivar a criança à leitura, pode ser considerado como um instrumento importante nesse processo de criação de novas necessidades e de formação do gosto pela leitura.

Após as discussões apresentadas neste capítulo com relação ao processo de desenvolvimento do homem apoiado na Teoria Histórico-Cultural, e, principalmente, com relação ao conceito de atividade com foco na atividade de estudo, passo a um estudo mais detalhado do objeto principal de estudo dessa pesquisa: **a literatura infantil**, trazendo, no capítulo seguinte, uma breve contextualização histórica desse objeto, e, um aprofundar de suas contribuições ao processo de formação da criança leitora.

Capítulo 2

A literatura infantil: aprofundando o objeto de estudo

Geralmente, quando se fala em literatura infantil logo vem à mente os populares contos de fadas como Cinderela, Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve e muitos outros que permanecem eternos na memória de muitos adultos até hoje. O fato é que além de estar presente na memória de muitos, a literatura infantil também tem um papel importante na Educação e seu papel favorável no desenvolvimento da criança leitora é um dos pontos que este trabalho procura evidenciar.

Tendo em vista o objeto de estudo: a prática docente voltada para a formação da criança leitora, por meio da literatura infantil, faz-se necessário, além do estudo de uma vertente teórica do desenvolvimento humano, um aprofundar nos estudos referentes à literatura infantil, pois, para a presente pesquisa, a hipótese a qual se tenta confirmar consiste na literatura infantil como um meio importante para o processo de formação da criança leitora, desde que haja a presença de um trabalho consciente e sistemático com literatura infantil em sala de aula.

Para tanto, o presente capítulo, além de dar continuidade aos estudos com relação ao desenvolvimento infantil, destina-se a trazer alguns pontos tidos como importantes em relação à literatura infantil, sendo eles: (a) histórico da literatura infantil; (b) a literatura infantil brasileira; (c) as contribuições da literatura infantil ao processo de formação do leitor; d) literatura infantil e formação do leitor.

Tais discussões são apresentadas no decorrer dos seguintes itens: 2.1 “O conceito de literatura infantil: breve histórico de seu surgimento e panorama atual” – apresento um panorama do surgimento da literatura infantil e um histórico e evolução da literatura infantil em nosso país contribuindo para conceitualizá-la como objeto historicamente construído da cultura humana; 2.2 “A relação leitura, leitor e literatura infantil”; 2.3 “Os conceitos referentes à leitura e leitor e a relação com o processo de formação do leitor por meio da literatura infantil”; e 2.4 “A literatura infantil e as contribuições ao processo de formação do leitor na escola” - em que são apresentadas as relações entre a literatura infantil e as principais contribuições do objeto de estudo desse trabalho: a literatura infantil para o processo de formação da criança leitora.

2.1 O conceito de literatura infantil: breve histórico de seu surgimento e panorama atual.

O nascimento da Literatura Infantil remonta há muitos anos, contando com diversas histórias da tradição oral de diferentes povos pelo mundo. Em seu acervo encontram-se lendas regionais, fábulas milenares, histórias para entreter, assustar, doutrinar, ensinar dentre outras e, mais tarde, com seu desenvolvimento, autores que se dedicaram a escrever para crianças trataram de espalhar, não só as histórias tradicionais, como também criar novos personagens e enredos que perpetuam no imaginário infantil e adulto até os dias atuais.

Assim como na literatura infantil de modo geral, a literatura oral teve grande importância no contexto de criação da literatura infantil brasileira, sendo influenciada por três segmentos culturais diferentes: o negro, o índio e o europeu. Essa influência não ocorreu apenas no campo da literatura, mas abrange toda a cultura. De acordo com Arroyo (1968, p. 45), “São três correntes culturais agindo no plano histórico da formação brasileira: a européia, a indígena e a africana”.

As histórias eram contadas às crianças, principalmente, pelas negras escravas. Estas adaptavam e modificavam os contos de acordo com a região em que viviam e com suas experiências de vida. Muitos personagens recebiam nas palavras dessas mulheres, uma nova roupagem, assumindo novos nomes, novas características e até mesmo nova cor.

Conforme Cadermatori (1987), o nascimento da literatura infantil está ligado aos contos de fadas. Histórias da tradição oral recolhidas por diferentes autores em diversas partes do mundo, consagradas e imortalizadas por meio do texto escrito.

Ainda para a autora,

No século XVII, o francês Charles Perrault (Cinderela, Chapeuzinho Vermelho) coleta contos e lendas da Idade Média e adapta-os, constituindo os chamados contos de fadas, por tanto tempo paradigma do gênero infantil.

No século XIX, outra coleta de contos populares é realizada, na Alemanha, pelos irmãos Grimm (João e Maria, Rapunzel), alargando a antologia dos contos de fadas (CADEMARTORI, 1987, p. 33).

O surgimento da literatura infantil esteve fortemente relacionado à tradição oral, tendo por base as histórias da tradição popular, contadas de pais para filhos por gerações, e, mais tarde, imortalizadas pela escrita. Acompanhando a cultura e

os interesses da época, as histórias da Literatura Infantil foram sofrendo modificações e adaptações, “As alterações e os acréscimos de cada povo a cada estória em sua forma original foi um fenômeno de profunda repercussão” (ARROYO, 1968, p. 29). Ainda para esse autor, as raízes da literatura infantil demandam das raízes da literatura popular.

O surgimento do gênero acompanhou a evolução histórica e, dessa forma, as histórias da literatura infantil evoluíram com o tempo, assumindo objetivos de acordo com sua época, se desprendendo do oral, aparecendo, novas histórias inventadas por autores que mais tarde se tornaram clássicos do gênero.

Perrault é um desses autores responsável por confirmar o gênero e expandi-lo. Seu trabalho na área da literatura infantil é um dos mais importantes, “O trabalho de Perrault é o de um adaptador. Parte de um tema popular, trabalha sobre ele e acresce-o de detalhes que respondem ao gosto da classe à qual pretende endereçar seus contos: a burguesia” (CADEMARTORI, 1987, p. 36). Em seus contos, marcados pela moralidade, as personagens alcançam sempre o triunfo ao final.

Em seu surgimento, a literatura infantil servia como instrumento para o ensino e amadurecimento da criança, essa, era considerada como um adulto em estágio de ignorância, precisando ser despertado de tal estado. Os contos populares coletados por Perrault eram destinados a adultos e destituídos de propósitos moralizantes. Após sua coleta e adaptação, a vertente educativa sobressaía e a boa conduta e a moral tornavam-se características marcantes em todos os contos de fadas. “Na conversão da literatura popular em infantil, Perrault revela o modelo educativo imposto a ele e a sua época” (CADEMARTORI, 1987, p. 40).

A literatura infantil, desde seu surgimento, apresentou um caráter de ensinamento educativo, somente mais tarde, essa vertente se enfraqueceu e deu lugar a literatura infantil voltado para o prazer e o deleite do leitor, característica que a aproximou mais da literatura geral.

Para Perrotti (1986, p.16),

[...] a literatura para crianças e jovens apresentou-se quase sempre munida de um discurso que visava em primeiro lugar a atuar junto ao leitor, no sentido de integrá-lo à ordem social dominante. Não se tratava, portanto, de mero processo de assimilação social, mas de um discurso classista, identificado com as forças sociais dominantes.

A literatura infantil brasileira também não escapou do processo de formação de uma literatura com fins doutrinários, moralizantes ou pedagogizantes. A literatura infantil brasileira desde seu surgimento sempre teve uma forte conotação pedagógica.

[...] o cuidado com a elaboração do discurso só interessava na medida em que isto não constituía um entrave para o ensinamento. Nunca importou muito, por exemplo, a coerência interna das narrativas, em nenhum de seus aspectos: personagens, enredo, tempo e espaço. [...] o texto sempre foi pretexto, contemplação do trabalho escolar, recurso didático. (PERROTTI, 1986, p. 27).

Em seu surgimento, a literatura infantil brasileira tinha um objetivo bem demarcado: a manutenção de um modelo social em ascensão, o modelo burguês, seu uso utilitarista se demarcou mais forte com a ascensão da burguesia brasileira que viu na literatura para crianças uma ferramenta importante para seus interesses. A natureza da literatura brasileira para crianças pode ser definida onde “[...] ‘discurso estético’ cede lugar ao de propaganda de um estilo de vida, ao ‘discurso utilitário’” (PERROTTI, 1986, p. 28).

Cabe aqui fazer uma distinção importante: Literatura Infantil não é o mesmo que Literatura Escolar de discurso utilitário. Para Perrotti (1986, p. 36), é importante salientar que a literatura é “[...] instrumento diferenciado, que não se confunde com o mero utilitarismo”. Ainda para esse autor, diferente da obra utilitária a obra artística é “[...] dotada de uma organicidade e dinâmica específicas que a distinguem como tal. Por isso, a obra de arte não se confundiria nunca com de propaganda, ainda que aquela possa desempenhar um papel instrumental como esta”. (PERROTTI, 1986, p. 31).

Com relação às características do texto literário temos:

[...] o texto literário é polissêmico, pois sua leitura provoca no leitor reações diversas, que vão do prazer emocional ao intelectual. Além de simplesmente fornecer informação sobre diferentes temas – históricos, sociais, existenciais e éticos, por exemplo -, eles também oferecem vários outros tipos de satisfação ao leitor: adquirir conhecimentos variados, viver situações existenciais, entrar em contato com novas idéias etc. (FARIA, 2004, p.12).

Outra característica da literatura infantil que se perpetuou na grande maioria das histórias do gênero é a fantasia. As histórias da literatura infantil que surgiam,

apresentavam quase sempre a fantasia como marca presente. Histórias clássicas de autores imortalizados no gênero tinham a fantasia como fundamentação de seus enredos, sempre acompanhando o momento histórico social, além, evidentemente, da transposição de valores ao leitor.

Em Perrault, em Andersen, em Grimm, em Defoe, em Swift, enfim, nos clássicos, colhe-se muito da literatura do maravilhoso, o que explicaria o profundo sentido de educação de suas obras. É evidente que todos os preceitos, conceitos e teses guardam sua relatividade, tomando-se em consideração fundamentalmente a mobilidade histórica da sociedade humana e as tendências da cultura em cada país e, por consequência, dos valores e padrões de suas teorias de educação (ARROYO, 1968, p. 41).

Pelo exposto até o momento, percebe-se que o surgimento de uma literatura específica ao público infantil aparece por volta do século XVIII. Antes porém, pode-se encontrar algumas obras de autores como Perrault, mais tarde seguido por outros como Andersen e Grimm. Mas, tomando um ponto como referência para o surgimento do gênero como literário, Lajolo e Zilberman (1999, p. 15, grifos do autor) trazem:

As primeiras obras publicadas visando ao público infantil apareceram no mercado livreiro na primeira metade do século XVIII. Antes disso, apenas durante o classicismo francês, no século XVII, foram escritas histórias que vieram a ser englobadas como literatura também apropriada à infância: as **Fábulas**, de La Fontaine, editadas entre 1668 e 1694, **As Aventuras de Telêmaco**, de Fénelon, lançadas postumamente, em 1717, e os **Contos da Mamãe Gansa**, cujo título original era **Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades**, que Charles Perrault publica em 1697.

Como já mencionado, antes de se materializar em livros, a literatura infantil existia nas histórias de tradição oral e tem um alavancamento com o livro de Perrault “Contos da Mamãe Gansa”, popularizando os contos de fadas.

A literatura infantil possui um mercado específico: a criança. Dessa forma, surge como uma mercadoria que para seu consumo, por ser portadora de linguagem escrita, necessita que seu público alvo domine essa capacidade. Sendo assim, escola e literatura infantil criam um elo e relação muito próxima e de fundamental importância. A literatura infantil passa a estar cada vez mais presente na escola, tal fator infere a ela marcas latentes, visto que começa a trazer em si posturas

pedagógicas e a inspirar e reforçar valores específicos da classe em ascensão: a burguesia (ARROYO, 1968).

Inicia-se uma mudança nesse panorama e os escritores para crianças começam a quebrar os elos com a escola (literatura de caráter pedagogizante) e se distanciam da fórmula de imposição de valores burgueses, adotando um caráter mais utópico, fantasioso e artístico, assumindo as características de um texto literário, como arte.

A respeito do texto literário e suas particularidades, Cademartori (1987, p. 22-23) expõe:

A obra literária recorta o real, sintetiza-o e interpreta-o através do ponto de vista do narrador ou do poeta. Sendo assim, manifesta, através do fictício e da fantasia, um saber, sobre o mundo e oferece ao leitor um padrão para interpretá-lo. Veículo do patrimônio cultural da humanidade, a literatura se caracteriza, a cada obra, pela proposição de novos conceitos que provocam uma subversão do já estabelecido.

Nesse contexto se consolidam textos clássicos da literatura infantil como “Peter Pan” de James Barrie (1911), “Contos” de Hans Christian Andersen (1833), “Alice no país das maravilhas” (1863) de Lewis Carrol, dentre muitos outros.

O panorama da literatura infantil na Europa já estava bem consolidado e em desenvolvimento, quando o gênero começa a surgir no Brasil, quase no século XX. “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” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 21).

No Brasil os livros para crianças, surgem em um período de grandes mudanças sociais, econômicas e políticas, marcados pela mudança do regime político; antes monárquico (o que contrariava os modelos adotados por outros países do Novo Mundo quando se tornaram independentes), para um regime republicano. Com essa mudança há a ascensão de uma classe média urbana cheia de reivindicações nos setores econômicos, políticos e educacionais, fazendo-se responsáveis por avanços e retrocessos no Brasil (ZILBERMAN, 2005a).

Os autores precisavam dessa forma, procurar atender a essa nova demanda do mercado leitor, o impasse se dava pela falta de tradição dos escritores com esse novo gênero literário e como saída ao entrave, mais uma vez o Brasil segue exemplos europeus adaptando obras destinadas ao público adulto, escrevendo e

recriando histórias da tradição oral e reciclando materiais de leitura utilizados nas escolas (ZILBERMAN, 2005a).

Pela falta de tradição, até o aparecimento de Monteiro Lobato a literatura infantil brasileira ainda era marcada pelas adaptações, uma reorganização da literatura infantil já existente principalmente na Europa, para se adequar ao público brasileiro.

Por volta dos anos 70, ocorrem mudanças significativas no quadro educacional brasileiro e tais mudanças influenciam a literatura infantil da época. Entre essas mudanças, a principal diz respeito ao tempo obrigatório do ensino fundamental, passando de cinco para oito anos e três anos o ensino secundário não obrigatório. Tais mudanças acarretam o aumento da demanda de alunos nas escolas o que conseqüentemente, exige um maior número de professores, do qual o cenário brasileiro da época não dispunha (ZILBERMAN, 2005a).

Para procurar resolver o problema da escassez de professores o governo criou e incentivou a criação de cursos preparatórios para professores, de curta duração – patrocinados tanto pelo governo federal quanto pelo governo estadual – aparecendo também, cursos superiores de curta duração, “[...] cursos superiores, em faculdades particulares, encarregados de diplomar professores em pouco tempo, graças às então implantadas licenciaturas curtas, de apenas dois anos de extensão” (ZILBERMAN, 2005a, p.49).

Essas reformas resultaram na formação de um profissional não muito preparado, que via no livro didático uma saída para seu despreparo, pois, estes traziam e continuavam trazendo conteúdos e aulas prontas para serem “executadas” nas salas de aula.

De acordo com Perrotti (1986), é nos anos 70 que a literatura infantil brasileira encontra forças para sair do estado de mesmice a que se encontrava e seus autores assumem uma nova postura, reivindicando a instância de arte ao livro infantil assim como a literatura geral. Sofrendo consideráveis modificações, seguindo o modelo de literatura criada por Monteiro Lobato, a literatura infantil brasileira começa a negar a concepção utilitária e passa a assumir uma posição de obra literária como na literatura tida como geral e, desse modo, assume um caráter artístico.

Nos anos 70 há o surgimento de autores brasileiros da literatura infantil com uma nova consciência social: “[...] reclamam a posição de artistas e desejam que suas obras sejam compreendidas como objeto estético, abandonando assim o papel

de moralistas ou “pedagogos”, que até então fora reservado a quem escrevesse para a faixa etária infanto-juvenil” (PERROTTI, 1986, p. 11). Essa nova conduta leva a mudanças nas narrativas, na estrutura dos livros e nos temas abordados.

A crise com relação a característica utilitária da literatura infantil favorece o processo de ascensão da literatura para crianças. Os escritores da época de 70, no Brasil, começam a reivindicar a posição de artistas ao invés de meros moralistas. “O resultado é um quadro literário vivo e rico que, se não consegue eliminar do campo o utilitarismo, consegue fazer-lhe frente, reduzindo-lhe o espaço e colocando-o em crise” (PERROTTI, 1986, p. 12).

Ainda segundo Perrotti (1986), “O caneco de prata” de João Carlos Marinho Silva de 1971, pode ser considerado como um dos marcos dessa evolução ocorrida com a literatura infantil brasileira nessa época, sendo considerado um divisor de águas para a literatura infantil e juvenil. Anterior ao “O caneco de prata”, somente a obra Lobatiana poderia ser considerada não utilitária.

A partir de “O caneco de prata” a literatura infantil consegue se comparar com o modelo de literatura infantil de Lobato, ou seja, desprendida das questões e interesses pedagógicos. “O caneco de prata inaugura um período em que a literatura para crianças e jovens passará a ser repensada, já que não conseguirá permanecer imune às transformações ocorridas na sociedade brasileira, nas décadas de 50 e 60” (PERROTTI, 1986, p. 13). Até então o trabalho de Lobato ficava isolado como único que havia rompido com a corrente utilitarista.

Apesar dessas mudanças, é importante salientar que a tendência utilitária na literatura infantil continuou a acontecer e ainda existe em muitos textos atuais. Com relação à época de 70, mesmo após as mudanças, quantitativamente o utilitarismo se sobressaía em relação à nova tendência, mas o importante é que aqui pretende-se atentar ao fato de seu prestígio ter entrado em crise, o que favoreceu seu desenvolvimento posterior.

[...] somente quando a literatura para crianças e jovens abandona o utilitarismo é que podemos ver nascer uma tendência que se quer comprometida prioritariamente com a Arte e não com a Pedagogia. Novas condições sociais possibilitaram a concretização de projetos literários que retomavam e ampliavam antigas preocupações lobateanas, criando, é claro, uma concepção nova do que poderia ser a literatura para crianças e jovens (PERROTTI, 1986, p. 14).

A partir dessa ruptura, os textos que seguiram a tendência de uma literatura infantil como arte levava o leitor a postar-se diante de:

[...] um texto que, pateando sua “artificialidade” e organizando-se em função de tal premissa, permite leituras em diversos níveis que deverão ser definidos pelo leitor [...] a ambigüidade é a marca distintiva e fundamental, pois revela uma poética preocupada não mais com a transmissão de certezas, de alinhamentos rígidos do mundo, mas com seu questionamento, caso o leitor deseje, pois tal decisão também cabe a ele (PERROTTI, 1986, p. 15).

Reiterando, a ruptura com o utilitarismo na literatura infantil, apesar de ter ocorrido por volta dos anos 70, demorou mais tempo para se consolidar nos textos dos escritores para crianças. Chegando, muitas vezes a acontecer um “utilitarismo às avessas” (PERROTTI, 1986). Segundo Perrotti (1986), pode-se definir o “utilitarismo às avessas” como quando o autor tenta, por meio de seu texto, passar a indignação quanto ao modelo burguês e, acaba por expor em seu escrito características utilitárias que ao invés de instigar o leitor a esse modelo, faz o contrário, condenando-o.

Aos poucos a literatura infantil conseguiu sobressair a característica utilitária e, atualmente, pode-se encontrar textos para crianças, de qualidade equiparável a obra Lobatiana, entre alguns exemplos pode-se citar o livro de Ricardo Azevedo (2006) “O livro dos pontos de vista”, contendo oito histórias escritas em primeira pessoa que mostram diferentes pontos de vista sobre um mesmo assunto, trazidos por oito personagens diferentes, moradores da mesma casa. “Trucks” de Eva Furnari (2000), um livro composto apenas por imagens, sendo classificado como livro de imagem, as crianças são capazes de compor o enredo da história e se divertirem com as trapalhadas feitas pela bruxinha. Raquel, a protagonista de “A Bolsa amarela” de Lygia Bojunga Nunes (1986), diverte o leitor ao mesmo tempo em que lhe mostra como é gostoso brincar de imaginar. Estes são apenas alguns dos títulos da literatura infantil brasileira, que podem ser classificados como uma literatura que favorece o estético em detrimento do utilitário.

Até o presente momento, a trajetória histórica da literatura infantil, mostra que desde seu surgimento, ela sempre esteve muito ligada ao universo pedagógico. Sendo inicialmente pensado como instrumento de ensino da leitura. Para Perrotti (1986), essa característica não foi algo favorável a literatura infantil brasileira, tendo

em vista que, ao se preocupar com o pedagógico, deixava de lado seu caráter estético, destoando do conceito de literário apresentado anteriormente.

Mas essa argumentação não exclui seu uso em sala de aula, por professores que objetivam, ao recorrer à literatura infantil, não para somente formar o gosto pela leitura, mas também contribuir para a formação da criança leitora. Apoiado nos estudos de Faria (2004), Abramovich (1995, 1983), Resende (1997), Zilberman (2005), Jolibert (1994, 2006), Magnani (1992), entre outros, inicio o estudo da literatura infantil como um meio importante nesse processo de formação das habilidades necessárias à leitura.

2.2 A relação leitura, leitor e literatura infantil.

A escola é o local, o espaço para a formação da criança como leitora e escritora; é onde os conhecimentos prévios da criança são sistematizados e o ensino como ação acontece e se concretiza.

Para Jolibert; Jacob (2006), a escola deve criar condições propícias para a aprendizagem, sendo o professor um condutor das situações em sala de aula, o parceiro mais experiente, e não tornar a tarefa do aprendizado do ler e escrever como algo mecânico, maçante e desinteressado para a criança.

Bakhtin (2003), assim como Vygotsky (1995), em seus estudos aponta para a linguagem como dinâmica, em constante movimento, não estática, tendo objetivos, significados, motivações, emoções, num processo de transformações, se recriando e se modificando pela ação e evolução do homem em sua relação com o meio social e histórico em que vive, por meio das relações interpessoais (ARENA, 2006).

Assim, o ensino da leitura e da escrita deve acontecer partindo-se da vontade, motivação e necessidade da criança, como uma atividade cultural. “Isto significa que a escrita deve ter sentido para a criança, que deve ser provocada por necessidade natural, como uma tarefa vital que lhes é imprescindível” (VYGOTSKY, 1995, p. 201).

Fisiologicamente, não há uma área do cérebro específica para a leitura, pois no ato de ler, o sujeito usa habilidades e conhecimentos que também são usados em outras áreas e atividades. A leitura trabalha com todo o cérebro e envolve

memória, reflexão, pensamento e concentração, sendo um processo muito mais complexo, com muito mais ações e articulações que o processo de decodificação,

[...] a leitura não pode ser separada do pensamento. A leitura é uma atividade carregada de pensamentos. Não existe diferença entre ler e qualquer outro tipo de pensamento, exceto que, com a leitura, o pensamento focaliza-se em um texto escrito. A **leitura** pode ser definida como um pensamento que é estimulado e dirigido pela linguagem escrita. (SMITH, 2003, p. 36-37, grifos do autor).

A leitura é mais do que a simples recepção e decodificação visual, ela envolve experiências anteriores do sujeito e informações visuais. Para Smith (2003, p.86, grifos do autor), **“a leitura sempre envolve uma combinação de informação visual e não visual. Ela é uma interação entre o leitor e o texto”**. Essas informações não visuais são os conhecimentos prévios de cada sujeito, e a compreensão da leitura está extremamente ligada a esses conhecimentos, ela depende das informações não visuais que o sujeito possui, de acordo com as informações não visuais, os conhecimentos prévios, é que se caracteriza o nível de leitura do leitor.

No momento da leitura as informações visuais remetem as informações não visuais para que se realize a compreensão da leitura. Por exemplo, uma criança que nunca ouviu falar de uma fazenda e nunca viu ou esteve num lugar como esse, ao ler um texto que fale sobre uma fazenda, apesar de conseguir decodificar todas as palavras escritas no texto, não conseguirá entender o seu conteúdo, pois, apesar de ter a informação visual, ela não possui os conhecimentos prévios necessários para a compreensão da leitura e dessa forma não será capaz de ler o texto, apenas decodificá-lo.

Ouvir histórias da literatura infantil, ler as histórias infantis pode auxiliar esse processo, pois essas histórias são sempre marcadas por lugares imaginários, personagens diversos e até inusitados, situações cotidianas e também adversas a realidade do leitor, todos fatores que podem contribuir para a construção dos conhecimentos prévios do leitor em formação.

É seguindo essa premissa, que a leitura se configura como uma atividade complexa à criança, pois ela ainda possui pouca informação não visual para poder realizar uma leitura de qualidade. De acordo com Smith (2003, p.87), “quanto menos informação não-visual o leitor empregar, mais difícil se torna a leitura”, continuando,

“quanto mais informações não-visuais um leitor possui, menos informação visual necessita. Quanto menos informação não-visual estiver disponível por detrás dos olhos, mais informação visual será necessária” (SMITH, 2003, p. 86).

É importante, para o momento, pensar na leitura como mais do que uma simples decodificação, ela implica o uso de nossas experiências de vida anteriores, de experiências adquiridas com outras leituras, da tônica do olhar dado à leitura que estamos fazendo, do enfoque ao qual estamos tendo durante determinada leitura e dos objetivos iniciais que temos durante a leitura a qual estamos realizando e, desse modo, pode-se perceber o fato de ler não ser simplesmente decodificar letras juntas que formam uma palavra. Pode-se percebê-lo como acionador de inúmeros conhecimentos passados, e leva nosso cérebro a fazer diversas ligações e relações conscientes e inconscientes para podermos, além de decodificar as letras juntas em uma palavra, entender o significado daquela leitura e compreender a mensagem real cujo emaranhado de letras quer expressar.

Como exposto anteriormente, para ler não basta apenas dominar as regras e normas de decodificação de sinais gráficos, mas, mais que isso, ler incorpora inúmeras competências e experiências de vida e de leituras anteriores. Assim, Mabrice (1990, p. 44) afirma: “a leitura textual das palavras deve ser contextualizada com a leitura do mundo de modo a formar leitores críticos, capazes de interpretar, refletir e transformar o lido e o real”.

Smith (1999, p.12) enfatiza dois requisitos básicos para aprender a ler: “(1) a disponibilidade de material interessante que faça sentido para o aluno e (2) a orientação de um leitor mais experiente e compreensivo como guia”. Dessa forma, o segundo requisito é muito importante, pois há à disposição das crianças uma gama variada e exorbitante de materiais de leitura como rótulos de produtos, cartazes, placas, anúncios, bilhetes, jornais, revistas, comerciais de TV, computadores, etc., cabe ao professor, neste caso “o leitor mais experiente”, encarregado de instruir e ajudar a criança a mergulhar no mundo fantástico da leitura e para tanto deve saber selecionar de maneira cuidadosa, criteriosa e consciente o material de leitura a ser usado com as crianças.

Neste trabalho, entende-se a literatura infantil como um instrumento que pela sua especificidade e particularidades, pode contribuir para se atender ao requisito 1 proposto por Smith (1999). Além disso, os livros de literatura infantil completam

todos esses requisitos e são capazes de instigar e instruir de maneira competente a criança no mundo da leitura.

Dentre os muitos recursos do qual o professor pode utilizar em sala de aula para propiciar a formação de uma criança leitora, a literatura infantil ocupa um papel de destaque, por ser um objeto da cultura humana, portador de diferentes gêneros textuais, como a narrativa, o conto, o diálogo, o poema, as quadrinhas, etc. além de ser rico em outros aspectos como a imagem, o material, o conteúdo, etc., todos podendo ser explorados de infindáveis maneiras pelo professor objetivando mediar o contato da criança com a leitura e a linguagem escrita.

Segundo os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, a criança irá se apropriar desse objeto da cultura humana por meio das muitas interações que lhe forem propiciadas com a língua. Por meio de observações da língua em uso, ouvindo pessoas conversarem, observando sujeitos lendo e escrevendo entre outras ações e atividades.

Dessa forma, a formação do leitor, demanda dessas interações da criança, sujeito em processo de aprendizagem e o próprio livro da literatura infantil, objeto da cultura humana e o professor se caracterizam como mediadores dessa relação.

O ensino da língua na escola deve ser agregado a esse pensamento e ser ensinado ligado à cultura humana. Parafraseando Smith (2003), a língua deve ser ensinada em funcionamento, dentro de contextos reais onde ela acontece.

A escola é, de modo geral, tida como o principal local de aprendizagem da leitura e para muitos é o único local de contato com livros e textos, materiais portadores de leitura (MARTINS, 2005). O que ocorre infelizmente, é que esses livros e outros suportes de leitura na escola se restringem aos livros didáticos, compostos por textos freqüentemente pobres em conteúdo, que passam uma ideologia dominante, não estimulam a criatividade e acabam por ajudar a formar meros decodificadores da escrita, os atualmente chamados analfabetos funcionais, que servem para diminuir nas estatísticas do país quanto ao número de pessoas não alfabetizadas, mas que ajudam a aumentar a quantidade de indivíduos pouco preparados para enfrentar a situação de competitividade da sociedade contemporânea.

A prática da leitura nas escolas precisa ser trabalhada não apenas como uma 'tarefa', um 'dever' a ser cumprido, mas como uma prática essencial à vida, apresentada de forma estimulante e acompanhada de noção de prazer, descoberta, encantamento (MOBRICE, 1990, p. 44).

Ainda com relação ao livro didático, não se trata de considerá-lo como um vilão no processo de aprendizagem, mas é importante ter clareza que devido sua função estritamente didática, seu uso não serve para o processo de formação do leitor. Rangel (2007) defende que o livro didático de Língua Portuguesa pode ser um instrumento capaz de proporcionar o início do envolvimento do aluno com a literatura, mas mesmo assim, é um percurso que deve ser seguido com cuidado e consciência de objetivos pelo professor, sendo necessário evitar certos percalços para que esse papel seja realmente desempenhado.

Portanto, reafirmo que a literatura infantil, como sendo um objeto da cultura humana próprio à leitura é capaz de proporcionar esse estímulo, prazer e descoberta na criança, desde que devidamente trabalhada pelo professor. O uso da literatura infantil na formação do leitor pode ser um meio de romper com as práticas da pedagogia tradicional que colocam a leitura como algo fragmentado e sem sentido.

Ainda para Mobrice (1990, p. 45), "A leitura é, antes de tudo, fonte inesgotável de informações". Pensando nos livros de literatura infantil, se pode perceber esta vasta gama de informações e recursos, pois segundo Martins (2005), um bom livro de literatura infantil pode despertar na criança todos os níveis de leitura. Os formatos variados, os materiais utilizados em sua confecção, como pano, plástico, alguns contendo aroma, outros com dispositivos de som, as ilustrações cada vez mais elaboradas e os textos criativos e lúdicos, fazem a criança tocar, sentir, manusear, olhar, pensar e participar da história muito antes mesmo de começar a lê-la (LINS, 2002).

É importante levar em consideração as afirmações de Girotto; Lima (2006, p.5):

Diferentemente da aprendizagem da linguagem oral, não é suficiente que as crianças tenham nascido em um meio social onde vivem pessoas letradas para que venham a aprender a ler e a escrever – são necessários contextos significativos para ensinar a aprender a ler e a escrever.

O pensar, o refletir, o analisar e o selecionar são momentos importantes na hora do professor elaborar suas aulas e estas atitudes devem ser aplicadas à literatura infantil, pois nos processos de ensino e de aprendizagem, as autoras acreditam que:

[...] a literatura infantil tenha um papel importante na formação da criança que a vivencia, por exemplo, quando ouve a leitura de textos (poemas, contos, parlendas, cantigas de roda, dentre outros), realizando mecanismos de leitura, ainda que não os domine. (GIROTTTO; LIMA, 2006, p. 4).

As crianças, por meio da literatura infantil, vivenciam práticas de leitura antes mesmo de dominá-las e, desta forma, vão gradativamente construindo seus conhecimentos com relação ao ato de ler.

O trabalho com textos de literatura infantil é defendido por muitos autores (Faria, 2004; Girotto; Lima, 2006, Zilberman, 2005, Abramovich, 1995, Huck, 1997, Lajolo, 1999, Caldin, 2003, Azevedo, 2007, Rangel, 2007, Paiva, 2007) como fundamental no processo de formação da criança leitora, sendo a escola o local onde a criança deve receber o maior número de estímulos referentes à leitura

[...] em contexto educativo sistematizado, pode tornar-se instrumento pedagógico essencial no processo de alfabetização inicial e continuado, uma vez que abre caminhos para a aprendizagem de qualidades mentais fundamentais ao processo de humanização das crianças, contribuindo, portanto, em sua formação de níveis elevados de consciência e de domínio da conduta, no processo em que se aperfeiçoa o desenvolvimento das emoções, dos sentimentos, da memória, da atenção e da percepção voluntárias, das formas iniciais de imaginação, da representação simbólica da consciência, da comunicação verbal, do pensamento, dentre outros (GIROTTTO; LIMA, 2006, p. 5).

Complementando essas considerações, Faria (2004) afirma que para produzir uma aprendizagem significativa e o uso “correto” da literatura infantil nesse processo, o professor deve conhecer uma vasta gama de livros de literatura infantil de modo a conhecer este universo, os diferentes estilos de livros, de projetos gráficos, de gêneros literários, etc. de modo que não restrinja o trabalho apenas a textos narrativos, mas contemple uma gama variada de textos desde poéticos, narrativos, incluindo contos, fábulas, parlendas, dentre outros. Para que possa saber

analisar o livro, o texto, e selecionar aqueles que possam realmente interessar às crianças a qual ele irá trabalhar.

Por meio dessa análise, o professor poderá “[...] decidir sobre os elementos literários que sejam úteis para ampliar o conhecimento espontâneo que a criança já traz de sua pequena experiência de vida” (FARIA, 2004, p. 21).

Além disso, Chiaretto (2007) afirma que devido aos interesses capitalistas o mercado da literatura, hoje, proporciona inúmeros textos tidos como literários que nada acrescentam ao leitor, são apenas histórias que servem ao momento e depois são esquecidas, deixadas de lado, por esse motivo, no trabalho com a literatura,

É fundamental dessa forma enaltecer os bons livros, ou melhor os livros que corroboram uma noção de literatura como convite ao prazer, ao mesmo tempo que convite ao leitor ao pensar consoante uma inter-relação texto/leitor que seja realmente produtiva, instrutiva e crítica. Da mesma maneira, é indispensável travar ou mesmo dificultar a propagação daqueles livros que circulam seguindo na corrente do marketing editorial, evidenciando a linguagem literária como algo de percepção instantânea, de gosto imediato e descartável, pragmática, independente do leitor, que torna claro o descompromisso com a literatura enquanto arte da palavra intercomunicativa (CHIARETTO, 2007, p. 241).

Dessa forma, defende-se a idéia de que para o professor poder desempenhar um bom trabalho no sentido de colaborar para a formação do leitor, o desenvolvimento de habilidades leitoras e o gosto pela leitura, é importante que o professor, mediador entre o aluno e a leitura, também seja um leitor (FARIA, 2004). Conhecendo bons livros e tendo habilidades leitoras desenvolvidas o professor seria capaz de discernir entre o discurso literário e o discurso utilitário e também poderia ser capaz de diferenciar entre os “bons livros” (CHIARETTO, 2007, p. 241) capazes de proporcionarem ao leitor uma noção de literatura, daqueles textos que estão à favor do mercado e objetivam em primeira instância a venda e comercialização.

A respeito da questão social da escrita em face ao mercado atual, Rangel (2007, p. 132), traz:

[...] de um lado, os impressos, e o livro em particular, são produzidos por uma gama restrita de agentes da escrita, imprimem-se em tiragens reduzidas, circulam em pequenos circuitos; de outro lado, lê-se pouco, em poucas ocasiões e situações, com objetivos mal definidos e com a compreensão muitas vezes prejudicada, ao menos no sentido de não-legitimada socialmente. E talvez, o mais importante: sem sentido, sem proveito pessoal.

A literatura infantil como um objeto da cultura humana criado especialmente para a criança, como exposto, pode contribuir de inúmeras maneiras ao processo de formação do leitor, este entendido não como um decodificador do escrito, mas como um sujeito em processo de desenvolvimento que seja capaz de fazer uso de seus conhecimentos prévios para ler, entender e fazer uso dos conhecimentos adquiridos mediante a leitura em sua vida.

A fim de elucidar melhor esses conceitos referentes à relação entre leitura, leitor e literatura infantil, antes de aprofundar de forma mais pontual as contribuições e práticas docentes com a literatura infantil, capazes de auxiliar no processo de formação do leitor passo ao próximo subtítulo.

2.3 Os conceitos referentes a leitura e leitor e a relação com o processo de formação do leitor por meio da literatura infantil.

De acordo com os pressupostos expostos da Teoria Histórico-Cultural (Vygotsky, 1935, 1988, 2000, Davidov, 1988, Leontiev, 1978, 1988, Luria, 1988, Mukhina, 1996), a língua é um artefato cultural e não um fator biológico, construída ao longo da história cultural da humanidade, tanto a língua falada, quanto a língua escrita, compreendendo a leitura, desse modo, como um objeto imaterial da cultura humana que deve ser aprendido pelo homem em seu processo de humanização, é algo que não se configura como inato no sujeito e, portanto, deve ser ensinada.

A apropriação desse objeto da cultura; seus usos e estruturas, sua organização, prática e função social; por parte da criança, necessita de muitos momentos de interação com situações de leitura. Em específico no caso da apropriação da leitura, essa interação pode ocorrer por meio de observações da língua escrita em uso, ouvindo pessoas lerem ou conversarem sobre leituras realizadas, observando sujeitos lendo e escrevendo, manuseando diferentes suportes textuais como livros, revistas, panfletos, cartas dentre outros, frequentando espaços específicos à prática do ato de ler como livrarias, bibliotecas, lendo e escrevendo, conversando sobre as leituras realizadas, entre muitas outras ações e atividades.

O aprendizado da leitura deve sempre partir de um momento de atividade, ou seja, da interação do sujeito aluno com o objeto da cultura: a leitura - com seus diferentes suportes e as diversas características cristalizadas nesses suportes.

Seguindo tal premissa, o ensino da língua na escola deve ser agregado a esse pensamento e ser ensinada relacionada à cultura humana. Parafraseando Smith (2003), a língua deve ser ensinada em funcionamento, dentro de contextos reais onde ela acontece.

Conforme Foucambert (1998), a criança deve aprender a língua em seu uso, na sua função. Para aprendê-la é necessária a realização de certas ligações e articulações, que são de caráter pessoal e ocorrerão interiormente nos indivíduos; por mais que o professor queira, não poderá ensinar a criança a fazer essas ligações, seu papel é mediar o contato da criança com a língua para possibilitar que esse processo desperte, proporcionando condições da criança realizar as interações necessárias ao aprendizado da língua.

Além do já mencionado, a importância do aprendizado da língua escrita também se justifica pelo fato de:

O domínio da linguagem, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento (BRASIL, 1998, p. 15).

Ousando aprofundar nessa questão social relacionada ao aprendizado da leitura, é importante, também, considerar as afirmações de Azevedo (2007), com relação ao papel e importância que a leitura ocupa no cenário social, em específico ao Brasil:

É imprescindível compreender e enfrentar a questão da formação de leitores, para que o Brasil possa desenvolver como sociedade e sair definitivamente, da situação de desigualdade social em que se encontra. As dificuldades, entretanto, são muitas e de diferentes ordens (AZEVEDO, 2007, p. 75).

Por estas afirmações, pode-se entender a leitura e seu processo de aquisição pelo sujeito, como complexos, dotados de diferentes particularidades, cujo aprendizado demanda organização e reflexão, a fim de garantir não somente a mera

decodificação de letras em sons, mas a compreensão e seu uso social por parte do sujeito que a aprende.

Despertar na criança a necessidade de aprender a língua escrita e também, de aprender a leitura é fundamental para esse processo, a criança só aprenderá se sentir necessidade e motivação. Essa é a grande importância do papel do adulto: despertar e proporcionar situações em que fomente essa necessidade na criança.

Porém, primeiramente é importante ter clareza que a leitura deve ser entendida, não como um processo de decodificação de sinais gráficos, mas como afirma Smith (2003, p. 21, grifos do autor), “o entendimento, ou **compreensão**, é a base da leitura e do aprendizado desta”. A compreensão é então, a base para o processo de leitura e não somente seu resultado.

Nem sempre a idéia de leitura como compreensão e atribuição de sentido ao escrito era considerada como conceito primeiro de leitura. Por ser uma criação humana, o ato de ler tem uma existência histórica associada à apropriação do alfabeto como forma de comunicação e a escola como local destinado ao seu ensino. Nessa história, em seus primórdios, a leitura em voz alta era a mais priorizada na escola e a realização da boa oralização do escrito considerado sinônimo de boa leitura. Nesse início da história da leitura, a prática da leitura silenciosa causava espanto e estranheza. (ZILBERMAN, 2005, MANGUEL, 1997).

Em contraponto, a leitura silenciosa é capaz de favorecer o processo de reflexão sobre o escrito e possibilita uma melhor compreensão do texto lido, auxiliando no processo de entendimento daquilo que é lido.

A leitura silenciosa remete a uma maior concentração do leitor que não precisa se preocupar com a qualidade da oralização do material lido, essa prática de leitura está mais relacionada com a compreensão do texto enquanto que a leitura pela oralização está extremamente relacionada à locução, como resultado, a compreensão, que não é o resultado mais importante da ação do ler em voz alta, fica em segundo plano e é muito menor e deficiente se comparada com a silenciosa (MANGUEL, 1997; CHARTIER, 2002).

Conforme Chartier (2002), a leitura silenciosa exige um esforço menor do leitor e possibilita uma maior compreensão e reflexão sobre o material lido, além de permitir a realização de uma leitura mais rápida e dinâmica, sendo vista como um modo de ler mais produtivo.

“A leitura silenciosa é a pratica social de nosso século. Chegar a ela é, então, o objetivo visado pela escola, desde o início do ensino fundamental” (CHARTIER, 2007, p. 180), ou pelo menos deveria ser quando se tem o objetivo de formar o leitor e não um mero decodificador do escrito.

Mesmo após a evolução na história da leitura e também das práticas de ensino referentes à formação do leitor, é possível encontrar a prática da leitura em voz alta, como sinônimo de bom leitor, muito enraizada nas escolas brasileiras, e pôde, até mesmo, ser evidenciada nas observações realizadas nesta pesquisa, as quais constam nas análises realizadas no próximo capítulo. É importante ressaltar que essa prática, ainda presente no fazer docente de muitos professores, auxilia na formação de um bom ouvinte e não de um bom leitor.

Não se trata de desconsiderar a leitura em voz alta no processo de formação do leitor, pois esta tem seu espaço nesse processo, mas de entendê-la como uma ação cujo resultado principal difere de compreensão, o qual está mais associado ao ato de ler silenciosamente.

Com relação à construção da compreensão do texto, a primeira leitura feita pela criança deve ser silenciosa para favorecer o processo de familiarização com o texto, seu tema, suas palavras, silhueta e etc., a leitura em voz alta precisa ser posterior e servir de apoio as primeiras postulações da criança (JOLIBERT; JACOB, 2006).

Pensando por essa premissa, é importante para o momento, conceitualizar o que se entende por leitor para este trabalho, e para tanto, apóio-me nas afirmações de Azevedo (2007, p. 76):

Leitores são pessoas que sabem diferenciar uma obra literária de um texto informativo, pessoas que lêem jornais, mas também lêem poesia, gente, enfim, que sabe utilizar textos em benefício próprio; seja para receber informações, seja por motivação estética, seja como instrumento para ampliar sua visão de mundo, seja por puro e simples entretenimento.

Essa idéia de leitor compreende também o ato de ler como interrogar um texto em função de um contexto e um propósito. A leitura parte de uma necessidade, tem um significado pessoal para quem realiza o ato de ler, “[...] corresponde a uma interação ativa, curiosa, ávida, direta entre um leitor e um texto” (JOLIBERT; JACOB, 2006, p. 55). É um processo explicado pelas atividades desenvolvidas pela criança que aprende a leitura sendo mediado pelo professor, no contato direto com diversas

práticas de leitura e a interação com seus suportes, dentre eles o livro de literatura infantil. Caracteriza-se como uma construção por meio da prática efetiva, “aprende-se a ler, lendo; aprende-se a escrever, escrevendo e também a ler, escrevendo e a escrever, lendo” (JOLIBERT; JACOB, 2006, p. 179).

Conforme Jolibert e Jacob (2006, p. 180), é possível conceber leitura como:

A leitura é concebida como uma busca, desde o começo, do significado de um texto, em função dos interesses e das necessidades do leitor que se utiliza de varias categorias de informação (não apenas das letras) e de diversas estratégias.

Então, aprender a ler é, desde o início, aprender a procurar significado nos textos completos encontrados em situações reais de uso e desejar, isto é, ter necessidade, de elaborar o seu sentido.

Para tanto, cabe pensar na literatura infantil como esses textos completos, capazes de satisfazer a necessidade do lúdico, de fantasia, imaginação e satisfação no aprendizado da leitura, diferente dos textos encontrados em cartilhas ou mesmo dos trechos de textos literários presentes em livros didáticos.

É importante então, conceituar que “ler é construir ativamente a compreensão de um texto, em função do projeto e das necessidades pessoais do momento [...]” (JOLIBERT; JACOB, 2006, p. 183).

Para a formação desse leitor, dotado de habilidades para lidar com os diferentes gêneros textuais capaz de ler, entendendo e compreendendo a leitura que está sendo feita e também, capaz de seu um sujeito letrado, cujo termo letramento é definido por Soares (2000, p. 18) como “[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquiri um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”, mas, mais ainda, é o individuo capaz de envolver-se nas práticas sócias de leitura e escrita.

Nesse processo, não “[...] basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente [...]” (SOARES, 2000, p. 20).

A idéia de leitor defendida aqui corrobora com esses argumentos e ainda, pensa-se na literatura infantil como um instrumento capaz de favorecer esse processo de constituição desse leitor.

Ao se falar em letramento não se pode desconsiderar também a importância da leitura da literatura, no contato com o livro como objeto da cultura capaz de proporcionar prazer ao leitor e ao mesmo tempo transformar esse leitor, mudá-lo,

caracterizando-o como ativo no processo de construção de seus conhecimentos (CHIARETTO, 2007).

Por esse motivo, a idéia principal deste trabalho recai ao uso da literatura infantil para a formação desse leitor, capaz de lidar com os diferentes gêneros textuais, um leitor que, além dos textos escolares é capaz e tem a necessidade da leitura da literatura; inicialmente, como se pensa no leitor criança, ainda em formação; da leitura da literatura infantil, sendo esta uma criação voltada em específico para o público infantil e dotada de todas as particularidades que definem a literatura, cuja principal é seu cunho artístico (PERROTTI, 1986).

Hoje, houve um grande desenvolvimento em relação à literatura infantil tanto brasileira quanto mundial em que ela conta com diferentes tipos de contos desde os tradicionais, mais antigos e trazidos das tradições orais, como também os contos modernos escritos pelos autores da atualidade e baseados muitas vezes no cotidiano vivenciado por muitas crianças hoje, e, envolvem os novos cenários da escola, cidades etc. “[...] Os contos modernos abordam o dia-a-dia das crianças, desde as situações mais banais do cotidiano até temas sociais, existenciais, éticos, religiosos de nosso tempo e com os quais, conscientemente ou não, os pequenos leitores estão em contato” (FARIA, 2004, p. 24).

Porém, o trabalho do professor no intuito de formar o leitor deve ter consciência dessas particularidades, afim de, como mediador entre a criança e a leitura, saiba utilizar a literatura para esse criar a necessidade de leitura da literatura pela criança, auxiliando na formação de habilidades de leitura e do gosto pelo ato de ler, e, não apenas trate o texto da literatura infantil de forma didatizada em que “[...] o “texto” é reduzido a pretexto para o ensino da língua, da gramática, da ortografia” (PAIVA, 2007, p. 112).

Muitas vezes, segundo Abramovich (1995), o professor usa o texto como pretexto para o estudo de questões gramaticais, de sintaxe e morfologia e o entendimento, as questões relacionadas a compreensão da história são deixadas de lado, ou pior, são trabalhadas por meio de fichas engessadas de interpretações com perguntas padronizadas que geram respostas prontas sem levar a criança a reflexão sobre a história e as particularidades do enredo.

O que geralmente ocorre com o trabalho relacionado a literatura infantil é que o professor, não consciente de muitas questões que coadunam com a formação do leitor, e o que ocorre é:

Estilhaça-se uma história, não se aprofunda uma idéia, uma interpretação, não se analisa a forma de escrever dum autor (tarefa tão absorvente e que exige tanto trabalho...). Alias, usar sempre um caderno pra fazer exercícios, ao invés de mutilar um conto ou poema” (ABRAMOVICH, 1995, p. 142).

Dentre as qualidades do texto da literatura infantil que podem colaborar para o processo de formação do leitor, aponta-se que o texto literário possui diferentes interpretações, não há certo ou errado, nem mesmo respostas prontas que possam ser dadas referentes ao seu conteúdo, características da obra artística, a reflexão e as múltiplas interpretações são características que devem ser base do trabalho com a literatura infantil em sala de aula, pois mexem com a imaginação e experiências dos leitores (FARIA, 2004).

Com relação às características do texto literário, sua principal recai no fator artístico e a arte assume um papel desinteressado, no sentido de ser desprovida de interesses de uma classe social ou política, podendo ser engajada, mas não fechada em um objetivo propagandístico. “A obra de arte ‘sempre aberta’ [...] multifacetada, nisto distinguindo-se dos demais produtos resultantes da utilização da linguagem”. (PERROTTI, 1986, p. 32).

Segundo Azevedo (2007), para a formação do leitor, um sujeito letrado e dotado das diferentes capacidades para a leitura, é preciso que desde muito cedo a criança tenha contato com o universo fantasioso dos livros literatura infantil. Mais do que o contato com os diferentes gêneros e suportes textuais existentes na sociedade,

É preciso que, concomitantemente, haja acesso à leitura e ficção, ao discurso poético, a leitura prazerosa e emotiva. É necessário que alguém chore, sonhe, dê risada, fique emocionado, fique identificado, comungue, enfim, com o texto, para que ocorra a formação do leitor (AZEVEDO, 2007, p. 79).

Proporcionar as crianças momentos em que possam experienciar, ou sozinhas ou em grupos o ato de ler podem além de fomentar a construção do leitor, colaborar no desenvolvimento do sujeito como um todo, pois “os atos de compreensão envolvidos no processo de constituição do significado capacitam o leitor a refletir sobre si e a descobrir um mundo a que até então não tivera acesso” (ZILBERMAN, 2005b, p. 85), além disso, a importância da leitura também recai sobre o fato de que “a leitura constitui elemento fundamental na estruturação do

ensino brasileiro porque forma sua base: está no começo da aprendizagem e conduz às outras etapas do conhecimento” (ZILBERMAN, 2005b, p. 79).

Se o ato de escrever se caracteriza como um meio de transmitir informação, a leitura se configura como um meio de aquisição do que se passa ao redor do homem. A leitura é, dessa forma, um ato social e por isso, uma questão pública, que deve ser encarada pela escola não somente como um desafio, também como um objetivo primeiro (CALDIN, 2003).

É importante que a escola tenha clareza de que o ato de ler ultrapassa a simples decodificação do código lingüístico, não é a simples atribuição de sons a certas marcas visuais, mas vai além, implica a construção de significados, a retomada de conhecimentos prévios, a uma história pessoal e subjetiva de leitura de cada indivíduo, a necessidades que despertam ao ato de ler.

Ainda cabe ressaltar que “tudo o que o leitor fantasia em torno de um texto faz, assim, parte do processo de “compreensão”, mesmo quando esse encadeamento de “pensamentos” vai de encontro ao que está escrito” (CHARTIER, 2007, p. 177).

Cada leitor, dessa forma, mesmo aqueles ainda em fase de apropriação da leitura, já carrega em si características referentes ao ato de ler que foram internalizadas nos processos inter e intrapsíquico que determinam o desenvolvimento humano e por essa premissa, o processo de letramento da criança, iniciou-se muito antes de sua entrada na escola, pois mesmo ainda não alfabetizada,

[...] 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 e a escrever, mas já penetrou no mundo do **letramento**, já é de certa forma, **letrada**. (SOARES, 2000, p. 24, grifos do autor).

Compete ao professor, considerar tanto essa subjetividade da criança com relação ao ato de ler, como também sua história de leitura (MANGUEL, 1997), para poder auxiliá-la no processo de constituição de uma criança leitora e a função da escola, dentre tantas outras, é proporcionar a criança inúmeras e diversas formas de ampliar essa história de leitura, propiciando momentos em que ela possa não só ampliar seus conhecimentos como leitora, mas entrar em contato com suportes textuais e modelos leitores que muitas vezes não são possíveis fora da escola.

A convivência da criança com adultos não leitores em especial pais e professores é um dos fatores responsáveis pela não formação leitora das crianças. A convivência das crianças com adultos leitores e não somente leitores, pode favorecer a formação dessas crianças como leitoras (PERROTTI, 1986). Não adianta apenas falar ou indicar leituras quando “[...] na verdade não são leitores, não apreciam a literatura, nem sequer sabem usar livros. São apenas ‘politicamente corretos’” (AZEVEDO, 2007, p. 76).

Para a efetiva formação de crianças leitoras da construção de habilidades leitoras, da necessidade de ler, é necessário mais do que o simples discurso “politicamente correto”, mas de atitudes e situações reais de contato e interação com a leitura.

Como afirma Caldin (2003), a importância de se formar uma criança leitora recai sobre questões também sociais, pois a aprendizagem da leitura é capaz de possibilitar a emancipação da criança e a assimilação de valores da sociedade. É por esse e inúmeros outros fatores, já mencionados anteriormente, que a literatura infantil como um gênero literário e como um objeto da cultura humana se caracteriza de grande importância para o processo de formação do leitor e também para favorecimento do letramento aos leitores em formação.

Portanto, não é temerário afirmar a função social da literatura infantil, pois é na infância que se forma o hábito da leitura. Nos seus primórdios, a literatura para crianças tem função formadora: apresenta modelos de comportamento que facilitam a integração da criança na sociedade (CALDIN, 2003, p. 50).

Mais além, Rangel (2007, p. 138), com relação à importância da leitura da literatura afirma:

[...] considero o texto literário indispensável para o ensino/aprendizagem da leitura e, evidentemente, para a formação do gosto literário, direito de todo e qualquer cidadão e dever do ensino fundamental. Não se trata apenas de incluí-lo na programação cotidiana, mas de lhe dar o devido destaque cultural e pedagógico, seja na criteriosa seleção de que se oferece ao aluno, que não pode deixar de lado a história e as características dos cânones, seja no tratamento didático dado ao estudo de texto, que não pode prescindir de atividades que envolvam adequadas estratégias de abordagem e processamento do texto literário.

Continuando a discussão com relação às contribuições da literatura infantil ao processo de formação do leitor, passo agora a discussão de questões que dizem respeito à relação entre leitura leitor e literatura infantil.

2.4 A literatura infantil e as contribuições ao processo de formação do leitor na escola.

As primeiras leituras tanto realizadas pelas crianças, como as que são feitas a elas, criam marcas em suas memórias que perduram por anos. Se for perguntado a um adulto qual o último livro que leu, a resposta muitas vezes será de que ele não se lembra, mas se perguntado qual o livro que ele mais gostou, ou a história que mais gostava quando criança, com certeza ele terá uma resposta na ponta da língua.

Tal afirmação, fundamentada em Abramovich (1995), levanta a questão da importância que a literatura infantil desempenha no imaginário do leitor e, dessa forma, pode trazer contribuições para sua formação.

Inicialmente, há que se pensar na língua, como um artefato cultural, não biológico, mas construída ao longo da história da humanidade, tanto a linguagem falada quanto a escrita, não se caracterizam como inatas no sujeito, e, portanto, devem ser ensinadas.

Retomando alguns pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, a criança irá se apropriar da linguagem, como objeto da cultura humana, por meio das muitas interações que lhe forem propiciadas com a linguagem, tanto oral quanto escrita.

A literatura infantil, o livro de literatura infantil, se configura como um objeto da cultura humana portador de linguagem escrita e, dessa forma, pode se configurar como um instrumento importante ao processo de aquisição de leitura.

Para Zilberman (1985), a linguagem tanto oral quanto escrita, já está construída quando a criança nasce, ou seja, é uma prática social construída na/cultura humana. Pensando por essa perspectiva, “[...] a criança conhece o livro antes de saber lê-lo, da mesma maneira que descobre a linguagem antes de dominar seu uso” (ZILBERMAN, 1985, p. 80).

No caso específico da literatura infantil, Huck (1997, p. 10, tradução nossa), expõe que:

As experiências que as crianças têm com a literatura dá a elas novas perspectivas de mundo. Bons escritores podem transportar os leitores para outros lugares e outros tempos e expandir seu espaço de vida. Leitores sentem-se conectados com as vidas de outros enquanto eles entram numa situação imaginada com suas emoções entoadas por essas histórias.

Ainda para essa autora, “A literatura ajuda as crianças a penetrarem em idéias que elas nunca consideraram antes” (HUCK, 1997, p. 10, tradução nossa). Essa característica torna a literatura infantil capaz de proporcionar para as crianças, experiências pelas quais no momento elas não podem ter contato.

Além disso,

[...] vocabulário e conceitos são aprendidos mais eficientemente e efetivamente, literatura causa interesse no mundo real, literatura promove modelos para escrever enquanto isso nutre a imaginação, e literatura permite aos estudantes se divertirem lendo enquanto eles aprendem (OLNESS, 2007, p. 01)

Mas, como já mencionado, o ato de ler e principalmente o gosto pela leitura, são fatores que não são inatos na criança. Ler, e o gostar da leitura, preferências leitoras e todos os demais requisitos relacionados ao ato e processo leitor são fatores que se aprendem lendo, então, é possível afirmar que a construção do leitor é um processo que acontece tanto dentro, quanto fora da escola.

Para Jolibert (1994), ler é ler escritos reais que façam sentido ao leitor, que parta da necessidade da criança naquele momento. Movido pela necessidade de ler, o leitor se vê motivado a entender o que está lendo para que possa se apropriar da mensagem que a linguagem escrita pretende transmitir. “É lendo de verdade, desde o início, que alguém se torna leitor e não aprendendo primeiro a ler...” (JOLIBERT, 1994, p. 15). Sem o contato com os livros de literatura infantil não é possível formar um leitor desse gênero e mesmo a formação do leitor de forma geral fica prejudicada ou até mesmo pode não acontecer, se restringindo da formação de uma criança que apenas decodifica o escrito ao invés de compreendê-lo.

Dessa forma, o aprendizado da leitura pautado na formação de uma criança leitora, por meio da literatura infantil deve acontecer baseado na realização de atividades de leitura dessa literatura, pois

Não se lê para aprender a ler [...], lê-se sempre por um interesse imediato. A vida cotidiana está cheia de oportunidades de leitura, e nosso problema está mais em encontrar tempo para tudo do que 'encontrar textos' (JOLIBERT, 1994, p. 31).

Na vida cotidiana, muitos são os motivos capazes de levar a criança a ler. Estes vão desde a responder necessidades momentâneas, até estimular o imaginário. Ainda é possível apontar o ato de ler para se comunicar com o exterior, para descobrir informações e para brincar. No caso da literatura infantil, a necessidade mais latente suprida por sua leitura recai sobre “[...] ler para alimentar e estimular o imaginário” (JOLIBERT, 1994, p. 31).

O gosto pela leitura não é algo que nasce com o sujeito – se ocorresse dessa forma, todos os que nascessem de uma família de leitores teriam o sucesso leitor como uma certeza e os nascidos em famílias pobres ou com poucos leitores estariam fadados inegavelmente ao fracasso – é um fator determinado socialmente, uma criação cultural e social que deve ser aprendida pelo sujeito. A esse respeito Magnani (1992, p. 101) expõe:

[...] o gosto (como sabor, ou prazer, ou moda, ou opinião, ou faculdade de julgamento) pela leitura, em particular a da literatura, não é um dado da ‘natureza humana’, imutável e acabado, e sua formação tem a ver com as necessidades, com o tempo e com o espaço em que se movimentam pessoas e grupos sociais.

A formação do gosto leitor possui certas características relacionadas intimamente ao entorno ao qual o indivíduo está inserido. “Seu gosto traz marcas do aprendizado de leitura, a partir da exposição, desde muito cedo, aos produtos da indústria cultural e ao contexto social em que vive” (MAGNANI, 1992, p. 102).

Mas para muitas crianças, o contato com materiais de leitura, em especial o livro e mais especificadamente o livro de literatura infantil, só acontece com o início da vida escolar. Tal contato como já mencionado se faz importante ao proporcionar experiências leitoras mais sistemáticas e ampliar o universo de material e informação, antes restrito à criança apenas aqueles que ela podia encontrar em casa ou mesmo nas ruas, como propagandas, panfletos, anúncios em outdoors, entre outros.

Conforme Chartier (2007, p. 155), “todo mundo sabe que a aprendizagem do ler e do escrever é fundamental numa sociedade em que a escrita é um instrumento

de trabalho e de poder [...]” dessa forma, é desejo de todos que a escola seja fator fundamental nos processos de aquisição dessas habilidades, mas para isso é preciso que em seu interior a escola seja capaz de proporcionar momentos em que a criança tenha em seu entorno possibilidades de contato e interação com práticas sociais de leitura que ela não tem em sua vida fora da escola, “[...] particularmente para as crianças vindas de meio popular que podem mais freqüentemente que outras, fracassar no momento dessa aprendizagem” (CHARTIER, 2007, p. 155), justamente por não terem em seu entorno essas possibilidades, das quais pode-se destacar: disponibilidade de livros e de tempo para a leitura da literatura infantil dentro e fora da sala de aula; visitas a bibliotecas, escolares e/ou comunitárias; momentos de leitura feitos pelo professor ou por outro adulto a criança; dentre outros.

A escola tem o papel de ampliar o entorno da criança com relação à leitura e propiciar as condições de contato com a linguagem escrita, antes restritas no seu entorno.

Segundo Magnani (1992, p. 102),

O texto dito literário – em particular o de Literatura Infantil –, circulando nesse contexto de leitura, caracteriza-se por um determinado tipo de trabalho lingüístico e refere-se não só às condições de emergência e utilização, como também as instâncias normativas e legislativas que conferem a ‘literariedade’ a determinado escrito em determinada época.

Muitas vezes, não é isso o que acontece. No depoimento de Abramovich (1995, p. 11), fica implícita essa relação díspar:

No jardim da infância que freqüentei, me lembro de poucas histórias contadas... Talvez porque não soubessem criar o clima, talvez porque escolhessem as não-marcantes ou envolventes... lembro bem da “Branca de Neve”, porque a fizemos em um teatro e eu fui um dos anões, aquele que não falava...

No depoimento da autora, pode-se perceber que a escola apresenta certas inadequações com relação ao uso que se faz da literatura infantil e até mesmo com relação à importância atribuída a essa literatura.

A tentativa de didatizar a literatura infantil, a má formação em relação ao uso que se deve fazer dessa literatura na escola, ou mesmo sua ausência na prática

escolar visando à formação da criança leitora, acabam por dificultar esse processo. Ainda para Abramovich (1995, p. 16 -17),

Ah como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo [...] É através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica... É ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula... Por que, se tiver, deixa de ser literatura, deixa de ser prazer e passa a ser Didática [...].

Nesse momento, não se trata de considerar a literatura infantil como um instrumento utilitário, pelo contrário, há que se pensar a literatura infantil como arte, e o leitor está diante de um texto que, “[...] pateando sua “artificialidade” e organizando-se em função de tal premissa, permite leituras em diversos níveis que deverão ser definidos pelo leitor [...]” (PERROTTI, 1986, p. 15).

Como descrito anteriormente, o texto literário é polissêmico. E essa característica, configura-se como importante no processo de desenvolvimento do leitor, pois,

Tanto no texto escrito como em narrativas por imagens existem ‘brancos’ que o leitor deve completar. A articulação entre o explícito e o não explícito, nas boas narrativas, é construída pelo autor de modo a deixar pistas ao leitor para que ele possa preencher esses “brancos” (FARIA, 2004, p. 20).

Desse modo, o contato da criança com materiais de leitura é algo que deve acontecer desde cedo. Com o propósito de por meio desse contato, formar o gosto leitor, e, dessa forma, contribuir no processo de formação da criança como leitora. O livro de literatura infantil, sendo um material feito especificamente para a criança, pode ser capaz de tornar esse contato mais prazeroso e proveitoso.

Abramovich (1995, p. 14), novamente tratando de suas experiências leitoras afirma:

Ler para 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 primária e básica, prazer insubstituível... E continua, lindamente, sendo exatamente isso!

Para Cademartori (1987), apesar de a literatura infantil ser literatura e, dessa forma, desprovida de interesses morais ou educacionais, seu uso e importância dentro do contexto educacional não pode ser desconsiderado, visto ter um papel importante no desenvolvimento lingüístico infantil ao colocar a criança em contato com a língua, suas formas de expressão e seu uso. Sendo assim, desde muito cedo, pode ser encarada como um objeto da cultura humana capaz de propiciar o contato da criança de forma significativa com a língua e costumes da sociedade a qual a criança vive.

Vale lembrar ainda, que para essa autora, (CADEMARTORI, 1987, p.74),

A poesia e a narrativa oferecem à criança em fase de alfabetização a oportunidade de experimentar a potencialidade lingüística, descobrindo novos efeitos de sentido e as diversas possibilidades de nomeação que mediará seu conhecimento do mundo. O livro e a leitura, nesse momento, serão apresentados à criança como o suporte e a ação do conhecimento que legitima o esforço empreendido para tornar-se alfabetizado. O papel da literatura nos primeiros anos é fundamental para que se processe uma relação ativa entre falante e língua. Isso se deve a vários fatores, a começar pelo próprio sistema alfabético.

Diante do exposto, a escola e principalmente o professor, assumem papel importante no processo de formação do leitor. O professor, como parceiro mais experiente da cultura humana historicamente construída, deve ofertar às crianças a oportunidade de experienciar situações em que o livro esteja presente, e, na infância, primar pelo contato com livros de literatura infantil.

Retomando a idéia de leitura contrária a decodificação, Resende (1997) defende que a leitura significa mais do que o simples decodificar de letras e envolve experiências sociais e está atrelada a história de vida de cada sujeito, ou seja, cada indivíduo faz a leitura de acordo com suas experiências pessoais. O livro de literatura infantil é importante nesse processo, pois “o contato com livros possibilita a universalidade dos seres e da linguagem” (RESENDE, 1997, p. 16).

Por ser de sua natureza possuir além do texto escrito, ilustrações e todo um projeto gráfico⁷ pensado especialmente para a criança, “livros bem realizados levarão a esse caminho, ampliando a percepção do leitor. O universo do livro é

⁷ De acordo com Camargo (1995), projeto gráfico é toda a organização gráfica do livro. Compreende a escolha das letras, número de páginas, capa, material utilizado para a impressão, cores, encadernação, tipo de ilustração etc.

constituído de dimensões ambíguas, e a dimensão simbólica da obra ultrapassa o plano verbal” (RESENDE, 1997, p. 16).

Nesse momento, é importante salientar que:

O professor, para elaborar seu trabalho com a leitura de livros para as crianças, precisa ler primeiro essas obras como leitor comum, deixando-se levar espontaneamente pelo texto, sem pensar ainda na sua utilização em sala de aula (FARIA, 2004, p. 14).

Após esta primeira leitura é necessária uma segunda e até mesmo uma terceira leitura, sendo elas analíticas, reflexivas e avaliativas, tudo para se pensar e selecionar o texto certo, a atividade certa, podendo dessa forma, ser capaz de auxiliar o pequeno leitor a se aprofundar na estrutura da obra. (FARIA, 2004).

Por meio da literatura infantil o professor pode abordar diferentes temáticas, assuntos diversos, além de proporcionar o contato da criança com diferentes gêneros textuais, não apenas a narrativa, visto que hoje o universo da literatura infantil possui uma vasta variedade de boas obras, diferentes recursos gráficos e materiais capazes de chamar e prender a atenção do leitor.

Outra questão importante, com relação ao trabalho com leitura, levantada por Faria (2004), diz respeito ao professor conhecer o nível leitor de seus alunos a fim de pensar atividades das quais eles sejam capazes de realizar, trazendo leituras que não sejam tão simples, pois, essa atitude pode levar ao aborrecimento da criança, e, também, não selecionar leituras muito complexas, o que pode causar incompreensão por parte do leitor, “[...] deve-se observar se os leitores estão preparados para o trabalho que nos propomos a fazer e, para isso, é fundamental ter-se em mente as competências de leitura da criança, básicas para qualquer trabalho de leitura na escola” (FARIA, 2004, p. 17).

Ainda para Faria (1999, p. 101),

Para um bom trabalho com leitura de narrativas, a organização de um planejamento das atividades é fundamental. Não podemos continuar a usar a narrativa de forma mecânica – leitura obrigatória de um livro para a classe toda e preenchimento de ficha com questionário redutor. Há dois caminhos a serem percorridos: a análise e avaliação do livro com que se vai trabalhar e o planejamento pedagógico que deriva dos objetivos e opções estabelecidos a partir da análise.

Para o trabalho com literatura em sala de aula é imprescindível a análise do livro desde seu fator estético até suas particularidades como o modo como trata a

linguagem, tema, personagens, entre outros, a fim de determinar metas para o trabalho com o livro. A falta de tal trabalho prévio dificulta ao “[...] professor fixar metas e atingir a avaliação para aferi-las, estabelecer a metodologia do trabalho e sua seqüência pedagógica” (FARIA, 1999, p. 102). O interesse dos alunos deve ser o fator principal levado em consideração no momento dessa análise para poder proporcionar as crianças um momento de atividade de leitura e não da realização da leitura como uma mera tarefa a ser realizada.

Segundo Abramovich (1995), ler uma história para as crianças não é algo tão simples como parece e muito menos pode acontecer de forma repentina, apenas retirando da prateleira o primeiro livro a vista e iniciando sua leitura. O narrador deve estar familiarizado com a leitura, deve conhecer a trama, conhecer seus personagens, enfim, deve ter lido anteriormente. Somente dessa forma, poderá passar confiança ao ouvinte, aproveitar cada momento da história, sem tropeçar em vocábulos novos, ou situações inusitadas da narrativa, como uma palavra de baixo calão ou mesmo uma narrativa desinteressante. Desse modo, um bom contador de histórias, conseqüentemente, deveria ser um bom leitor.

Ainda para essa autora, “A hora do conto”, é um momento em que a criança entra em um mundo mágico e novo, repleto de sentimentos e emoções. Sendo assim,

[...] é bom que quem esteja contando crie todo um clima de envolvimento, de encanto... Que saiba dar pausas, criar intervalos, respeitar o tempo para o imaginário de cada criança construir seu cenário, visualizar seus monstros, criar seus dragões, adentrar pela casa, vestir a princesa, pensar na cara do padre, sentir o galope do cavalo, imaginar o tamanho do bandido e outras coisas mais... (ABRAMOVICH, 1995, p. 21).

A mesma idéia é defendida por Faria (2004), o fato já mencionado de o professor que trabalha com formação leitora ser um leitor de livros e literatura infantil e conhecedor de diversos títulos, se justifica pelo fato de conhecer os textos que serão capazes de prender a atenção e o interesse das crianças para a história e aqueles que sejam capazes de instigar a vontade de ler, além de conhecer também a estrutura básica dos textos e seus principais elementos para ser capaz de explorá-los em suas leituras e atividades propostas às crianças, pois como mais experiente nesse processo de aquisição da leitura e formação do gosto leitor, o professor é o **mediador** entre a criança e o universo da leitura.

A leitura é algo que se aprende lendo, com o contato com a leitura e materiais de leitura, que sejam significativos à criança. O papel do professor deve ser de mediador da criança com as diferentes formas de leitura.

Como já mencionado em momentos anteriores, houve um grande desenvolvimento em relação à literatura infantil, tanto brasileira como mundial, abarcando diferentes tipos de contos, tanto os tradicionais, mais antigos e trazidos das tradições orais como os contos modernos escritos pelos autores da atualidade e baseados muitas vezes no cotidiano vivido pelas crianças de hoje, envolvendo os novos cenários da escola, cidades etc. “[...] os contos modernos abordam o dia-a-dia das crianças, desde as situações mais banais do cotidiano até temas sociais, existenciais, éticos, religiosos de nosso tempo e com os quais, conscientemente ou não, os pequenos leitores estão em contato” (FARIA, 2004, p. 24).

Cabe ao professor selecionar essas diferentes histórias, com diferentes gêneros textuais, a fim de familiarizar o pequeno leitor com as diversas estruturas presentes, características de cada gênero. De acordo com os dizeres de Faria (2006), cabe ao educador, dominar essas estruturas e elementos de cada gênero “[...] para depois trabalhá-los com as crianças, dosando-os segundo o desenvolvimento de cada classe” (FARIA, 2004, p. 38).

Ainda conforme Faria (1999, p. 104),

Escolhido o tema, precisamos ter certeza de que os alunos tem competência lingüística e literária para compreendê-lo, e também maturidade para discutir esse tema. Do contrário, cairemos no erro comum ao solicitar a leitura de um texto muito complexo, acima do nível dos leitores em fase de formação.

Não se trata de selecionar as leituras dos alunos em faixas etárias nem mesmo privar o contato das crianças com diferentes livros e autores, por considerá-los mais difíceis ou mesmo mais longos, mas de sistematizar as atividades de leitura tendo em vista que elas incidam na zona de desenvolvimento proximal da criança, ou seja, em específico ao caso da leitura, que a criança não é capaz de ler sozinha, mas seja capaz de lê-la com a ajuda de um parceiro mais experiente que pode ser o professor, outro adulto ou mesmo outra criança.

A classificação e privação de determinadas leituras pelos alunos por não considerá-los ainda como leitores, configura-se também como um fator negativo por não levar em conta as particularidades de cada sujeito no processo de formação do

leitor. Em uma sala é possível encontrar crianças em diferentes fases de desenvolvimento e essa classificação pode privar as crianças em fases mais avançadas de leitura a saltos maiores no processo de formação do leitor.

A discussão referente à leitura do livro configura-se como um instrumento de grande qualidade no processo de formação do leitor, possibilitando o aprofundamento da história, a retomada de pontos importantes, a avaliação do professor com relação à receptividade do livro lido. A discussão como recurso metodológico na formação do leitor, é trazida por Faria (1999), tanto realizada em grupos, como com a classe toda, como também somente entre o professor e um aluno, para tanto, a autora ressalta algumas contribuições:

O diálogo entre pequenos grupos permite esclarecer pontos que ficaram obscuros no texto, evita erros de compreensão, pode guiar os alunos para uma visão global da obra, aprofundar a análise dos personagens e do tema e sua relação com a experiência do leitor e de seu cotidiano, e finalmente, comentar os aspectos formais do texto (FARIA, 1999, p. 112).

Outras contribuições também podem ser ressaltadas como: o melhor domínio da linguagem e expressão oral, alimentar o processo reflexivo e se bem encaminhado pelo professor, auxiliar em: “[...] aprender a ouvir o colega” (FARIA, 1999, p. 111).

Outro aspecto importante que o professor pode utilizar no trabalho com livros de literatura infantil diz respeito ao próprio projeto gráfico da obra, sua organização e seus “paratextos”. Nesse caso, pode-se entender o “paratexto”, segundo Faria (2004), como as idéias e elementos que não estão explícitos no texto escrito ou na imagem, mas que fazem parte da história nas entrelinhas, na reflexão da relação entre texto imagem. “Pode-se estimular a curiosidade das crianças para descobrir ou refletir como o autor e o ilustrador compuseram seu livro. Levar os alunos a descobrir os “paratextos” e aprofundar os seus instrumentos de leitura” (FARIA, 2004, p. 18).

As argumentações teóricas de diferentes autores apresentadas nesse capítulo, objetivaram, não esgotar a discussão com relação ao tema abordado: as contribuições dos livros de literatura infantil para o processo de formação da criança leitora na escola, mas, servir de base para as análises com relação à prática docente, de professores do ensino fundamental – séries iniciais, voltadas para a formação do leitor. Segue-se então o terceiro capítulo do trabalho, em que são

apresentadas as descrições e análises dos dados obtidos por meio da pesquisa etnográfica do tipo educacional.

Capítulo 3

A literatura infantil e a prática docente: encontros e desencontros na formação da criança leitora.

O terceiro capítulo foi destinado à análise de toda a parte de pesquisa de campo que deu origem a este trabalho. Para tanto, traz em seu bojo, a descrição dos dados coletados por meio da pesquisa etnográfica do tipo educacional que compreende as observações de uma semana das práticas docentes dos professores parceiros da pesquisa, das observações dos semanários, das observações de outros espaços da escola como a biblioteca escolar e dos dados coletados por meio das entrevistas semi-estruturadas.

Este capítulo engloba as seguintes categorias de análise: formação docente; rotina semanal observada e a presença da literatura infantil; atividades com a literatura infantil para a formação do leitor; conceitos referentes à leitura apresentados pelos professores; biblioteca escolar.

A análise dessas categorias foi dividida em cinco itens estruturados da seguinte forma: 3.1 A formação dos sujeitos; 3.2 As observações das práticas docentes. 3.3 Os momentos de atividades com a literatura infantil para formar a criança leitora. 3.4 Os conceitos com relação à formação do leitor e à literatura infantil apresentados pelos professores e 3.5 A biblioteca escolar.

3.1 A formação dos sujeitos

A pesquisa de campo realizada para este trabalho aconteceu em uma escola da rede Municipal de Ensino da cidade de Marília. A escola de Ensino Fundamental (EMEF) atende alunos de faixa etária entre 6 a 11 anos nos períodos matutino e vespertino e adolescentes e adultos de faixa etária mais variada no período noturno, em salas de ensino denominadas EJA (Ensino de Jovens e Adultos).

Apesar da reestruturação ocorrida no ensino fundamental que prevê o ensino de nove anos, a Rede Municipal da cidade de Marília, ainda não terminou as modificações necessárias para a implementação da nova lei, e, por esse motivo, a escola, no ano de realização da pesquisa, ainda não possuía o primeiro ano, formado por crianças de 6 anos de idade. Sua divisão do ensino por seriação era da

seguinte forma: 1^a, 2^a, 3^a e 4^a séries do ensino fundamental; EJA - Termo I e Termo II⁸.

A escola é uma das maiores da Rede Municipal da Cidade, tanto em número de salas quanto em quantidade de alunos. Localizada na zona norte do município, há aproximadamente 15 quilômetros do centro urbano, configura-se como uma escola de periferia com alunos oriundos de famílias de baixa renda, classe C.

Dentre os motivos que levaram a escolha dessa escola como sede e espaço de realização desses projetos, há a abertura da direção e um corpo docente receptivo, disposto a mudanças e novos pensares em relação à prática docente e à Educação, além de comprometido com seu trabalho. Por tais motivos, também, a Secretaria Municipal de Educação da cidade, fez a opção da referida escola dentre outras três pré-selecionadas para ser a parceira desta pesquisa.

Com relação à estrutura física, a escola possui em média, dezesseis salas de aula, uma sala de informática contendo vinte computadores com acesso à internet, uma sala de vídeo, uma sala de reforço, secretaria, sala de professores, sala de coordenação, sala de direção, cozinha, depósito, dois banheiros para professores e funcionários, quatro banheiros para alunos, uma quadra coberta, pátio interno, estacionamento para funcionários e uma biblioteca escolar.

A biblioteca fica em uma sala grande, aparentemente um pouco maior que as salas de aula e bem iluminada. As estantes com livros ficam encostadas, ocupando duas paredes grandes. Possui seis jogos de mesas redondas com seis cadeiras cada, em média. A biblioteca conta com um acervo de livros de literatura infantil, classificados por idade, sendo que essa classificação é marcada por etiquetas coloridas coladas nas beiradas dos livros.

As salas de aulas são espaçosas com janelas grandes e uma lousa na frente da sala. As carteiras ficam dispostas geralmente em fileiras, mas essa disposição obedece a vontade do professor. Possuem armários para os professores e estante.

Para a pesquisa foi selecionado em parceria com as coordenadoras da escola 8 professores, sendo quatro do período matutino e quatro do período vespertino, um de cada uma das séries já mencionadas, ficando a amostra distribuída da seguinte

⁸ O EJA é uma oferta de ensino fundamental a jovens e adultos que não puderam cursá-lo na infância, sendo seu ensino dividido em dois termos: Termo I e Termo II. O Termo I corresponde a 1^a e 2^a série do ensino fundamental e o Termo II corresponde a 3^a e 4^a série também do ensino fundamental.

forma: dois professores de primeira série, dois professores da segunda série, dois professores da terceira série e dois professores da quarta série.

A fim de manter a identidade dos sujeitos em sigilo, não foram usados nomes nas descrições e nem mesmo nos momentos de análise, para tanto, foi utilizada a seguinte denominação a todos: Prof. Por motivo de diferenciação entre os períodos em que o professor trabalha, foi utilizada a letra A, para designar os professores do período matutino e a letra B para os professores do período vespertino, além do número referente a série a qual trabalhava. A denominação adotada para designar os professores pode ser visualizada na seguinte tabela:

TABELA 1.

Tabela da denominação dos professores.

Denominação	Série	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série
Período matutino: A					
Prof 1A		X			
Prof 2A			X		
Prof 3A				X	
Prof 4A					X
Período vespertino: B					
Prof 1B		X			
Prof 2B			X		
Prof 3B				X	
Prof 4B					X

Como já descrito, foram realizadas observações das práticas docentes desses oito professores, entrevistas semi-estruturadas e observações dos semanários dos professores.

As observações em sala de aula aconteceram entre os meses de Abril a Junho de 2008. Além das observações em sala foram realizadas observações de

atividades fora da sala como visitas a biblioteca, atividades na quadra ou no pátio da escola e atividades na sala de vídeo.

Com relação às entrevistas, seu roteiro foi composto por 23 questões⁹ tendo como temas: (a) Formação; (b) Formação leitora; (c) Conceitos; (d) Literatura infantil e prática de ensino; (e) Importância da Literatura infantil; (f) biblioteca escolar.

Após a aplicação do roteiro como pré-teste com duas professoras de ensino fundamental, ficou comprovado sua pertinência e foi aplicado aos sujeitos da pesquisa nos meses de novembro e dezembro de 2008 em horários previamente combinados com os professores. As entrevistas foram gravadas e transcritas.

Diante dos dados coletados com as entrevistas semi estruturadas pude encontrar diferenças com relação à formação dos sujeitos. Das oito professoras, apenas uma, Prof 1A, não possuía curso superior e não estava cursando algum curso de nível superior, as sete demais, ou já possuíam um curso superior ou estavam cursando algum curso de nível superior.

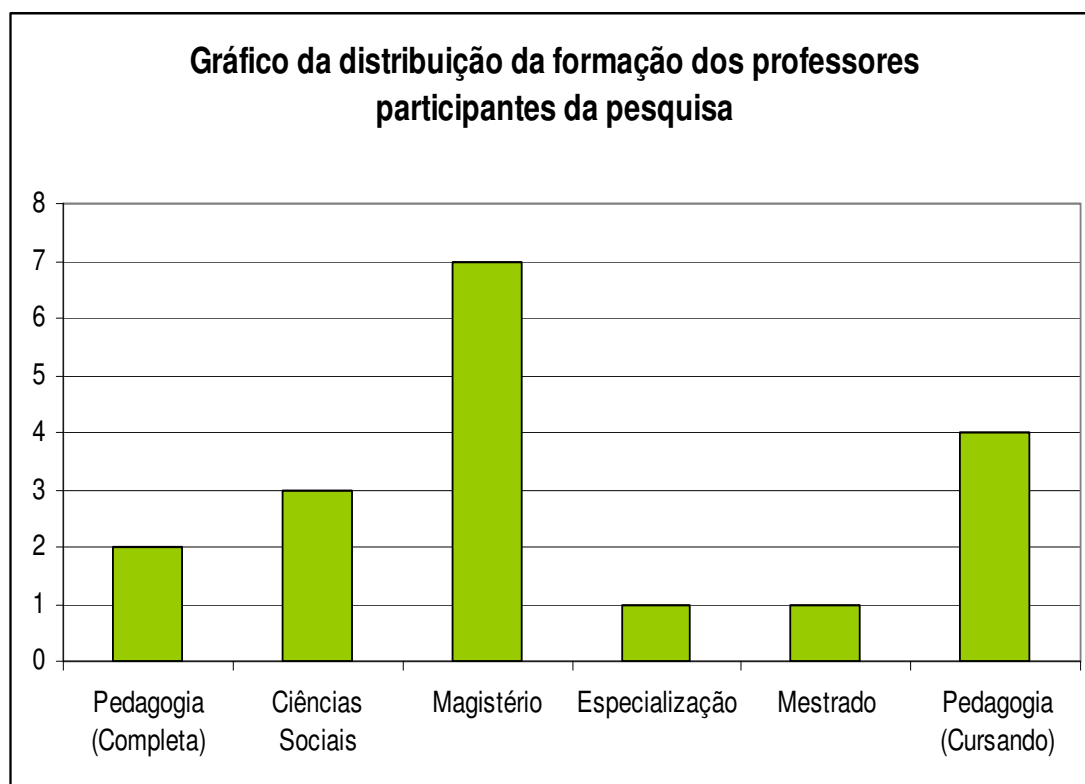
Duas das professoras possuíam curso superior de Pedagogia completo e quatro delas estavam cursando Pedagogia. Três delas possuíam curso superior de Ciências Sociais com licenciatura pela UNESP de Marília. Uma das professoras, além do curso de Ciências Sociais, possuía uma Especialização no ensino de texto pela UNESP de Presidente Prudente, formação em Psicopedagogia pela UEL e atualmente é aluna do mestrado em Educação pela UNESP de Marília.

Das oito professoras, sete tinham o curso de magistério concluído sendo que quatro das professoras cursaram o extinto CEFAM e três delas fizeram o magistério pelo antigo curso normal.

A distribuição da formação dos professores pode ser melhor visualizada no gráfico a seguir:

⁹ O modelo do roteiro de entrevista aplicado consta no Apêndice 3, ao final deste trabalho.

GRÁFICO 1.



O fato de o gráfico apresentar seis categorias de formação docente evidencia que dentre os professores participantes da pesquisa há certa preocupação com relação à formação e por haver 4 professores cursando a graduação de Pedagogia, um professor especialista e também cursando o mestrado na área de Educação pode indicar que a amostra de professores se preocupa com a formação continuada.

Essa constatação corresponde ao que expõe Andrade (2004), o professor não deve se restringir a sua formação inicial, mas ser capaz de buscar suas necessidades. A formação de um professor pesquisador é importante para seu processo de autonomia e coerência na relação com os saberes do campo profissional.

Pode-se observar de modo mais detalhado a formação docente de cada sujeito da pesquisa observando a tabela 2.

TABELA 2.

TABELA DA DISTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES SUJEITOS DA PESQUISA	
PROFESSOR	FORMAÇÃO
Prof 1A	- Magistério
Prof 2A	- Magistério (CEFAM); - Ciências Sociais (UNESP); - Psicopedagogia (UEL); - Especialização (UNESP); - Mestrado em andamento (UNESP).
Prof 3A	- Magistério (CEFAM); - Ciências Sociais (UNESP); - Administração de Empresas; - Pedagogia – em curso (curso a distância).
Prof 4A	- Magistério (CEFAM); - Pedagogia – em curso (curso a distancia).
Prof 1B	- Pedagogia habilitação em Educação Infantil e Administração escolar (UNESP).
Prof 2B	- Magistério; - Ciências Sociais (UNESP); - Pedagogia – em curso (curso a distância).
Prof 3B	- Magistério; - Pedagogia – em curso (UNESP).
Prof 4B	- Magistério (CFAM); - Pedagogia habilitação em administração escolar (UNIMAR).

A partir da análise da tabela 2, pude constatar que, dos oito professores sujeitos da pesquisa, apenas a Prof 1A tem somente um curso em sua formação: o magistério. Segundo ela, concluído há aproximadamente 25 anos atrás, como se comprova no trecho transcrito da entrevista realizada com a Prof 1A:

P: Prof 1A... eu gostaria que a senhora começasse falando como foi sua formação de professora.

Prof 1A: EU:... cursei a escola normal... Sagrado Coração de Jesus... foi um curso muito bom... inclusive eu nem tenho faculdade... foi um curso que me deu uma formação muito boa... né (?)... eu tento sempre fazer cursos... mesmo quando eu trabalhava no estado... o curso que tivesse... sobre alfabetização... eu sempre procuro fazer.

P: Então a senhora já trabalhou no estado e agora na prefeitura.

Prof 1A: É... no estado e na prefeitura.

P: Quanto tempo faz que a senhora é professora?

Prof 1A: EU... quase vinte e cinco anos já... completando vinte e cinco ((risos)).

Outro destaque possível de ser feito, ao analisar a tabela, é com relação a formação da Prof 2A. Dentre as oito professoras, é a única que possui formação no nível de pós-graduação – Psicopedagogia; Especialização no ensino de texto e Mestrado em Educação (ainda em curso) – todas em Universidades públicas do país (UNESP Marília, UNESP Presidente Prudente e UEL), além da formação em Ciências Sociais. A Professora também foi em busca de sua própria formação continuada. Frequentou disciplinas de diferentes cursos de graduação, visando o aprofundamento em questões relacionadas à Alfabetização, Linguagem e Literatura, como pode ser constatado no trecho da entrevista:

P: Como foi sua formação de professora?

Prof 2A: É... eu fiz CEFAM... era um projeto que o estado tinha antigamente de formação de professor que funcionava em período integral... que assim... eu acho que foi o::... o fundamento para a minha formação enquanto professora... né... e:: a gente tinha praticamente um curso de Pedagogia... né (?)... no CEFAM... e depois eu fui fazer CIÊNCIAS Sociais... porque que eu fui fazer Ciências Sociais (?)... porque... [...] Eu terminei o CEFAM e fui fazer Ciências Sociais... e já entrei na Sociais... eu na verdade não fui fazer Pedagogia... porque os nossos professores do CEFAM ERAM professores da Pedagogia... né... de sociologia... a professora de Psicologia... então... que na verdade são todos fundamentos... então pra que que eu vo fazer Pedagogia se eu queria algo além? Eu queria me aprofundar nos estudo... e aí então eu resolvi é... fazer Ciências Sociais... aí fiz Ciências Sociais... aí depois... fiz a licenciatura... em Sociais... aí eu fui dar um percurso pelos outros cursos...me aprofundando nessa questão da:: da linguagem eu fui fazer...((a professora contava com os dedos enquanto citava as disciplinas)) Filosofia da Linguagem na Filosofia... fui fazer História da Arte na Filosofia... ((risos)) e fui pra Pedagogia fazer as disciplinas de... alfabetização com o Dagoberto... de metodologia com ele... com a Stella... ((tossiu)) e nesse período que eu tava

fazendo essas disciplinas na UNESP eu fazia TAMBÉM o curso de Psicopedagogia na UEL que era aqui em Marília...
[...] fui orientada por uma professora também da... da:: aqui da UNESP né... no meu projeto... e... depois fui fazer... a especialização... no ensino de texto em Prudente na UNESP... quer dizer... fui na verdade fazer essa caminhada de aperfeiçoar essa área da linguagem e da literatura que primeiro eu tava enfocando a alfabetização mas depois eu dei uma ampliada porque eu comecei a perceber que não era só a Alfabetização... quer dizer o conceito de Alfabetização vai mudando vai ampliando a coisa então eu acabei abrangendo pra essa questão da:: leitura da literatura e fui cada vez mais me apaixonando... e ai então... ingressei no núcleo de ensino como voluntaria... fiquei acho que uns dois ou três anos com a Sueli Mendonça com a Valéria com um projeto que tinha no Valdemar outro que tinha no Gomes ali... no Antonio Gomes tinha ali também... em Nóbrega... ai depois eu fiquei um período fora acho que um ou dois anos fora ai eu voltei pra participar do grupo de estudo com a Cyntia ai depois fiquei mais um tempo fora ((risos)) acho que mais meio semestre... ai depois ela me convidou pra participar do:: fazer realmente parte do projeto e ai onde foi esses dois três anos fazendo parte ai:: eu pensei... não... é a hora de eu prestar mestrado de novo porque eu já tinha prestado... ai:: fui estudei eu acho que era a hora da maturidade mesmo e ai:: acabei ingressando.

A busca pela formação, e o aperfeiçoamento constante de sua prática pedagógica foram marcas sempre presentes tanto nas falas da professora quanto, em sua própria prática docente. Mais adiante tais afirmações ficam claras ao analisar a prática docente da Prof 2A, a qual destoou consideravelmente em relação à análise das práticas das demais professoras.

Com relação à literatura infantil, a Prof 2A, dentre as outras sete professoras, é a única que possuía em sua formação cursos específicos com relação ao uso do texto literário em sala de aula e do trabalho com a literatura infantil, pois na formação geral de Pedagogia não há uma disciplina ou trabalho específico com os professores em formação com relação ao uso da literatura infantil em sala de aula. (FARIA, 2004).

Essa formação específica do trabalho com a literatura infantil foi buscada pela professora, como mencionado no trecho acima, participando de cursos de aperfeiçoamento e disciplinas relacionadas ao ensino da linguagem, em diferentes cursos de graduação. O mesmo interesse pela literatura e leitura não foi percebido na formação das outras sete professoras.

Apesar de não possuir o diploma do curso de Pedagogia a Prof 2A possui um histórico de formação que a enquadra em um nível igual e até mesmo superior em relação a outras professoras formadas em Pedagogia.

Comparando a resposta com relação a formação da Prof 2A com a da Prof 1A, é possível afirmar existir uma grande diferença tanto em formação quanto em relação a busca por uma formação continuada.

Enquanto a Prof 1A se restringe apenas a um curso de magistério e alguns cursos oferecidos pela rede de ensino estadual ou municipal, a Prof 2A busca um aprofundamento em sua formação e o faz de forma consciente e progressiva, em constante atualização “[...] eu fui na verdade fazendo a trajetória do meu interesse né [...]”, enquanto a resposta da Prof 1A nem ao menos transmite a certeza de que a professora realmente fez cursos suficientes, que pelo menos a colocassem a par das atualizações e novos pensamentos e preocupações que fomentam o meio educacional, “[...] EU::... cursei a escola normal... Sagrado Coração de Jesus... foi um curso muito bom... inclusive eu nem tenho faculdade... foi um curso que me deu uma formação muito boa... né (?)... eu tento sempre fazer cursos [...]”.

A análise da tabela 2 também permite perceber que dentre as sete professoras que cursaram o magistério, 4 delas o fizeram no extinto CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), o qual funcionou em algumas cidades do estado de São Paulo até o ano de 2005. A alegação de boa qualidade da formação recebida por elas pelo CEFAM foi uma unanimidade encontrada na resposta das quatro professoras.

Prof 4B: Bom primeiramente eu fiz o CEFAM Magistério durante quatro anos período integral com muito bons professores que me auxiliaram muito na minha formação... tínhamos estágios... tínhamos que estagiar mesmo na escola é::: tínhamos que preparar aula então foi uma: formação muito boa e além disso eu também cursava o:: ensino normal colegial né (?) no período da noite e fazia o CEFAM ao mesmo tempo e::: após alguns anos eu parei de estudar até ter condições de entrar numa faculdade... né eu entrei na UNIMAR... consegui uma bolsa... e ai:: eu cursei Pedagogia durante três anos como... em Administração Escolar.

Em sua resposta, a professora atribui à qualidade da formação recebida no CEFAM a uma relação direta entre a teoria e a prática docente vivenciada por meio dos estágios. O nível dos professores do curso também é mencionado pela professora. A mesma avaliação do corpo docente pode ser encontrada nas falas de Prof 2A e Prof 3A.

Prof 2A: É... eu fiz CEFAM... era um projeto que o estado tinha antigamente de formação de professor que funcionava em período integral... que assim... eu acho que foi o:::... o fundamento para a minha formação enquanto

professora... né... e:: a gente tinha praticamente um curso de Pedagogia... né (?)... no CEFAM...

Prof 3A: Isso eu fiz o CEFAM mesmo::: ai... foi minha primeira oportunidade de conhecer a EDUCAÇÃO tal... e... eu gostei bastante na época que eu fazia CEFAM...comparando com ANOS depois a gente consegue sentir...FOI A MINHA BASE MESMO:::o CEFAM sim foi uma escola assim que se preocupou com a educação assim [...]. De estudar o que estava na época...tudo que eu aprendi...tudo que eu sei hoje de::((batendo na mesa a professora diz)) eu VIAJEI eu fiz estágio...eu aprendi muita coisa com o CEFAM né... e eu acho assim... que foi um curso excelente...os professores que eu tive contato foram professores que na época trabalhavam na UNESP... ou seja:::... num faziam distinção... os textos... todos os textos que a gente lia... liam na faculdade... a gente era::: por que eles levavam tudo e eu digo assim que a gente teve MUITA oportunidade:::... CONHECER... experiências... monólogos fazer assim estágio de as vezes conhecer escolas que faziam ou praticavam determinada::: coisas que a gente::: aprendia... então essas coisas foram uma MEGA oportunidade mesmo... então tudo hoje que eu conheço ainda eu tive essa...esse início lá no CEFAM... foram realmente quatro anos DE formação ((a professora bate na carteira)).

Na fala da Prof 4A, apesar de não encontrar uma declaração específica com relação à qualidade da formação recebida pelo CEFAM, pode ser feita uma aproximação de tal opinião quando analisada a seguinte fala:

Prof 4A: É isso ai... pra quem já fez CEFAM::: já tem::: uma experiência em sala de aula então acho que é um complemento... é... mas pra quem não tem nada... então a gente percebe que estão bem perdidos... porque ai eles vem e dizem ah e quando acontece isso que eu faço e tal... num tem nem ... né (?) ai agora pro ano que vem que vai ter estágio ai eu acho que é capaz de dar uma CLAREADA nas idéias deles.

Em sua fala a Prof 4A expõe sua opinião com relação à formação a distância ser menos abrangente do que a formação acadêmica convencional e apesar de avaliar esse tipo de formação como boa, completa dizendo que para aqueles que não tiveram uma formação como a que ela recebeu no CEFAM apresentam dificuldades no percurso. Em sua fala nota-se também uma preocupação de relacionar a teoria com a prática de sala de aula o que pode indicar uma aproximação com a opinião de Prof 4B com relação à importância de vivências em sala de aula durante a formação de professor.

Tendo caracterizado os sujeitos da pesquisa, a fim de elucidar o problema de pesquisa, passo nesse momento a análise dos dados coletados com relação à literatura infantil como instrumento para a formação do leitor.

3.2 As observações das práticas docentes.

Ao analisar as observações da prática docente de cada um dos oito professores sujeitos da pesquisa, durante uma semana, inicialmente é possível afirmar ter havido uma ausência tanto do uso da literatura infantil por parte dos professores, como também uma ausência até mesmo da presença desse objeto no espaço de sala de aula.

A tabela 3 e os gráficos 2 e 3 mostram a ocorrência da aparição da literatura infantil na rotina da semana observada de cada um dos professores. Nesse momento foram considerados todos os momentos em que a literatura infantil apareceu na rotina semanal, não considerando se com ela foi desenvolvida alguma atividade ou tarefa, apenas sua presença já se caracterizou como dado de análise nesse momento.

TABELA 3.

Tabela da distribuição de momentos em que a literatura infantil apareceu na rotina da semana observada

Professores	Nº aparições na semana observada
Prof 1A	2
Prof 2A	4
Prof 3A	4
Prof 4A	1
Prof 1B	1
Prof 2B	0
Prof 3B	1
Prof 4B	1

GRÁFICO 2.

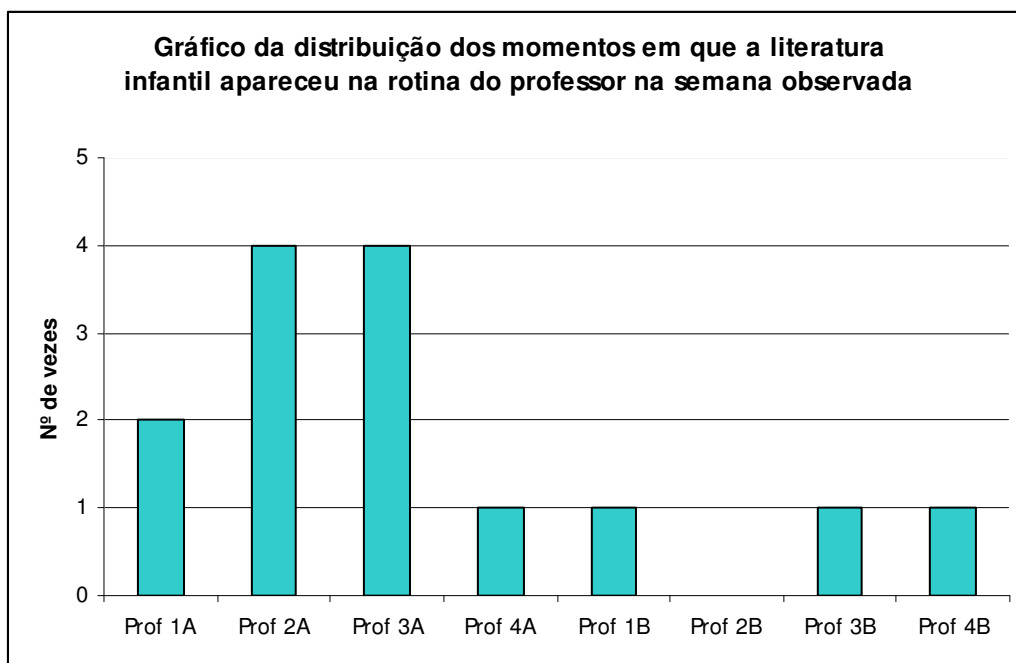
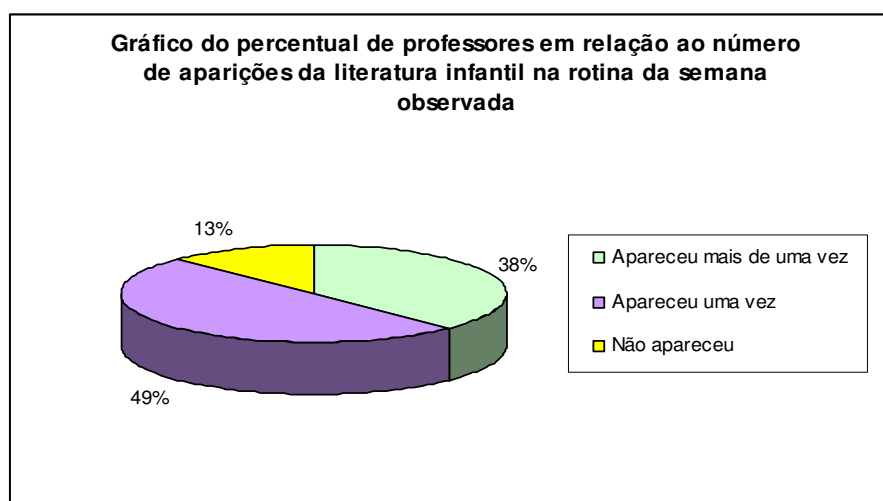


GRÁFICO 3.



Inicialmente, é possível verificar a ausência dos livros de literatura infantil na rotina semanal, da maior parte dos professores. Dos oito sujeitos da pesquisa, apenas na prática docente de dois deles a literatura infantil apareceu mais de duas vezes. Com exceção da Prof 1A em que a presença da literatura infantil ocorreu em dois momentos, nos outros cinco professores (62%), em sua prática, a literatura infantil apareceu uma ou nenhuma vez na sua rotina semanal observada.

Essa prática dos 62% dos professores observados, e até mesmo da Prof 1A em que a presença da literatura infantil se deu apenas duas vezes, um número considerado pouco, pois até o momento está sendo analisada apenas a aparição da literatura infantil em sala.

A não oferta dos livros de literatura as crianças traz entre muitos fatores, a não familiarização da criança com esse gênero, não possibilita a apropriação por parte das crianças pelas características sócio-culturais cristalizadas no objeto livro e causa ainda a estranheza da criança para com esse objeto, visto que como apontado por autores como Azevedo (2007), Paiva (2007), Rangel (2007), Martins (2007), Paulino (2007), Zilberman (2007), entre outros, a escola, para muitos sujeitos se caracteriza como o único espaço de contato da criança com os livros infantis, negar esse contato e interação com esse objeto é o mesmo que negar a oportunidade de letramento dessas crianças.

Assim, a negação por parte dos professores ao acesso aos livros de literatura infantil, se entende como a negação ao acesso a um “instrumento de leitura”, a um objeto material da cultura humana. Negando tal acesso, o desenvolvimento de capacidades leitoras e mesmo a formação do gosto leitor por meio da literatura infantil ficam comprometidos, uma vez que de acordo com a lei geral do psiquismo elaborada por Vygotsky (1994), nos diz que o desenvolvimento da criança ocorre primeiro de maneira externa por meio da interação e dinamismo com base no exterior e na medida que o desenvolvimento se internaliza no indivíduo, caracteriza-se como final, aprendido. Assim, o desenvolvimento infantil se divide entre interações externas e internas, sendo na infância cedidas pelas ações externas, o que configura então o papel do entorno no desenvolvimento infantil como a fonte desses processos externos possuidores dos traços humanos e do saber cultural historicamente construído pela sociedade.

A presença da literatura infantil no entorno da criança, em vias do exposto, é importante para garantir a apropriação desse objeto da cultura humana e das habilidades nele cristalizadas. A formação de uma criança leitora da literatura infantil só ocorrerá pelo contato e interação com a literatura infantil.

Primeiramente, então, antes mesmo de se pensar atividades envolvendo a literatura infantil objetivando a formação da criança leitora e do gosto pela leitura, o professor como mediador entre a criança e a cultura, deve proporcionar o contato

dos alunos com a literatura infantil e os livros de literatura infantil. Libâneo (2004, p. 06) traz com relação ao papel do professor como mediador,

[...] a característica mais destacada do trabalho do professor é a mediação docente pela qual ele se põe entre o aluno e o conhecimento para possibilitar as condições e os meios de aprendizagem, ou seja, as mediações cognitivas.

Para Jolibert (1994, p. 14), “não se ensina uma criança a ler: é ela quem se ensina a ler com a nossa ajuda (e a de seus colegas e dos diversos instrumentos da aula, mas também a dos pais e de todos os leitores encontrados)”.

Por isso, autores como Souza e Girotto (2008, p. 69) afirmam a necessidade de materiais variados para a leitura e de livros diversos para a constituição de um gosto leitor, por meio da ação de mediadores da leitura literária. É importante que a criança possa ter contato com a leitura da literatura, com seus diferentes gêneros e suportes para que tenha condições de se tornar um leitor dessa literatura.

Por esse motivo,

É importante a leitura de livros variados, de culturas e opiniões diversas, com visões de mundo diferentes umas das outras, de modo que a leitura de um texto dialogue permanentemente com a dos outros (SOUZA; GIROTTI, 2008, p. 69).

No caso da Prof 2B, não foi constatado na rotina da semana observada nenhum contato das crianças com livros de literatura infantil, no momento da entrevista quando questionada como era sua rotina diária, novamente a literatura infantil não foi citada, como pode ser evidenciado pelo seguinte trecho transcrito da entrevista:

P: Como é sua rotina de sala de aula

Prof 2B: Geralmente eu inicio com a oração... é a oração... então eles chegam e se ajeitam... eu dou esse tempo para eles se arrumarem cada um no seu lugar e se eu vou fazer alguma mudança então já está na minha cabeça e então eu faço a mudança ANTES mesmo da oração... hoje você não vai sentar aqui por causa disso e disso e disso... aí tem a oração: depois da oração é::: o cabeçalho é a data... o nome da escola o nome da professora o nome deles completo... ISSO todo dia.. e::: depois então vem a explicação que eu costumo fazer o que vai ter nesse dia... que é um ROTEIRINHO do que a gente vai fazer nesse dia... olha então hoje vai ser Língua Portuguesa e a gente vai fazer isso e isso o que tem que fazer se vai sair da sala... o que tem que fazer naquele dia... vamos supor que vai calhar Educação Física hoje na Educação Física a gente vai trabalhar isso... essa é a nossa rotina TODO dia... eu chamo de momento da conversa... então já deixo a par do que a gente vai ter de dar conta... ENTÃO elenca as

atividades que vai ser trabalhada nesse dia... tipo assim:: vai ter um::: TEATRO... então determinado horário a gente vai sair pro teatro entendeu eles já ficam a par de tudo que vai acontecer no dia.

Na entrevista realizada com a Prof 2B, a literatura infantil somente foi mencionada a partir da questão 11, a qual procurava levantar dados referentes ao ensino da leitura por parte do professor. Na descrição de sua rotina em nenhum momento foi evidenciada a ocorrência do uso ou mesmo presença da literatura infantil.

O mesmo se repete no depoimento da Prof 4B com relação a rotina diária. Novamente a literatura infantil não é citada. Há apenas a menção a fazer leituras diárias, mas como demonstrado pelo gráfico 2 essa leitura, principalmente de livros de literatura infantil não ocorre:

Prof 4B: Primeira coisa é::: a gente faz a oração pra ta agradecendo por aquele dia... depois a gente faz a localização do tempo e do espaço que é o cabeçalho né o mês o dia da semana... isso é importante ser feito todo dia... um pensamento do dia pra refletir um pouquinho... já reflete sobre a postura da disciplina na sala de aula::: é se for necessário ler as regras que são estabelecidas junto com eles depois a gente vai ta vendo a tarefa né o que foi feito em casa depois a gente vai ta fazendo a correção individual com eles dependendo do tempo ou a COLETIVA... e aí nos vamos pra atividades do conteúdo que tem que ter sempre muita Língua Portuguesa... muita leitura diária a matemática que é fundamental e tem praticamente todos os dias né... e depois os outros conteúdos né História Geografia... que tem as atividades e são verificados se eles estão realizando e::: aí é feita a correção também... então isso é diário.

Nesse depoimento, percebe-se que a professora privilegia em suas aulas o ensino da Língua Portuguesa, mas pelo observado em sua prática, esse ensino se restringe ao estudo de regras gramáticas ou fragmentos de textos de livros didáticos e/ou manuais didáticos, a leitura por prazer, ou a leitura da literatura infantil não aparece nem em seu depoimento nem em sua prática docente. O ensino da Língua Portuguesa, que compreende o ensino da leitura, para essa a Prof 4B se restringe a realização de exercícios como foi afirmado por ela: “[...] que tem as atividades e são verificados se eles estão realizando e::: aí é feita a correção também... então isso é diário”.

No caso da Prof 3A, em que a literatura aparece em quatro dos cinco dias observados, o discurso apresentado no momento da entrevista destoa do depoimento das outras professoras e condiz com sua prática. A professora cita a existência de momentos de leitura da literatura infantil realizados por ela aos alunos

ou mesmo deixando-os livres para lerem, na rotina de aula, como mostra o trecho transcrito da entrevista:

P: Como é sua rotina de sala de aula desse ano?

Prof 3A: Assim normalmente eu chegava batia um papo né...as vezes eles tinham coisas pra contar né...entre eles mesmos ou comigo então os dez primeiros minutos ali cinco minutos era isso sempre tava conversando pediam alguma coisa né que eles queriam falar e tal...depois a gente sempre fazia o registro das atividades que a gente ia executar naquele dia::: se era o término de alguma coisa continuação a gente sempre já fazia o registro::: do que ia acontecer no dia... depois disso de acordo com a atividade que foi desenvolvida a gente aplicava se era alguma coisa que eles tinham que realizar em grupo... individual né... se era alguma coisa que a gente tinha que fazer discutindo lê um texto então a gente sempre partia pra atividade especificamente ali... as vezes acontecia de ter um momento assim de literatura que eu fazia a leitura de alguma história pra eles... ou eu sempre fazia no começo ou fazia no final... não no final da aula por que sempre tinha aquela preocupação de fazer no momento em que era oportuno pra eles também pra eles aproveitar por que não adianta eu fazer as coisas lá no final da aula tudo correndo então eu tentava fazer sempre assim num horário::: ou sempre após o recreio que era um momento que eles chegavam

P: Mais agitados...

Prof 3A: Mais agitados... por isso que a gente fazia muito isso...então era um pouco da minha rotina então quando terminava as atividades eles já sabiam que podiam fazer a leitura no tapete ou iam brincar de algum jogo então era rotina né... no final da aula a gente sempre encerrava tinha atividades todo dia... tinha tarefa as vezes não tinha por que o momento não pedia uma tarefa ou alguma coisa que eles tinham que fazer como pesquisa mais era assim a rotina basicamente era essa lógico que mudava de acordo com o dia mudava a atividade depende do caminhamento que a gente fazia mais no geral era isso que a gente tinha no começo sempre esse momento de conversar...

Analisando o depoimento da professora, pode-se perceber que a leitura da literatura infantil é parte integrante de sua rotina, combinando momentos de leitura feitos pela professora às crianças, como de momentos em que as crianças são livres para escolherem o material de leitura desejado.

Outra questão importante mencionada pela professora corresponde ao espaço que a leitura da literatura assume na rotina diária da professora. A leitura, tanto feita pela professora ou os momentos de leitura livres que as crianças tinham, não aconteciam apenas no fim de cada aula como um preenchimento do tempo remanescente, mas faziam parte das atividades do dia e eram pensados e planejados de acordo com as necessidades do dia.

Como relatado pela professora, esses momentos de leitura tinham, às vezes, a finalidade de acalmar as crianças, quando elas voltavam do recreio “mais agitadas”, ou o propósito de ler mesmo pelo prazer. A preocupação da professora

em seu depoimento era que esses momentos de leitura da literatura não acontecesse no final para que não ficasse como algo vago ou incompleto, mas que fosse um momento que pudesse ser aproveitado pelas crianças: “[...] não no final da aula por que sempre tinha aquela preocupação de fazer no momento em que era oportuno pra eles também pra eles aproveitar por que não adianta eu fazer as coisas lá no final da aula tudo correndo [...]”.

O mesmo se repete na fala da Prof 2A, que quando questionada com relação a sua rotina de sala de aula, já inicia falando da literatura infantil e de projetos com literatura infantil dentro da sala de aula enfocando a importância desse trabalho:

Prof 2A: Primeiro que a gente tem um projeto de literatura que é o da escola... é um pouco puxado... bom a gente sempre escolhe uma obra... fazer as atividades em cima da obra... só isso nada mais... a única coisa que a gente fazia de diferente era o autor... só que a gente acabou descobrindo que a coisa era além ...

Em seu depoimento a professora demonstra a preocupação de o trabalho com os textos da literatura ir além do que a simples leitura e resposta de perguntas.

Para entender essa reflexão feita pela Prof 2A, pode-se debruçar na afirmação de Souza e Girotto (2008, p. 69), que trazem, com relação ao trabalho com a literatura infantil por parte do professor:

A literatura deve fazer pensar, questionar, compreender e interrogar e, depois de nos exigir algum esforço nos fazer sair dela diferentes, transformados de alguma forma. E para nos transformar, deve nos atrair, viver dentro de nós.

Por essa perspectiva, o trabalho com a literatura deve ser primeiro de leitura da mesma, para depois ser precedida pelo debruçar sobre o texto com a finalidade de estudá-lo, pois pelo já defendido anteriormente, a literatura infantil se caracteriza como um texto que se classifica como arte e não com finalidade educacionais, seu uso dentro da sala de aula não deve obedecer a essas características, caso contrário a literatura infantil perde sua função de literatura.

A análise das observações da prática docente dessa professora também evidenciou a importância que Prof 2A atribui a leitura da literatura infantil pelas crianças, pois dos cinco dias observados de sua prática pedagógica a literatura infantil fez parte de quatro deles, ocupando quase todos os momentos da aula.

Com relação ainda as observações da prática docente dos oito professores, apesar da literatura infantil estar presente em pelo menos um momento na rotina semanal de cada professor, com exceção da professora 2B, quando analisada a forma como a literatura infantil foi tratada por esses professores, os números mostram uma discrepância grande entre eles.

A partir das análises dos momentos em que a literatura infantil fez parte da rotina da semana observada, foi possível evidenciar a ausência de momentos de leitura livre de livros de literatura infantil, ou seja, a leitura da literatura infantil por prazer. Dentre a prática dos oito professores parceiros da pesquisa, apenas duas professoras realizaram essa prática: Prof 2A e Prof 3A, as demais professoras, quando ofertaram os livros infantis às crianças, o fizeram em dois momentos: (1) para que fosse escolhido um livro para ser levado para casa; (2) para ocupar o tempo das crianças que haviam terminado as atividades, enquanto as outras crianças terminavam.

O primeiro momento pode ser evidenciado nas práticas pedagógicas dos professores: 1A, 1B, 4B. Vale ressaltar que nesse momento não estão sendo considerados os horários de trocas de livros na biblioteca, apenas a oferta de livros infantis dentro da sala de aula. Assim, por parte dessas três professoras, essa oferta ocorreu da seguinte forma:

Prof 1A:

Após o recreio, foi ofertado aos alunos livros de literatura infantil, dispostos na lousa. Os livros escolhidos deveriam ser levados para leitura em casa (Diário de pesquisa)

Prof 1B:

Decorrido um tempo, a professora começou a chamar as crianças na sua mesa para a correção das produções. Quando já havia sido corrigido parte da sala, ela colocou uma carteira no fundo da sala com uma caixa de livros de literatura infantil e solicitou as crianças que haviam terminado a irem um a um pegar um livro. Todas que pegavam os livros se sentavam em seus lugares e ficavam concentradas, algumas lendo, outras observando as ilustrações, outras tentando ler, como se o livro fosse um objeto novo para elas, incomum em seu cotidiano.

Aquelas que terminavam a leitura trocavam os livros entre elas, de forma escondida, pois geralmente a professora ficava zangada-se quando isso acontecia. A leitura durou apenas alguns minutos e terminada a correção dos textos, os livros que sobraram na caixa foram guardados novamente no armário. Foi iniciada outra tarefa e enquanto as crianças se atinham a nova tarefa a professora chamava as crianças até sua mesa, anotava o livro escolhido e permitiu que elas levassem o livro para casa (Diário de pesquisa).

Prof 4B:

Em seguida seria o horário de visita a biblioteca, mas como estava havendo reunião de pais das primeiras e segundas séries e por isso os alunos destas series estavam ocupando o espaço para assistir filme, enquanto as mães estavam nas reuniões. Por esse motivo, a professora recolheu os livros dos alunos e colocou-os no fundo da sala em uma carteira vaga e foi chamando de duas em duas crianças para que fossem ate a carteira e escolhessem um livro para levar para casa (diário de pesquisa).

A análise da prática dessas três professoras evidencia o uso da literatura infantil apenas como um instrumento para o preenchimento do tempo vago entre uma atividade e outra e não assumiu o objetivo de formação do leitor, nem mesmo o objetivo de formação do gosto leitor por parte das crianças.

Magnani (1992, p. 104) a respeito da importância da leitura para a formação do sujeito defende:

Como trabalho lingüístico (de, como e sobre a linguagem), ler – e não preencher fichas de leitura – pode auxiliar no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, no desenvolvimento do pensamento abstrato. E isso serve para todas as disciplinas escolares. É pela leitura que se conhecem e aprendem os conteúdos de ensino; é pela leitura que se aprende, portanto, também a literatura.

Ainda com relação a formação do gosto leitor a autora traz (MAGNANI, 1994, p. 105):

Se o gosto se aprende, pode ser ensinado. A aprendizagem comporta uma face não-espontânea e pressupõe intervenção intencional e construtiva. Assim, o professor tem um importante papel a desempenhar no desenvolvimento de seus alunos/leitores.

Desse modo, segundo a autora, fica evidente o papel do professor no processo de formação da criança leitora e do gosto leitor. O professor, quando objetiva a formação de uma criança leitora deve colocar a criança em contato constante com a leitura e no caso da formação de uma criança leitora da literatura infantil, são necessários momentos em que a criança possa interagir com esse material.

Com relação ao segundo momento, em que a literatura infantil serviu como um instrumento para preencher o tempo vago entre uma atividade e outra, pode ser evidenciado nas práticas das professoras: 1A e 1B.

Na prática docente da Prof 1A, esse momento pode foi observado da seguinte forma:

Para as crianças que concluíam a atividade a professora solicitava que pegassem o caderno de leituras para ler, dentre as crianças, apenas duas pegaram um livro de Literatura Infantil ao invés do caderno de leitura e outras quatro iniciaram a leitura do livro didático de Geografia. (Diário de pesquisa, 03/06/08)

Conforme terminavam a atividade, era solicitado as crianças lerem. A divisão do material de leitura se deu da seguinte forma nesse momento: as duas fileiras próximas a mesa da professora eram compostas por alunos classificados com maior dificuldade e deveriam ler um livro de literatura infantil. As três demais fileiras são compostas por alunos classificados como mais adiantados, sendo o livro de Geografia o material de leitura. (Diário de pesquisa, 05/06/08).

No primeiro momento, a literatura infantil como um material de leitura foi desconsiderada com relação a outros materiais como o caderno de leituras. Esse caderno era um material artesanal confeccionado pelas próprias crianças, com o direcionamento da professora e se assemelhava a uma cartilha, pois continha cantigas folclóricas curtas que já haviam sido estudadas na sala em dias anteriores, listas de palavras iniciadas com cada uma das letras do alfabeto e algumas historietas. Apesar de não ter a fonte, essas historietas lembravam muito as historietas das antigas cartilhas.

No segundo momento, a literatura infantil, para a Prof 1A, assume o papel de um material de mais fácil leitura, ou mesmo de “facilitador” da leitura, mas ao mesmo tempo também lhe é atribuído o caráter de possuir um conteúdo menos importante que o livro didático, pois pela divisão feita pela professora, apenas os alunos “mais adiantados” puderam lê-lo.

Importante nesse momento retomar o exposto por Rangel (2007) com relação ao livro didático no processo de formação do leitor. Nessa formação, não se deve desconsiderar o uso do livro didático, pois esse tem sua importância, seu papel na formação da criança, tanto com relação à leitura e à escrita quanto com relação ao letramento dos alunos, mas não se pode considerar o livro didático como única fonte de proporcionar o contato das crianças com a literatura ou com textos escritos, ou mesmo sua leitura não deve superar ou ser considerada nesse processo como mais importante que a leitura da literatura, afinal, o livro didático, como sua própria definição já subentende, deve servir para fins didáticos específicos, como um aporte para o professor em determinados momentos, mas não sobressair à leitura dos livros literários, pois esses possuem além do texto escrito, seus usos e significados sociais, ou seja, as qualidades humanas importantes à serem aprendidas pelos

leitores em formação, que contribuem para a sofisticação das funções psíquicas superiores.

A significação dada pela Prof 1A ao livro didático e a supervalorização desse, como material de leitura em detrimento ao livro de literatura infantil pode ser entendido como um equívoco quando se pretende a formação do leitor.

Concordo nesse momento com Azevedo (2007, p. 79) quando afirma: “A nosso ver, textos didáticos são essenciais para a formação das pessoas, têm seu sentido e seu lugar, mas não formam leitores”.

O uso constante do livro didático tendo como finalidade do professor a formação do gosto ou de habilidades leitoras pode, segundo Rangel (2007), instaurar na criança em processo de aquisição da linguagem escrita, a idéia de que todos os textos lidos ou usados na escola são textos escolares e, dessa forma, a literatura infantil acaba sendo considerada pela criança também como um texto escolar, do qual sempre virá depois um trabalho escolar posterior e, por essa razão, a literatura infantil perde sua função, seu significado e sua importância.

Também a esse respeito Azevedo (2007, p. 77) mais categoricamente afirma:

[...] ao que parece, boa parte de nossas crianças é levada a acreditar que todos os livros existentes são necessária, intrínseca e essencialmente didáticos, ou seja, tratam de um ramo específico do conhecimento (de uma determinada matéria) e contém regras, leis, métodos, lições e informações unívocas que precisam ser aprendidas.

Em virtude da situação econômica, política, social e cultural de nosso país, como já apontado anteriormente, a escola acaba sendo o principal local de contato e interação de muitos sujeitos com matérias de leitura como o livro. Todavia, cabe ao professor mudar ou mesmo auxiliar na construção de outro conceito de livro e literatura diferente do apontado acima por Azevedo (2007).

É por essa premissa que Rangel (2007) destaca a importância da consciência do professor com o trabalho com o livro didático, para que seja desenvolvido um trabalho bem planejado e consciente por parte do professor até mesmo porque, num país como o nosso, “[...] para muitos dos brasileiros escolarizados, o LD [livro didático] tem sido o principal ou o exclusivo meio de acesso ao mundo da escrita” (RANGEL, 2007, p. 131).

Por essa razão, mais uma vez é relevante salientar que o professor como o mediador entre a criança e a leitura, quando pode proporcionar a seus alunos o

acesso e a interação com livros de literatura infantil, não deve abrir mão desse instrumento a fim de que, dessa forma, possa colaborar no processo de formação de habilidades leitoras e possa proporcionar momentos de formação do gosto pela leitura.

No caso da Prof 1B, o segundo momento coincide com o primeiro momento, pois a professora, inicialmente, usa a literatura infantil para preencher o tempo vago entre as atividades e logo, em seguida, permite que os livros sejam levados para a leitura em casa. Mas novamente não é um momento em que as crianças tinham um tempo reservado apenas para a leitura da literatura infantil para o deleite e sim como uma obrigação escolar e para preencher o “restante do tempo”.

Retomo Rangel (2007) para firmar a postura equivocada assumida pela Prof 1B, com relação ao ensino da leitura. Segundo esse autor,

[...] a possibilidade de fazer da leitura um prazer e uma necessidade têm que estar integradas e motivadas por atividades didático-pedagógicas rotineiras, por práticas cotidianas de sala de aula, em qualquer disciplina (RANGEL, 2007, p. 144).

Afinal, o simples empréstimo de livros aos alunos, além de não garantir o aprendizado da leitura, é uma tarefa que pode ser feita por qualquer pessoa, o professor como um profissional capacitado para planejar o processo de ensino aos alunos deve poder explorar esses momentos de forma que se tornem significativos aos alunos e sejam momentos de aprendizagem e não de preenchimento de tempo livre.

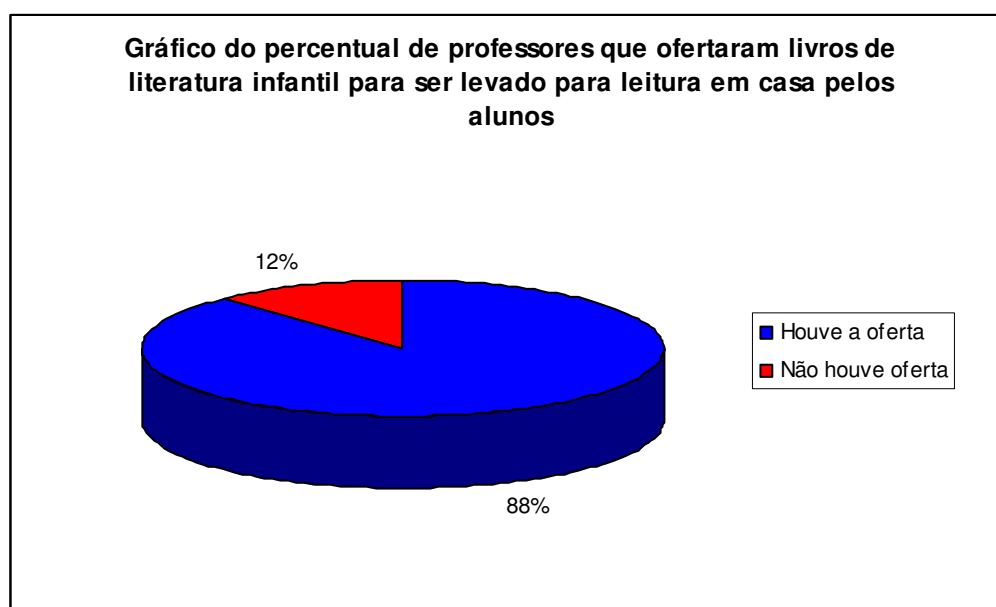
Nesses três momentos citados, percebe-se que a literatura infantil não é usada com o objetivo de formar o leitor e nem mesmo de formar o gosto pela leitura, mas serve de instrumento para preencher o tempo ocioso das crianças entre uma atividade e outra.

Essas práticas das duas professoras caracterizam-se de forma oposta ao que é defendido por Jolibert (1994, p. 95), com relação à leitura em sala de aula quando tem por objetivo formar a criança leitora e que “[...] o canto da leitura não seja mais o canto “onde-se-vai-quando-se-terminou-a-tarefa”, mas que seja vivo, familiar, aproveitado e continuamente renovado”. Apesar de nesses três casos citados, o local em que os livros foram expostos não se caracterizarem como um canto de leitura, entende-se que ambas as professoras tinham materiais suficientes e espaço

físico adequado para que o “canto da leitura” pudesse ser formado. E, tendo em vista serem, as duas, professoras de salas de alfabetização, esse espaço de leitura e mesmo um contato mais livre das crianças com os livros de literatura infantil, poderiam se configurar como uma prática oportuna ao processo de alfabetização.

Com relação ao empréstimo de livros por parte do professor aos alunos, pode ser evidenciado na semana observada que 88% dos professores oportunizaram o empréstimo de livros de literatura infantil, para ser levado para leitura em casa, para seus alunos, como evidencia o gráfico 4:

GRÁFICO 4.



Nesse caso, das oito professoras sujeitos da pesquisa, apenas a professora 2B não ofertou nem livros de literatura infantil nem qualquer outro tipo de material as crianças, para que pudessem realizar a leitura em casa.

Desses 88%, que corresponde a 7 dos oito professores sujeitos da pesquisa, apenas a Prof 2B não ofertou em momento algum na semana observada, livros de literatura infantil às crianças, e, das sete professores em que a oferta ocorreu, duas delas: 4A e 3B realizaram o empréstimo no horário de visita à biblioteca, o qual será analisado posteriormente, as outras 5 professoras realizaram o empréstimo dentro da sala de aula, em algum momento da aula. Mas, nesses casos, apenas na prática docente das professoras 2A e 3A pode ser observado o empréstimo de livros as crianças de forma livre, ou seja, em qualquer momento da aula a criança poderia se

dirigir até o acervo da sala, acervo móvel¹⁰, e escolher um livro para ser levado para casa como mostra os trechos das observações:

Prof 2A:

Observei durante o dia que todas as crianças portavam um livro de literatura infantil na bolsa ou embaixo da carteira. Uma delas veio até mim com o livro afirmando estar gostando da história: “A cigarra e a formiga” (diário de pesquisa, 14/04/09).

Observei que as crianças eram autorizadas a levar livros para a casa, retirados do acervo da sala. O empréstimo era organizado pelos próprios alunos. CAR., por exemplo, que se sentava no fundo da sala próximo onde eu ficava, a cada dia estava com um livro diferente e sempre comentava comigo sobre a história que estava lendo (diário de pesquisa, 17/04/09).

Prof 3A:

A organização do tapete era responsabilidade das próprias crianças que controlavam as entradas e saídas de livros e gibis emprestados e organizavam a estante de materiais de leitura (diário de pesquisa, 08/05/09).

Analisando os três momentos citados das observações da prática docente das duas professoras, ficou evidenciado que as próprias crianças gerenciam o espaço com relação à leitura e para eles a leitura de livros de literatura infantil é parte integrante na rotina de sala de aula e também na rotina externa a escola.

Nesses casos, a leitura fora da escola tem mais a função do prazer, do deleite e não da leitura pela obrigação, pelo cumprimento de uma tarefa, como pode ser o caso resultante da prática das outras professoras.

Para a professora 4A, a qual não foi evidenciada nenhuma atividade envolvendo a literatura infantil, seu próprio depoimento ilustra essa leitura da literatura infantil como uma obrigatoriedade. Quando questionada se seus alunos gostavam de ler livros de literatura infantil ela respondeu prontamente que não, e, quando questionada porque, a resposta foi a seguinte:

Prof 4A: Não sei... eles não tem costume de pegar... quando a gente traz eles pra biblioteca eles tem o costume de pegar livros didáticos... eles vão no livro didático... e já é uns três anos assim seguidos que eu percebo que invés de eles olharem assim pra prateleira de livros eles vão olhar pros livros didáticos... Aí de início até deixei... né... mas porque... ah professora

¹⁰ O termo Acervo Móvel aqui é usado para designar o conjunto de livros de literatura infantil que cada professor tem a sua disposição dentro da sua sala de aula. A existência desse acervo é uma prática existente em todas as escolas da rede pública municipal da cidade de Marília e, a quantidade, modo de utilização entre outros fatores fica a critério da escola e do professor.

aqui eu tenho um monte de coisas que eu vou aprender... então eles falavam... até os da mesma... os da quarta... não gente mais aí no fundo da sala a gente põe os livros... que também são importantes... vamos tentar pegar o OUTRO... e aí... foi difícil... não proibir... mas tentar:: fazer:: mudar... mescla um pouco:: [...].

O pouco contato das crianças com livros de literatura infantil dentro da sala de aula pode ser o fator responsável pelo desinteresse das crianças por esse gênero. Analisando a prática pedagógica da Prof 4A, pode-se apontar que possivelmente o grande número de atividades envolvendo livros didáticos, pode ser o motivo da preferência leitora dessas crianças em detrimento ao livro de literatura infantil. A partir dos trechos das observações relatados abaixo é possível verificar a grande presença do livro didático na rotina da semana observada dessa professora:

Iniciei as observações na sala após o recreio e apesar de já ter estado na sala uma semana atrás, a professora solicitou minha apresentação as crianças. Após, foi distribuído o livro didático de Geografia e começou o estudo da temática: “O relevo brasileiro” (Diário de pesquisa, 16/06/08).

Voltando a sala foi passada a tarefa e realizada uma Atividade Matemática (AM). Após houve a saída para a higiene bucal e retornando a sala foi retomada a atividade de Geografia, do dia anterior, utilizando o livro didático, a qual decorrido um tempo foi corrigida e encerrada (Diário de pesquisa, 17/06/08).

A professora iniciou conversando com os alunos a respeito da atividade do dia anterior “As caixas”. Após a professora que as crianças escrevessem o que achado da atividade e dando sequência foram trabalhadas algumas situações problemas do livro didático de matemática (Diário de pesquisa, 18/06/08).

A análise da prática docente dessa professora mostrou a presença do livro didático em três dias diferentes enquanto que a presença da literatura infantil aconteceu apenas no momento da visita a biblioteca.

Com relação à formação do gosto leitor, Magnani (1992, p. 102), expõe que a formação do gosto leitor traz as marcas da história leitora de cada sujeito, e, é a partir da experimentação e contato desde muito cedo com os produtos da indústria cultural que esse gosto e as habilidades leitoras vão se formando. Levando em consideração que grande parte desses alunos não tem contato com livros de literatura infantil fora da escola (e até mesmo o contato com outros materiais de leitura, fora da escola, é escasso), a tendência é que o gosto leitor se forme com base nos materiais mais disponíveis em sua rotina diária, nesse caso, o livro didático.

Mas somente a oferta de livros de literatura infantil também não garante a formação de um gosto leitor, segundo Magnani (1992, p. 105),

A formação do gosto envolve também a diversidade como princípio norteador da seleção e utilização dos textos literários e da reflexão sobre o desenvolvimento dos sujeitos/alunos, para aqui e agora e para um vir-a-ser que se constroem.

Assim, mais do que a oferta da literatura infantil, é necessário que o professor pense em modos de trabalhar essa literatura a fim de apresentar também sua diversidade.

Ainda com relação à preferência dos alunos pela leitura do livro didático, a professora relatou o seguinte:

Prof 4A: [...] em oito anos... em nove eu NUNCA tinha visto... e de uns dois anos pra cá eles estão focando no livro didático... a não professora eu já quero vê o que eu vo fazer... e muitas vezes aí eu tava entrando em::: magnetismo e ai eles diziam... AH professora eu vi um livro aquele dia que fala de magnetismo... posso ir lá buscar... PODE... no fim ficava né... mas eu acho que o negócio deles não era pesquisa em livro didático era pra literatura... pra LER por diversão prazer... mas as vezes eu até deixava... e tem revistas de Ciências::: também... Ciências Hoje de crianças:: eles adoravam porque também tem variedade de assuntos e hoje as crianças eles não conseguem focar só... é muita coisa sabe assim por mais que todos não tenham internet eles vem muito televisão... escutam muitos assuntos na televisão e depois eu ainda questionei com a Vi isso e ela disse... eles ESTÃO ANTENADOS... então pra que pegar um livro que conta uma história se ele pode pegar um didático que tem várias... [...].

Nesse depoimento, inicialmente pode-se perceber que a preferência dos alunos dessa professora pelo livro didático, em detrimento do livro de literatura infantil, ocorreu também com turmas anteriores, o que pode evidenciar ser uma característica da professora e não da turma desse ano. Além disso, uma parte da fala da Prof 4A, deflagra algumas características importantes com relação à opinião da professora. Quando essa diz : “[...] eles ESTÃO ANTENADOS... então pra que pegar um livro que conta uma história se ele pode pegar um didático que tem várias”, é evidenciada uma desvalorização da leitura da literatura infantil em relação ao livro didático e a revistas.

O principal equívoco que pode ser apontado nessa afirmação da professora, diz respeito ao conteúdo do livro didático. Por sua característica pedagógica, no conteúdo do livro didático pode-se encontrar diferentes gêneros textuais tratando de

diversos temas, mas há que se lembrar que, até mesmo por esse motivo de procurar abordar variados gêneros textuais que devem ser ensinados aos alunos, os livros didáticos não possuem textos completos.

Não se pode encontrar dentro o conteúdo de um livro didático a reprodução integral e fidedigna de uma história de um livro de literatura infantil, nem mesmo, por exemplo, o conteúdo todo de um livro de Monteiro Lobato, ou de um livro de imagem, ou mesmo de qualquer outro livro infantil. No livro didático o que o leitor tem acesso é apenas trechos extraídos de livros, ou textos curtos que ocupem poucas páginas e estão ali para serem estudados em função da gramática da língua ou de suas particularidades de gênero.

Afirmar como foi feito pela professora, que no livro didático as crianças poderão encontrar muitas histórias não está de todo modo errado, mas daí a tratar o livro didático por essa característica como mais atraente para a criança, ou até mesmo mais importante que o livro de literatura infantil no âmbito do processo de formação do leitor da literatura é algo que foi discordado por vários autores já citados neste trabalho (Zilberman, 2007, Azevedo, 2007, Rangel, 2007, Paiva, 2007, Faria, 1999, Soares, 2000).

Ainda para ser mais preciso a esse respeito é importante lembrar que para a criança se apropriar das capacidades e habilidades leitoras que estão presentes no livro de literatura infantil é importante que seja proporcionado a ela momentos em que possa presenciar tanto o uso desses objetos por outras pessoas, como também, tenha oportunidade de ela própria experienciar esse uso (VYGOTSKY, 1995).

Como traz Azevedo (2007), o acesso a leitura de ficção, ao discurso literário seja ele em prosa, poema, ou outro gênero é importante para a constituição de um sujeito como leitor.

Chorar sobre o texto que se lê, ter raiva, alegria, compartilhar com os personagens a angústias, tristezas e alegrias da história ou do autor, é segundo Azevedo (2007), fundamentais para a formação do gosto leitor, para a construção de habilidades leitoras, enfim, para a formação do leitor, principalmente do leitor da literatura infantil, mais tarde da literatura geral.

A função dessa professora, como mediadora entre a criança e o universo leitor, deve ser de ensinar a essas crianças experiências em que elas possam ser capazes de perceber no livro de literatura infantil a totalidade da obra, que sejam capazes de perceber não só a linguagem escrita presente, mas também as

diferentes outras figuras de linguagem presentes no livro infantil como as ilustrações, os jogos de palavras, as diversidades de formatos e materiais, as diferentes histórias e assuntos abordados em cada livro, os gêneros textuais, ou seja, a pluralidade de qualidades e motivos que podem levar uma criança a ler e se interessar pelo livro de literatura infantil, muitas delas, ou até mesmo todas, não presentes no livro didático.

Afinal, se as crianças já possuem um gosto leitor pelo livro didático que como apontado é desprovido de inúmeras características presentes no livro de literatura infantil, fazer a criança se encantar pelo livro de literatura infantil não deve ser uma tarefa difícil, nesse momento, basta que o professor, como principal modelo de leitor que a criança tem, saiba atribuir ao livro infantil sua importância por direito.

É importante que nesse processo, a leitura do livro de literatura infantil não seja encarada pela criança como uma tarefa escolar, ou como uma obrigação imposta pelo professor para que depois sejam preenchidas fichas avaliativas sobre o texto ou mesmo respondidas perguntas a fim de que a leitura realizada na escola tenha uma finalidade pedagógica. Mais do que isso, é importante no processo de constituição do leitor, que o ato de ler deixe de ser algo carregado de utilitarismo (PERROTTI, 1986), maçante e assuma um espaço na vida da criança como uma necessidade pessoal.

Conforme Rangel (2007), a leitura deve deixar de ser à parte da vida social e tornar-se parte da vida do sujeito. Para tanto, em seu processo de formação da criança como leitora é importante que a leitura tenha para ela o sentido de suprir a necessidade de fantasia, de conhecer, de curiosidade e seja realizada pelo prazer e não para o cumprimento de uma obrigação encarcerada dentro dos muros da escola.

Nesse momento é importante retomar Magnani (1992, p. 105), quando trata do uso da literatura infantil, podendo sua leitura em sala de aula, “[...] servir como ponto de partida para a reflexão, análise e comparação com outros textos (inclusive os produzidos pelos alunos), articuladas aos objetivos didático pedagógicos da série”.

Além disso, as histórias da literatura infantil podem trazer diferentes temas e assuntos que podem ser abordados pelo professor, basta que esse conheça a literatura infantil, para dessa forma, poder selecionar aqueles livros e histórias que mais interessarão seus alunos. Segundo Faria (2004, p. 21), há uma

[...] grande importância de o professor ter uma formação literária básica para saber analisar os livros infantis, selecionar o que pode interessar às crianças num momento dado e decidir sobre os elementos literários que sejam úteis para ampliar o conhecimento espontâneo que a criança já traz de sua pequena experiência de vida.

Também a esse respeito, Huck (1997), expõe que os livros e histórias infantis podem colaborar no desenvolvimento do pensar, no divertimento e no desenvolvimento da imaginação.

Contrariando ainda o que foi dito pela professora, com relação à televisão em detrimento ao livro infantil, Huck (1997, p. 10, tradução nossa) expõe:

Hoje a televisão tem feito tudo tão explícito que as crianças não estão desenvolvendo seu poder de visualização. Os professores precisam ajudá-las a ver com seu olhar íntimo, interior, para desenvolver um estado da mente.

Até o momento, ficou evidenciado que das oito professoras, na semana observada, a presença da literatura infantil objetivando a formação leitora foi quase nula. Mas, dentre as professoras sujeitos da pesquisa, duas delas se destacaram com relação ao trabalho desenvolvido com a literatura infantil com o objetivo de formar a criança leitora sendo elas a Prof 2A e 3A. nesses dois casos, a característica do professor como mediador entre a criança e a leitura e, também, mediador da atividade da leitura da literária foi evidenciada em vários momentos das observações das práticas.

Início agora uma análise mais detalhada desses momentos observados.

3.3 Os momentos de atividades com a literatura infantil para formar a criança leitora.

Apesar de na análise do gráfico 2, ter ficado constatada a ocorrência da literatura infantil em pelo menos um momento na prática dos professores sujeitos da pesquisa na semana observada, com exceção da Prof 2B, os números são bem diferentes e a discrepância entre os professores é maior quando analisado o modo como a literatura infantil foi utilizada nesses momentos, nesse caso, levando-se em consideração apenas aqueles momentos em que a literatura infantil foi utilizada dentro de uma atividade com o fim de formar a criança leitora e da idéia de atividade

como: “[...] a principal mediação nas relações que os sujeitos estabelecem com o mundo objetivo” (LIBÂNEO, 2004, p. 07).

Retomando o conceito de atividade, como a forma pela qual a criança melhor se relaciona com o mundo e produz mudanças mais significativas no seu desenvolvimento (LEONTIEV, 1988). Libâneo (2004, p. 12) baseado nos estudos de Leontiev (1992), traz a explicação do conceito de atividade como:

[...] a atividade surge de necessidades, que impulsionam motivos orientados para um objeto. O ciclo que vai de necessidades a objetos se consuma quando a necessidade é satisfeita, sendo que o objeto da necessidade ou motivo é tanto material quanto ideal.

Baseado no conceito de atividade apresentado e, focando no conceito de atividade principal, como sendo aquele em que a criança, quando a realiza, mais se desenvolve, e, mais específico ainda, considerando o recorte dessa pesquisa tendo como sujeitos apenas professores do ensino fundamental de 1ª série (atual segundo ano) até a 4ª série (atual quinto ano), a atividade principal para essas crianças dessa fase é a atividade de estudo, ou seja, a atividade centrada na aquisição dos conhecimentos científicos historicamente construídos. Entretanto, analisadas as atividades em que ocorreram a presença da literatura infantil, poucas foram as vezes quando a proposta de trabalho dos professores com o uso da literatura pôde ser considerada como um momento real de atividade, como mostram os gráficos 5 e 6 a seguir:

GRÁFICO 5.

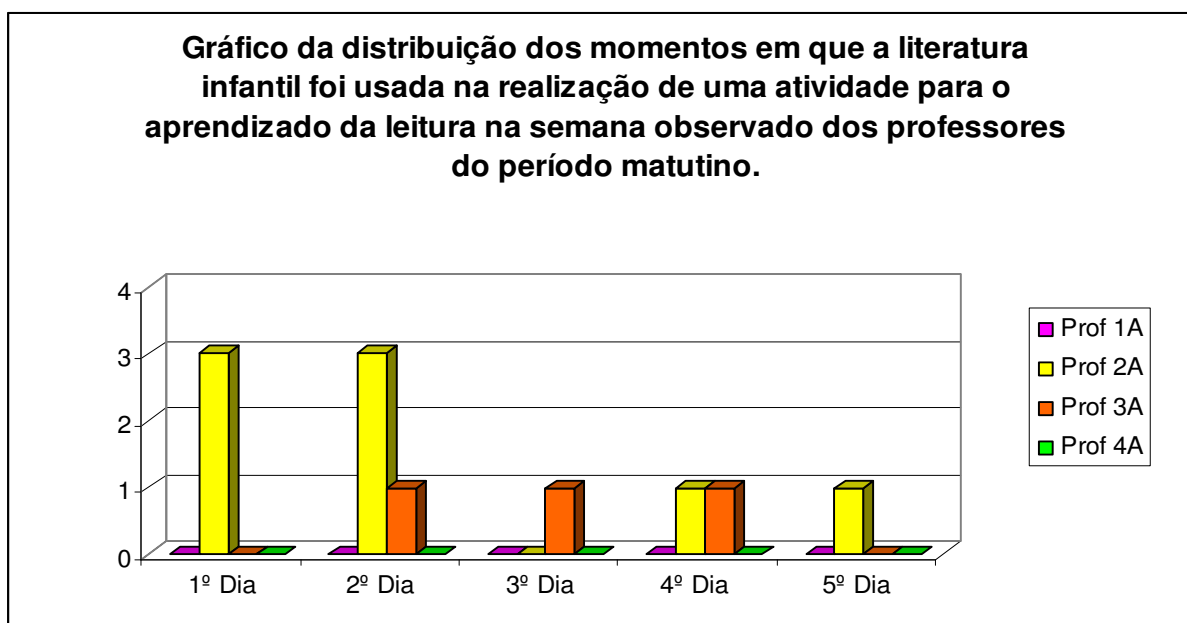
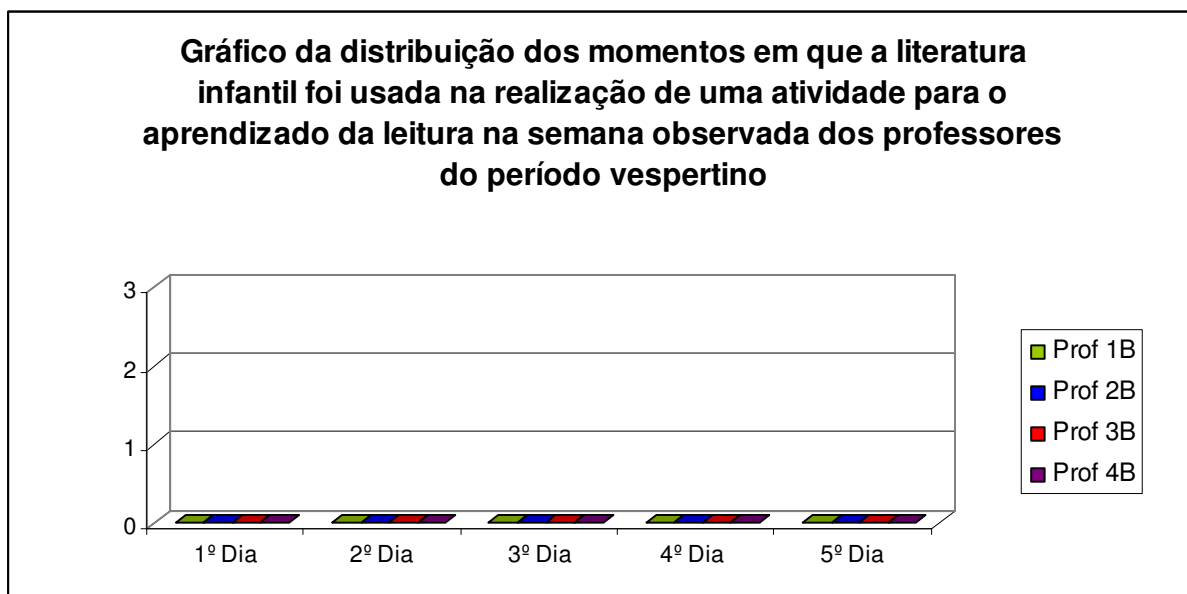


GRÁFICO 6.



Na análise dos gráficos 5 e 6, pode ser evidenciado que a literatura infantil para grande parte dos professores sujeitos da pesquisa, não se caracterizou como um instrumento importante no momento de se pensar a formação do leitor, visto que não há sua ocorrência nas atividades realizadas na semana. Nesse momento fica clara a diferença com relação à importância atribuída à literatura infantil para a formação da criança leitora entre as professoras 2A e 3A e as outras professoras sujeitos da pesquisa.

No gráfico 5, também pode ser observado a questão da literatura infantil ter feito parte de quase todos os momentos da rotina da semana para a Prof 2A, pois há sua ocorrência em quatro dos cinco dias observados, além disso ainda é possível notar que essa ocorrência não acontece uma única vez, mas em vários momentos de sua rotina, pois no primeiro e segundo dia, a literatura infantil esteve presente em três momentos da rotina.

Vejamos como foram esses momentos em que a literatura infantil serviu como meio para a formação leitora na rotina observada na semana da Prof 2A:

1º dia:

1º momento: [...] A entrevista foi interrompida pela entrada de uma funcionária da escola trazendo uma cesta coberta por uma toalha e uma carta. As crianças ficaram fascinadas para saber o remetente da carta e da cesta.

A professora chamou alguns alunos para lerem à carta em voz alta. Após a leitura a cesta foi aberta e havia dois bolos. Por meio da carta as crianças descobriram ser a vovozinha do lobo mal da história dos três porquinhos quem enviou os bolos.

2º momento: Naquele dia estavam presentes 27 pessoas. Foi organizada uma conversa para decidir como dividir os bolos entre os 27 presentes.

Ficou decidido dividi-los em 28 pedaços. O pedaço que sobrou foi dado a funcionária que entregou o bolo, com o intuito de conseguirem maiores informações sobre o remetente da cesta.

3º momento: Após a degustação, a professora solicitou a cada criança escrever uma carta de agradecimento para a vovó. (Diário de pesquisa, 14/04/08).

2º dia:

1º momento: Foi distribuído uma cópia do texto “Os problemas da família Gorgonzola” (Eva Furnari) – cap. 5: Cão pulguento, a professora organizou uma conversa a fim de encontrarem o problema da história.

Posterior, foi feito o registro da conversa e dedicado um tempo para que todos pudessem resolver o problema.

2º momento: Terminada a atividade, seguiu-se a leitura da história: “A princesa que tudo sabia... Menos uma coisa” (Rosane Pamplona), a qual as crianças pareceram gostar. Ao final, foi organizada uma conversa sobre a história e enfocando a estrutura de um texto narrativo. As crianças anotaram no caderno tópicos da discussão.

3º momento: A próxima atividade consistiu em uma lista de nomes de contos de fadas foi feita a divisão da sala em grupos para a próxima atividade. Cada grupo foi responsável pela análise de um aspecto da narrativa: “personagens, lugar, quando (tempo), objetos/pessoas mágicas, heróis, vilões, eventos perturbadores (fato)”.

Os grupos começaram a conversar sobre a atividade, mas esta teve de ser interrompido, pois o período de aula terminou. (Diário de pesquisa, 15/04/08).

4º dia:

Decorrido certo tempo, a aula foi interrompida pela entrada da secretária da escola acompanhada de uma visita para a turma: a Vovozinha Catarina, personagem da história do lobo e os três porquinhos, que havia sido trabalhada em dias anteriores.

A animação foi geral. A vovó contou uma história as crianças, conversou, falou a respeito dos bolos e ouviu uma história lida pelas crianças. (Diário de pesquisa, 17/04/08).

5º dia:

Concluída a atividade foi colocado um tapete na frente da sala e algumas almofadas. As crianças se sentaram ao redor com a professora ao centro. Foram colocadas duas caixas com livros no tapete. Uma das caixas era prata e a professora disse que continha seus maiores tesouros. A caixa foi aberta e os livros apresentados. Foi iniciada uma conversa a respeito dos diferentes tipos de histórias: histórias conhecidas, engraçadas, de amor, de aventuras etc. Alguns livros estavam embrulhados para presente e a professora alegou serem histórias para presentear. Ela retirou o último livro da caixa: “Mário e Maria” e começou a ler.

A atividade foi interrompida pela chegada do professor de xadrez que iniciou sua aula e ao terminar, a professora se ausentou da sala atendendo assuntos burocráticos e deixou os alunos comigo. A caixa de livros retornou ao centro do tapete e as crianças ficaram livres para ler. Nas caixas além de livros havia gibis novos e algumas revistas. O momento de leitura se estendeu até o fim do período (Diário de pesquisa, 18/04/08).

Na prática docente observada da Prof 2A, foi possível encontrar momentos em que a literatura infantil atuou como geradora das discussões e ocupou um papel de destaque, diferentemente do que foi constatado pelas análises das práticas das demais professoras, com exceção da Prof 3ª, em que esses momentos também apareceram.

Ao analisar os momentos citados no primeiro dia, ficou evidenciado que a literatura infantil ocupou um grande espaço da rotina das crianças e grande parte das atividades do dia foram baseadas no texto da literatura infantil “A verdadeira história dos três porquinhos”, a qual havia sido contada pela professora aos alunos na semana anterior.

A partir dessa história, a professora organizou momentos de atividade contextualizados com a história do livro. Houve a criação de uma situação problema baseada nos acontecimentos que sucederam a leitura da história. Nesse caso, a necessidade de leitura da carta que acompanhava a cesta com bolos.

Era necessário um parceiro mais experiente que pudesse realizar a leitura da carta para, a partir dela, tentar descobrir seu remetente e, por consequência, quem havia enviado a cesta com bolos. A leitura da carta realizada pelas crianças, ao invés de ter sido realizada pelo próprio professor, também pôde ser interpretada de maneira positiva, pois, houve a valorização da criança como leitora e participante ativa dos acontecimentos em sala de aula.

Para o momento a leitura assumiu uma função social, acompanhada de um motivo e uma necessidade para ler. Todas as crianças estavam eufóricas esperando para descobrir o conteúdo e o remetente da carta o que as motivou ao ato de ler e por esse motivo a leitura assumiu uma função social e se caracterizou como um momento de atividade de leitura, não individual, mas coletivo.

A esse respeito Jolibert explicita (1994, p. 12, grifos do autor):

É na medida em que se vive num meio sobre o qual é possível agir, no qual é possível, com os outros, discutir, decidir, realizar, avaliar... que **são criadas as condições mais favoráveis ao aprendizado**. Todos os aprendizados, não só o da leitura. E isso vale para todos, inclusive para os adultos.

Dessa forma, a leitura é motivada pelo “conhecer o assunto” e conhecer o assunto é também o resultado da ação da leitura, se constituindo como um momento de atividade da criança com o texto escrito.

A literatura infantil serve como um meio entre a criança e os motivos para a leitura, possibilitando ao professor trazer novos contextos e gerar novas situações de aprendizagem.

É necessário, sobre o ensino da leitura e os motivos que levam ao ato de ler, enfatizar que:

Ler é ler escritos reais, que vão desde um nome de rua numa placa até um livro, passando por um cartaz, uma embalagem, um jornal, um panfleto, etc., no momento em que se precisa realmente deles, numa determinada situação de vida, 'para valer' como dizem as crianças. É lendo de verdade, desde o início, que alguém se torna leitor e não aprendendo primeiro a ler... (JOLIBERT, 1994, p. 15, grifos do autor).

A análise do quarto dia possibilitou observar a organização de um momento no qual ficou evidente o objetivo de motivar as crianças para o ato de ler. A história da literatura se tornou real com a atividade em que a personagem "vovó Catarina" da história da literatura infantil que havia sido contada aos alunos foi até a sala para fazer uma visita às crianças.

Os alunos sentiram-se motivados a ler uma história para a visitante, tendo o cuidado de, por meio dessa leitura, deixá-la mais à vontade. Depreende-se dessa situação que a literatura infantil assume um papel acolhedor e de prazer.

Tal situação de motivação ao ato de ler pode ser justificada como importante para o aprendizado da leitura conforme explicita Foucambert (1994, p. 31) "[...] é impossível tornar-se leitor sem essa continua interação com o lugar onde as razões para ler são intensamente vividas [...]".

Alem disso, nesse momento, a leitura em voz alta assume um significado mais real e diverso daquele de avaliação da leitura da criança, mas, novamente de uma função social: entreter o visitante por meio da leitura (CHARTIER, 2007).

Ainda é possível verificar nesse momento que como presenciado no primeiro dia, a leitura em voz alta assume um significado para essas crianças diferente do que foi construído ao longo da história, como sendo uma prática avaliativa desprovida de significado e carregada de normas e modelos para a leitura, conforme afirma Chartier (2007, p. 150),

Todas as críticas concernentes à leitura em voz alta, em que se silabava o texto, apontaram os efeitos perversos de um tempo de aprendizagem tão mobilizado pela oralização exata das palavras que não permitia a valorização do sentido do texto.

Pelo exposto, o momento de leitura em voz alta realizado pela criança na atividade relatada, re-significa o ato de ler em voz alta, não como o exposto por Chartier (2007) como simples silabação, mas como uma atribuição de sentido em dois âmbitos: primeiro no sentido atribuído ao que se está lendo, e segundo no sentido dado ao livro que está sendo lido.

No primeiro momento, a leitura em voz alta feita serviu para socializar o conteúdo do livro com os demais da sala e com a visitante, e no segundo, o livro de literatura infantil assume a característica de prazeroso para as crianças, algo que lhes traz satisfação e por isso escolhem sua leitura como forma de saudar a visitante.

São em momentos como esse que a leitura em voz alta é defendida como prática de leitura por autores como Chartier (2007), Manguel (1997), Faria (2004), Jolibert (2006, 1994), Abramovich (1995), além é claro, de momentos em que a leitura em voz alta é realizada pelo professor às crianças.

No quinto dia observado, ocorreu uma atividade na qual as crianças, inicialmente, foram instigadas pela professora a conhecer os livros presentes nas caixas trazidas por ela. Houve todo um planejamento da atividade para que se tornasse um momento de fomentar a curiosidade das crianças a descobrirem o conteúdo dos livros e, dessa forma, novamente caracteriza-se como uma atividade de leitura na medida em que o motivo para ler era conhecer o assunto e o resultado da ação de ler também correspondeu ao motivo empregado para a execução da ação. (LEONTIEV, 1988).

A professora, inicialmente, agindo como mediadora entre a criança e o livro de literatura infantil foi capaz de fomentar a curiosidade e colaborar no processo de formação do leitor, pois como observado, após esse momento de apresentação dos diferentes livros e histórias e da leitura pela professora de um dos livros das caixas, pude observar que todas as crianças estavam interessadas e curiosas para mexer, folhear, olhar e ler os livros ali expostos.

A professora assumiu perfeitamente o papel de mediadora da leitura, como “[...] aquele que fica entre os leitores e o livro como agente motivador e dinamizador da prática da leitura” (RESENDE, 1997, p. 164).

Todas as situações analisadas aqui com relação às observações da prática docente da Prof 2A, puderam ser consideradas como momentos de atividade, cujo cerne era a formação de uma criança leitora por meio da literatura infantil.

Importante retomar que se entende leitor como aquele que compreende a leitura e não o que decodifica as letras e palavras. Um sujeito, de acordo com os pressupostos da teoria Histórico-Cultural, ativo no seu processo de aprendizagem.

As mesmas características tanto de mediador como de atividades voltadas para a formação da criança leitora por meio da literatura infantil também puderam ser evidenciadas em momentos observados na prática docente da Prof 3A. Vejamos como foram esses momentos.

2º dia:

Ao terminarem as atividades as crianças eram livres para utilizarem o “tapete da leitura”. Decorrido certo tempo, todas as crianças já haviam terminado e portavam algum material de leitura. Alguns dos alunos liam individualmente outros em duplas de forma livre até o fim do período (Diário de pesquisa, 06/05/08).

3º dia:

Foi realizada a leitura de um livro de literatura infantil pela professora, recebendo aplausos dos alunos ao final da leitura. Na discussão referente à história um dos alunos indagou o fato de “nem a história começa e já há um elemento perturbador” passado o momento da discussão a professora apresentou o livro (Diário de pesquisa, 07/05/08).

4º dia:

A atividade de “hora da leitura” consistia na leitura livre de qualquer um dos materiais presentes na sala como livros de literatura infantil, gibis e algumas revistas. Durante a atividade as crianças trocavam idéias sobre os livros, e revistas e liam em duplas ou individuais. As crianças organizavam o revezamento dos livros de forma autônoma, durando aproximadamente uma hora e ao termino foi iniciada a atividade relacionada a carta, trabalhada no dia anterior (Diário de pesquisa, 08/05/08).

Nos momentos observados da Prof 3A, além da prática de realizar leituras de livros de literatura infantil aos alunos, o qual será analisado mais adiante concomitante com a análise desses momentos na prática da Prof 2A, a maior contribuição com relação à formação do leitor por meio da literatura infantil encontrados na prática docente da Prof 3A, foi a criação de um recanto de leitura, denominado por ela e pelos alunos de “tapete da leitura”.

Com relação à criação do recanto, foi observado o seguinte registro no semanário da Prof 3A:

Nos registros do semanário também encontrei que o tapete de leitura, projeto criado pela sala, foi inaugurado no dia 12/03 com convite a alunos de outras salas e um convidado para contar histórias e cantar, em que, pelo observado nos registros feitos pela professora, um acontecimento de grande importância para a sala (Diário de pesquisa).

A criação do “tapete da leitura”, foi tratado pela sala, como pôde ser observado nesse registro, como um acontecimento importante para a rotina da turma. Foi feita uma atividade de inauguração do mesmo, com a presença de alunos de outras salas e pessoas convidadas para tornar “vivo” esse espaço.

Na observação do espaço da sala, com a criação do recanto de leitura, percebe-se uma valorização e organização do espaço com o propósito de torná-lo útil ao processo de ensino e aprendizagem, e sendo o recanto criado, um “recanto de leitura”, fica claro a valorização que a professora e mesmo a turma de alunos atribuem à leitura.

A esse respeito Vygotsky (1994), afirma ser o entorno ao qual a criança está inserida, fundamental para seu desenvolvimento. Conforme o autor, o entorno tem a característica de ser mutável e dinâmico, como o desenvolvimento da criança, e, tendo essas características, as mesmas devem ser levadas em consideração pelo professor no momento de organização de sua prática pedagógica.

Ainda com relação ao espaço da sala de aula, Jolibert e Jacob (2006) trazem a importância de reorganizar a sala de aula de acordo com a necessidade do dia. Sugerem, “uma sala que crie um ambiente agradável e estimulante, onde as crianças sintam necessidade de se comunicar e que sirva de meio para as aprendizagens” (JOLIBERT; JACOB, 2006, p. 24). Ainda para os autores, “uma sala de aula em que mesas e cadeiras sejam distribuídas de acordo com as necessidades e a variedade de atividades das crianças” (p. 24). Percebe-se a idéia da sala de aula como um local dinâmico, estimulante e agradável, favorecendo a comunicação tanto entre alunos como com o próprio espaço.

Na rotina observada na semana, nesse caso tanto da Prof 3A, quanto da Prof 2A, a organização do espaço da sala de aula sempre era organizado de forma a garantir o sucesso da atividade realizada pelas crianças, às vezes organizadas em duplas, às vezes individualmente em fileiras, às vezes em grupos. No caso da Prof 3A, as carteiras sempre eram organizadas de forma pensando também em manter o espaço do “tapete”, pois esse era um espaço presente e utilizado em todos os momentos do dia. Pelos relatos dos momentos observados, citados acima, foi possível evidenciar que as crianças o utilizavam em diferentes momentos da rotina diária.

Primeiramente, a Prof 3A garantia quase que diariamente um momento em que todas as crianças pudessem utilizar o “tapete” para a realização de leitura de

algum material, dos quais eles tinham a disposição, livros de literatura infantil, revistas, enciclopédias, gibis e jornais. Nesses momentos as crianças eram livres para a realização da leitura sem nenhuma obrigação pedagógica posterior, ou seja, era a leitura pelo prazer.

Além disso, também pôde ser presenciado que as crianças, sempre que terminavam a realização de alguma atividade eram livres para se deslocarem até o “tapete” para a leitura, comprovando o fato de o ato de ler, para essas crianças, ser algo natural e não uma imposição escolar ou mesmo uma imposição da professora.

Pude observar que na maior parte das vezes, as crianças optavam entre os materiais disponíveis para a leitura, pelos livros de literatura infantil, fato esse que leva a crer haver, nessas crianças, já formado um “gosto” leitor pela literatura infantil. Fica evidente que, nesse caso, os livros de literatura infantil foram e continuaram sendo um importante meio no processo de formação da criança leitora.

A prática da Prof 3A, pelo analisado das atitudes dos alunos, foi capaz a princípio, como afirma Rangel (2007, p. 137 – 138), de formar “[...] um leitor para quem o texto é objeto de intenso desejo, para quem a leitura é parte indissociável do jeito de ser e de viver”, mesmo se considerados esses alunos ainda em processo de formação como leitores, essa é uma característica com relação as competências de um leitor, já consolidadas nessas crianças.

Ainda com relação à prática docente da Prof 3A, cabe aqui analisar um momento não observado nos momentos de observação de sua prática, mas relatado pela professora no momento de sua entrevista e entendido como uma importante atividade tanto de apropriação da cultura humana pela criança como de formação da criança leitora. Trato da visita das crianças a uma livraria existente em um dos shoppings da cidade de Marília.

A atividade foi descrita pela professora da seguinte forma:

Prof 3A: [...] eles realmente amam e gostam de ler... tanto que a gente encerrou o ano indo lá na livraria né... na Nobel.
Nossa na Nobel com eles... você não tem noção né... eles foram ele explico como que era... como foi tudo né... que tava organizado a livraria eles compraram os livros... que eles fizeram um projeto ano passado né... que era o projeto pipoca que eles venderam bolo e pipoca pras professoras e eles... tinham um dinheirinho então esse ano... o que a gente fez... era pra ir comprar os livros... mas desde o começo a gente acabou não tendo oportunidade de compra... então a gente decidiu fazer o encerramento do projeto nessa semana e foi lá... então eles foram... conheceram... conversaram com ela [a dona da livraria] e fizeram a compra dos livros de acordo com o dinheirinho que eles tinham aí cada um foi lá e comprou o seu

livro... e assim eles VIRAM livros de vários autores e chegaram lá eles viram livros que eles já leram aqui que estudava e falava e era uma coisa assim que a dona lá::: da Nobel ficou assim ENCANTADA com eles.

Pelo depoimento da professora fica claro a importância que essas crianças dão a leitura e ao livro de literatura infantil. A importância desse momento para a formação das crianças se justifica por inúmeros motivos dentre eles: (1) a vivência em locais especialmente relacionados à leitura; (2) a comprovação da leitura como uma prática social existente também fora da escola; (3) o acesso a livros de literatura infantil não existentes na escola, ampliando assim o universo de leitura desses alunos; (4) a vivência com práticas sociais de leitura em diferentes locais que não somente na sala de aula ou na biblioteca escolar; (5) a valorização do livro como um objeto da cultura humana existente, além dos muros da escola; além de muitos outros que não serão enumerados no momento.

A atividade planejada pela professora com o objetivo de auxiliar na formação da criança leitora da literatura corresponde às afirmações de muitos autores defendidos neste trabalho dentre eles, Jolibert (1994), Jolibert; Jacob (2006), Faria (2004), Chartier (2006), Perrotti (1986), Abramovich (1995), Zilberman (2005), Lajolo (1999), Soares (2000), Paiva (2007), Azevedo (2007), Rangel (2007), Caldin (2003), Paiva; Berenblum (2009), entre outros.

Para os alunos da Prof 3A a leitura já se configura como uma necessidade e não como um conteúdo escolar, sua prática já ultrapassa os limites da sala de aula. Se constitui como uma prática social, ainda em formação, mas com as bases já constituídas.

Essas afirmações podem ser justificadas pelo depoimento da Prof 3A com relação à atitude do aluno ROD. no dia da visita a livraria.

Prof 3A: [...] eu e os alunos foi lanchar e tudo mais aí um dos alunos chegou pra mim e falou professora::: ele tinha 5 reais que era o dinheiro do lanche::: aí ele falou assim:::eu queria comprar mais um gibi...eu não posso só toma um refrigerante e com 3 reais eu compro o gibi... aí né... você fica como(?) nesse momento quando o ROD. falou isso... eu falei gente...e ele chegou... na classe... então é isso...ele entende que de repente ele abrir mão daquele lanchinho agora mais ele vai ter o momento da leitura dele... [...].

Para essas crianças, a leitura já se configura como uma prática social e não escolar. A esse respeito, corresponde às afirmações de Paiva (2007, p. 119) no tocante ao processo de formação do leitor:

[...] é ao longo da vida que o leitor vai se formando em interação constante com o universo natural, cultural e social em que vive. A leitura como ato cultural, não se esgota na educação formal.

Privar as crianças dessa “interação constante” com esse “universo natural” é uma atitude que não deve existir na prática de professores que procuram formar crianças leitoras. Pelo contrário, proporcionar as crianças momentos em que elas possam realizar essas “interações” é uma tarefa do professor e da escola, visto que para muitas crianças, nelas reside o lócus de formação, como é o caso das crianças alunos da Prof 3A (cujas condições sociais e culturais restringe de certa forma o acesso a todos os suportes textuais como livros, revistas, jornais entre outros).

Mesmo assim, as atitudes apresentadas pelas demais professoras, nesta pesquisa, fazem justificadas pelas afirmativas de Paiva (2007) com relação ao processo de formação do leitor, em especial da faixa social que não tem acesso a todos os bens culturais. Conforme o autor,

Ainda que a condição de não-leitores afete todos os brasileiros circunscritos às faixas de idade demandam essa modalidade de atendimento, os resultados da escolarização com aqueles que vem sendo atendidos exigem reflexão e atenção por parte dos educadores, requerendo melhor conhecê-los para trabalhar com eles nos processos de apreensão e domínio do sistema de escritura (PAIVA, 2007, p. 112).

Ainda que de forma superficial, pelo já exposto, é possível afirmar que esse tipo de reflexão não vem sendo feito por muitos professores como é o caso dos seis professores sujeitos dessa pesquisa. Pela análise da prática docente, não apresentaram nenhuma atitude no sentido de tentar formar leitores, nem mesmo de proporcionar condições para o acesso das crianças a alguns dos instrumentos capazes de proporcionar tal formação.

Depreendo da análise da prática docente, ações da rotina da semana observada tanto da professora 2A, quanto da professora 3A, condizentes à formação do leitor por meio da literatura infantil, somente pôde ser observadas na rotina semanal dessas duas professoras, as seis restantes não realizaram momentos de leitura de livros de literatura infantil para seus alunos.

Para Abramovich (1995), a prática do contar histórias é importante ao desenvolvimento infantil podendo desenvolver a imaginação a criatividade e outras qualidades importantes.

Ainda para a autora (1995, p. 23),

Ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sentir, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo (a mesma história ou outra). Afinal tudo pode nascer dum texto!

Assim, a prática de contar histórias, independente da idade, pode auxiliar no desenvolvimento de diferentes funções e, principalmente, na infância, fase própria para a formação dos conceitos fundamentais ao restante da vida.

Na prática docente da professora 2A, pôde-se presenciar dois momentos de leitura de livros de literatura infantil pela professora aos alunos. O primeiro relatado no segundo momento do segundo dia e o outro, no relato do quinto dia. Na prática da Prof 3A, essa atividade pôde ser observada no relato do terceiro dia.

A análise desses momentos coaduna com a idéia de que,

[...] se a leitura de livros de literatura acontece dentro da escola, que ela propicie uma educação que forme a consciência estética, aprimorando a percepção humana, para que, nas suas relações com o mundo, o sujeito busque sintonizar-se de forma harmônica e equilibrada (RESENDE, 1997, p. 164).

É importante fazer uma digressão com relação a não ocorrência desses momentos de leitura pelo professor nas práticas das Prof 1A e 1B, ambas as professoras de classes de alfabetização. Na semana observada das duas professoras não houve a presença dessa prática nem de livros de literatura infantil, nem de qualquer outro material de leitura a não ser das matérias que estavam registradas na lousa. Faz-se necessário retomar a importância desse modelo leitor para a formação de uma criança leitora e as contribuições que esse processo pode trazer ao desenvolvimento infantil.

A esse respeito Resende explicita:

Ouvir histórias – sobretudo quando ainda não se lê a palavra – de livros ou a partir deles, inventadas pelos adultos ou adaptadas, alimenta a fantasia

infantil. As crianças guardarão no seu imaginário as melhores imagens, que serão símbolos em repouso na memória, para interagirem com experiências futuras (RESENDE, 1997, p.18).

Ainda segundo Resende (1997, p. 20),

Conversar sobre o que se ouve, se lê, se vê, se toca é importante, e o encantamento com o livro pode crescer, como também podem ser maiores as descobertas em torno de uma história, a partir do encontro de vozes que convergem para uma obra, diferenciando-se opiniões, emoções, enfim, a leitura [...]. Às vezes, um debate, por exemplo, esquentando idéias, suscita desafios, dando ao professor uma certa medida do envolvimento dos leitores com o que leram.

Retomando as discussões com relação a análise da práticas docente envolvendo a leitura da literatura infantil, das professoras 2A e 3A, percebe-se também que as leituras foram sempre precedidas de um trabalho de questionamento do texto por parte das crianças.

No relato do terceiro dia da rotina da Prof 3A, logo ao final da leitura uma das crianças questiona o fato de “nem a história começa e já há um elemento perturbador”. Primeiro esse comentário mostrou a atenção dada pela criança à leitura realizada pela professora, pois foi capaz de perceber o evento perturbador da história logo de início. Segundo, esse comentário mostrou um conhecimento por parte do aluno, da estrutura dos diferentes gêneros textuais, pois a percepção desse evento perturbador na história somente pôde ser notado pelo fato desse aluno já saber anteriormente o que é um evento perturbador e em quais gêneros textuais ele existe.

Olness (2007) justifica que as narrativas são o gênero literário mais comum em livros para crianças e também, o mais trabalhado pelos professores, por essa razão, “[...] muitos estudantes sabem as partes do livro ou da história e sabem suas funções” (OLNESS, 2007, p. 08).

A respeito do questionamento do texto, indo além de uma simples conversa, mas se configurando como uma atividade de reflexão sobre, Jolibert explicita:

Toda leitura é um questionamento de texto, isto é, uma elaboração ativa de significado feita pelo leitor a partir de indícios diversos, de acordo com o que está procurando num texto para responder a um de seus projetos. Isso quer dizer que, quando falarmos aqui de ‘questionamento de textos’, estaremos dizendo que são as crianças que questionam um escrito para extrair seu sentido – que aprendem a questioná-lo com a ajuda do professor

– e não que é o professor quem ‘faz perguntas de compreensão’ sobre o texto (JOLIBERT, 1994, p. 149).

Jolibert e Jacob (2006), com relação ao questionamento de textos, defendem que deve ser uma prática em que as crianças sejam as principais nesse processo e não o professor sendo o centro e fazendo todas as perguntas e encaminhamentos da discussão. Conforme os autores,

[...] são as crianças que interrogam o texto, e não o professor que interroga os alunos. Em vez de somente identificar letras e sílabas, trata-se de que eles busquem e coordenem as variadas pistas que um texto oferece para compreendê-lo. Esta busca corresponde a uma atividade muito complexa que necessita tornar-se objeto de aprendizagem (JOLIBERT; JACOB, 2006, p. 53-54, grifos dos autores).

Ainda para Jolibert (1994), ler é um constante questionamento do texto em função de lhe atribuir sentido. Para tanto, deve ser sempre feito pela criança e não pelo professor, este deve ser o mediador da criança nesse processo, seu papel é auxiliar a criança nessa tarefa atribuindo-lhe a função de construir sentido ao que esta ou foi lido e não com o intuito de decodificar o escrito ou mesmo de destrinchar suas partes para análise de sintaxe ou gramática.

Os momentos de leitura realizados pelo professor podem ser considerados uma prática de formação da criança leitora, presente na prática docente da professora 3A, também pela observação de trechos e comentários observados em seu semanário como os citados a seguir:

Um momento gostoso é a leitura da obra de Lygia Bojunga “Os colegas”, a proposta tipo novela tem sido apreciada e concentrada bastante atenção e envolvimento. Quando chego vem logo perguntando: ‘Prô, você vai ler hoje, né?’ e quando paro nos momentos de suspense ou ação, eles ficam eufóricos. Estou contente e tenho certeza que será um bom ano. (Diário de pesquisa, semana de 18/02 a 22/02).

O trabalho com leitura, mais uma vez torna-se momento de prazer, conhecimento e envolvimento. As crianças adoram ouvir, a cada dia um capítulo, os olhos brilham, há o suspense, é triunfo e a fantasia é pura e com liberdade.

O grupo realmente tem a leitura como aliado, gostam, lêem para os colegas, e envolvem e os alunos que não tinham essa idéia já estão sendo ‘cobrados’ para agirem assim. É realmente bonito de se ver o gosto/prazer com que realizam a leitura (Diário de pesquisa, avaliação semanal da semana de 03/03 a 07/03).

Outro momento prazeroso foi o término do livro ‘Os colegas’, o grupo e eu gostei muito de realizar esta proposta, a cada capítulo o entusiasmo, a

curiosidade era grande e quando por algum motivo não era possível a leitura do capítulo? Nossa no outro dia era cobrança (risos); ‘Prô, você não leu né?’, ‘Agora você vai ler dois capítulos, né?’, ‘Deixa eu levar pra casa pra eu ler?’. São momentos como esse que nós percebemos o quanto a leitura é válida, traz resultados e favorece no trabalho diário. A cultura da liberdade da leitura sempre foi prática do grupo no ano anterior, por isso é notório este exemplo e envolvimento de todos. (Diário de pesquisa, avaliação semanal da semana de 10/03 a 14/03)

Assim como a proposta realizada com o livro “Os colegas”, a mesma atividade foi desenvolvida com outros livros, dentre eles encontrei o registro do livro “Sonhos de uma noite de verão” e “Meu primeiro livro de Contos de fadas” (Diário de pesquisa).

Na observação do semanário pude perceber que a Prof 3A programava leituras de livros de literatura infantil toda semana. Procurava também mesclar a leitura de textos em capítulos com textos curtos.

Essa rotina de programação de leituras pelo professor aos alunos também pode ser observado nas observações do semanário da Prof 2A.

Outra atividade muito significativa e merecedora de destaque foi a de produção de texto narrativo: a reescrita do clássico dos três porquinhos na visão da vovó. Depois de recuperar o clássico, o professor ADE. Conduziu as atividades. Realizou a leitura da versão do lobo de maneira ainda tímida, mas totalmente envolvente. Os alunos adoraram. A conversa depois da leitura permitindo as aproximações entre as histórias e o lançamento de hipóteses para alguns fatos, ou as famosas lacunas do texto foi excelente (Diário de pesquisa, avaliação semanal de 31/03 a 03/04)

Essa situação pôde ser evidenciada pela afirmação de Chartier (2007) com relação a prática da leitura em voz alta na sala de aula. Conforme a autora,

O que hoje está habilitado é a leitura feita pelo professor, pois ela “ensina a compreender”. A leitura oral bem feita coloca em relevo o que é importante, produz modulações de efeito, cuida da pontuação, pronuncia corretamente os nomes próprios, as palavras difíceis e propicia o acesso a textos longos e complexos demais, para os alunos abordarem sozinhos (CAHRTIER, 2007, p. 181).

Evidencia-se novamente o papel do professor não como facilitador da leitura, mas como o parceiro mais experiente da cultura humana capaz de ajudar as crianças naquilo que ela ainda não é capaz de fazer sozinha, mas é capaz de fazer com sua ajuda (VYGOTSKY, 1988).

A realização de uma situação oposta a essa, ou seja, a obrigatoriedade da leitura em voz alta feita pelos alunos, sem a atribuição de um sentido a essa ação, pode ao invés de colaborar no ensino da leitura, causar seu fracasso. As crianças com mais dificuldade podem se sentir constrangidas diante dos colegas de sala que já apresentam um nível melhor da leitura a ser “ouvida”, além de, para essas crianças mais adiantadas no processo de oralização do texto escrito, escutar essa leitura ainda menos desenvolvida, se caracterizar como maçante e tedioso (CHARTIER, 2007).

Na análise dos trechos observados dos semanários das outras seis professoras, foram encontradas algumas atividades referentes à leitura de livros de literatura infantil pelo professor aos alunos, mas esses momentos não foram evidenciados nas rotinas das semanas observadas, e, mesmo nos trechos observados nos semanários, não haviam relatos ou observações feitas pelas professoras quanto aos resultados ou a recepção dessas atividades pelas crianças, como mostram os trechos abaixo observados dos semanários desses professores.

Prof 1A: Utilizei o horário de Educação Física para fazer a roda de leitura porque estava muito frio lá fora. (Diário de pesquisa, 05/05/08)

Depois, no mesmo mês, no dia 12, a professora também programou uma atividade denominada ‘Hora do Conto’ onde ela planejou a leitura de um livro de literatura do módulo da sala, este seria sugerido pelos alunos (Diário de pesquisa).

Prof 1B: Hora do conto:

Vamos até a biblioteca, onde vou escolher um bom livro para contar a história aos alunos.

No mês de Maio havia registrado duas leituras de livros de literatura infantil, mas mesmo assim, as atividades não foram especificadas pela professora, apenas citadas como “Leitura pela professora” e nas avaliações semanais também não apareceu comentários referentes aos momentos da leitura e também não constou reflexões referentes a formação leitora das crianças (Diário de pesquisa).

Prof 2B: No horário programado para a visita a biblioteca havia o registro da leitura do livro de Ruth Rocha “A turma da rua”. (Diário de pesquisa, 12/05/08).

Prof 3B: A professora no segundo bimestre, propôs a leitura de duas histórias: “As cinco bonecas” de Érico Veríssimo e “As recordações de Clarissa” também do autor. A princípio parecia que a professora iria ler o livro dessas duas histórias, mas depois, observando as semanas seguintes e as atividades propostas, pude notar que a professora leu as histórias retiradas de um livro didático de Língua Portuguesa, da qual a fonte exata não foi descrita (Diário de pesquisa).

Prof 4B: Algumas vezes também observei registros em que a professora se propôs a contar uma história aos alunos, lendo algum livro de literatura infantil, mas foram poucas vezes em que esses registros apareceram (Diário de pesquisa).

Por meio da pesquisa de campo desenvolvida, ficou evidenciado que a prática docente não corroborava com as concepções e conceitos considerados neste trabalho, da leitura como um processo de compreensão e não de decodificação, o leitor como um sujeito ativo em seu processo de construção de conhecimentos e autônomo na sua relação com a leitura e principalmente, da literatura infantil como um meio importante para a formação dessa criança leitor.

Procurando compreender os objetivos e sentidos que embasaram a prática docente com relação à formação leitora por parte das oito professoras sujeitos da pesquisa, apresento agora à análise de alguns dos conceitos expostos por esses professores no momento das entrevistas.

3.4 Os conceitos com relação à formação do leitor e à literatura infantil apresentados pelos professores.

Inicialmente é possível perceber, por meio das análises das entrevistas realizadas com as oito professoras parceiras desta pesquisa, um distanciamento entre os discursos apresentados e as observações tanto de suas práticas docentes, quanto de seus semanários.

Tais proposições ficam explícitas quando se retoma algumas considerações com relação à análise realizada nos itens anteriores deste capítulo, pois com exceção das professoras 2A e 3A, ficou evidente que em suas práticas de ensino, as demais professoras 1A, 4A, 1B, 2B, 3B e 4B não organizaram momentos na rotina de estudos das crianças que pudessem garantir a formação de uma criança leitora, nos princípios defendidos neste trabalho e também, que a literatura infantil não se caracterizou como um meio importante para esse processo de formação, visto que não foram encontrados momentos reais de atividades envolvendo esse objeto da cultura, portador de texto escrito.

Apesar dessas constatações, alguns discursos apresentados pelos professores (se não tivesse ocorrido a pesquisa etnográfica em educação) poderiam

trazer indícios, falar casos, por exemplo, de que a prática seria inerente com as idéias defendidas nesse trabalho.

A Prof 2B, foi um exemplo dessa disparidade entre o discurso e a prática. Quando questionada quanto ao que é ler, deu as seguintes respostas:

P: O que é ler?

Prof 2B: Ler... é saber interpretar o mundo... desvendar aquilo que está na sua frente, não apenas pegar um papel assim e falar... ai eu sei eu domino a alfabetização... não é só isso... não é só isso... é saber interpretar ouvir um noticiário na TV saber interpretar uma notícia no jornal... saber interpretar um artigo numa revista... é saber selecionar aquilo que é importante pra você e o que não te serve.

A professora confirma seus argumentos anteriores quando questionada sobre o que é um leitor, mantendo ainda uma idéia de leitura para além da decifração.

P: O que é um leitor?

Prof 2B: É basicamente isso que eu falei de ler né... é::: ele tem que se interessar por vários tipos de leitura... não ficar só naquilo... ai eu to aqui na escola então eu tenho que saber ler os textos que o professor me passa basicamente aquilo lá... NÃO... um leitor tem que:: tem que desde um folheto lá no shopping nas casas Bahia até na faculdade... os textos mais difíceis... TUDO.

Observa-se também que a professora atribui ao leitor a habilidade de lidar com os diferentes gêneros textuais, não somente os textos escolares, mas todos, desde gêneros primários até gêneros secundários (BAKTHIN, 2003). Para a Prof 2B, o leitor “deve saber, tem que saber ler desde um folheto lá do shopping, até textos acadêmicos, os textos mais difíceis”.

Sendo assim, em seu depoimento a Prof 2B apresentou uma concepção de leitor próxima, similar a exposta neste trabalho; como um sujeito capaz de além de decodificar o texto escrito, saber interpretá-lo e lidar com os diferentes gêneros textuais (Jolibert, 1994, Jolibert; Jacob, 2006, Bakthin, 2003, Foucambert, 1998, Manguel, 1997, Faria, 2004, Chartier, 2007, Soares, 2000, Smith, 2003, Martins, 2005, Azevedo, 2007).

Com relação à literatura infantil como um meio para a formação dessa criança leitora, quando questionada a esse respeito que mesma professora apresentou a seguinte resposta:

P: Qual importância que a senhora dá para os livros de literatura infantil na formação da criança leitora

Prof 2B: ((risos)) Para mim:: é::... como eu gosto muito é a base alfabética... você monta uma ficha de leitura... e que ficha de leitura é essa é:: baseada no livro de literatura infantil pra poder trabalhar aquele que tem mais dificuldade de aprender... ENTÃO pra mim ele é a base ALFABÉTICA... ele é a base... pra alfabetizar... por isso que o professor tem que conhecer muito bem... o... livro.

P: Qual é o objetivo da senhora quando o usa?

Prof 2B: É formar o leitor... é estabelecer um critério a formação do leitor... é pensando nisso.

Apesar de ter apresentado essa idéia com relação à importância da literatura infantil em seu discurso e ter mencionado que seu objetivo quando usa a literatura infantil é a formação do leitor, a análise da prática docente observada da Prof 2B, evidencia o contrário; mostrou que todas as oito professoras sujeitos da pesquisa, foi a única em que não foi presenciado nenhum momento de atividade direcionada para a formação do leitor e, em nenhum momento a literatura infantil esteve presente na rotina da semana observada. Nesse caso, a distância entre o discurso e a prática é discrepante.

A Prof 2B ainda apresenta um argumento semelhante ao apresentado por Faria (2004) em que a autora defende que para trabalhar com o livro de literatura infantil o professor precisa conhecer o livro, para dessa forma, poder planejar seu trabalho. Porém, para essa autora, o trabalho com a literatura infantil para a formação do leitor, vai além da formulação de fichas de leitura pelo professor e seu preenchimento por parte do aluno como defendido pela professora: “[...] você monta uma ficha de leitura... e que ficha de leitura é essa é:: baseada no livro de literatura infantil”.

Portanto, apesar de apresentar um discurso que minimamente traz a idéia de leitura para além do simples decodificar, a Prof 2B não tem clareza dos processos envolvidos na formação desse leitor e não apresenta em sua prática docente, menções a tentar formar esse leitor capaz de lidar com diferentes gêneros textuais e capaz de atribuir significado ao ato de ler.

A Prof 4B também apresentou um discurso que corrobora com algumas das idéias defendidas nessa pesquisa. Em suas respostas na entrevista, ela traz a definição de leitor primeiramente como aquele que gosta de ler e esse gosto pela leitura é tratado pela professora como a base para a formação do leitor. A Prof 4B ainda aponta que o professor deve direcionar sua prática a fim de formar esse “gosto leitor” como mostra o trecho transcrito de sua entrevista:

P: Como a senhora acredita que se forma um leitor?

Prof 4B: Acho que principalmente pelo gosto e pela leitura né acho que isso é fundamental e aí... não somente ficar numa tipologia de texto né... que são variadas as tipologias de texto... é:: é assim que é formado a leitura... principalmente mostrar pra criança o prazer de ler o prazer da leitura acho que isso é importante... claro que a gente precisa ter um referencial claro que seria importante se os pais acompanhassem essa leitura e também mostrassem... porque na sala de aula a gente faz de tudo para mostrar esse gosto pela leitura... dramatizar... ler de forma diferente... com entonações diferentes... as vezes um teatro uma encenação assistir uma peça teatral fora da escola... tudo isso é uma forma de leitura mesmo que seja uma coisa que eles gostem... de uma bíblia de um jornal de uma revista... mas que eles pudessem ter um momento de leitura com seus filhos.

Neste depoimento a professora atribui a importância da leitura em voz alta como defendido por Chartier (2007), servindo para mostrar marcas de acentuação no texto, modulações, nomes próprios, vocábulos difíceis, entre outros, mas assim como ocorreu com a Prof 2B, esse discurso não foi reproduzido nos momentos observados de sua prática.

Outra questão importante para o processo de formação da criança leitora apontado pela Prof 4B, está relacionado a participação dos pais. A criança precisa ter modelo de leitor para que possa observar e perceber a função social presente no ato de ler, sendo algo que ultrapassa o espaço escolar. Contudo é importante apontar que o professor, como responsável principal pelo processo de formação do leitor, deve se caracterizar como um desses modelos de leitor à criança e proporcionar a ela situações em que possa ter acesso aos livros infantis e outros materiais de leitura, prática pouco presente nas atividades propostas pela Prof 4B.

Com relação à relevância que essa mesma professora atribui ao uso da literatura infantil para a formação desse leitor exposto por ela, a Prof 4B diz:

P: Qual é o seu objetivo principal quando você usa a literatura infantil?

Prof 4B: Primeiro o gosto pela leitura... esse é o principal... se ele não tiver o gosto pela leitura ele não vai pegar livro de literatura infantil e não querer vir a biblioteca... então a primeira coisa é o gosto pela leitura... perceber que tem livros variados que tem imagens bonitas que vão estar atraindo eles também... então figuras bonitas letras grandes que a gente fala caixa alta que a gente fala que é mais fácil a visualização deles... então assim é eles perceberem mesmo o gosto pela leitura e não somente eles observarem só as imagens mas partindo mesmo do imaginário... trazer pra eles livros que tenham bastante escrita mas que eles podem viajar também pela imaginação mesmo que não tenham figuras mas que eles possam viajar... pra que eles possam ir percebendo isso né... que não só os livros que tem bastante ilustração mas que aqueles que tem bastante escrita e eles viajem, nessa imaginação pela leitura é o principal, se não tiver gosto não vai querer pegar livro e nem ir na biblioteca, perceber que tem livros variados, perceber o gosto pela leitura, partindo pelo imagens, que não tenha muita imagem mas que eles viajem na sua própria imaginação.

Essa argumentação da professora assemelha-se ao que Magnani (1992) expõe com relação à literatura infantil e o gosto pela leitura:

[...] é preciso trazer a leitura para a sala de aula, para “despertar” o sabor de ler; que é preciso propiciar condições para o prazer como satisfação de necessidades, para a consciência de moda e do aspecto social da leitura e do gosto, para a argumentação fundamentada para o julgamento estético, com vistas à tomada de consciência das opções em função dos propósitos do sujeito leitor (MAGNANI, 1992, p. 104-105).

De modo geral, os trechos citados das entrevistas das professoras 2B e 4B sintetizam o conceito apresentado pelas demais professoras com relação ao que é o ler e o que é um leitor, todas apresentando uma idéia de leitor como aquele que sabe não só decodificar o texto, mas interpretá-lo, compreendê-lo.

Com relação à literatura infantil, os objetivos destacados para o seu uso dentro da sala de aula foi sempre relacionado a procurar por meio dela, formar a criança leitora e a necessidade da leitura. Todas as oito professoras, em seus depoimentos, defenderam que sempre utilizam os livros de literatura infantil no momento de planejar as atividades de sala de aula quando pensam nessas atividades para formar o leitor.

O ponto de destaque, nesse momento, a ser destacado é que apesar de todas apresentarem esse discurso e conceito de leitura como o ato não apenas de decodificar mas interpretar o lido, e, de leitor como aquele que sabe lidar com a informação lida, com o texto escrito, tais conceitos não ultrapassam o campo teórico e não se materializam na prática dos professores 1A, 4A, 1B, 2B, 3B e 4B, o que ocorreu apenas para as professoras 2A e 3A.

Vale ainda citar o que a Prof 2A relatou com relação ao objetivo dela quando usa a literatura infantil em sala de aula:

Prof 2A: Depende... porque o meu objetivo maior da literatura infantil é que eles leiam...e não tem aquele negocio “ai depois que a gente termina a atividade”... não você vai pegar lá o livro porque se não depois ele para a atividade e fica lendo... então você tem que dar uma balanceada mas... a coisa é nesse sentido...eu quero que eles leiam... que eles tenham acesso

Nesse trecho, a Prof 2A, atribui ao uso da literatura infantil não para a realização de uma atividade escolar posterior, mas para ser feito com o livro, um momento de leitura, pelo simples prazer de ler, uma das características destacadas

por Perrotti (1986), como principais da literatura infantil como arte e também, principal também para o leitor em processo de constituição.

A Prof 2A ainda destaca outras questões fundamentais, uma delas referente à didatização da literatura infantil:

Prof 2A: [...] ...agora com certeza a gente usa de didático a literatura infantil as vezes...por exemplo...quando eu trabalhei o projeto da Família Gorgonzola....porque ...porque é um livro fantástico ...que na verdade vai entrando nessas questões por exemplo da própria matemática e eu não posso dispensar uma obra dessas... agora como é que eu vou tratar isso... tinha gente que pegava o Xerox lá tirava e eu digitalizava tudo e passava... e pegava e falava assim “isso agora nós vamos ler e pegar e fazer o projeto...” e fazia o projeto... mas dali daquela obra que eu sabia que ela ia ter essa função... ver que a autora não trabalhava só essa questão da poesia... essa questão da imagem... não tem só o personagem da bruxa... mas ela tem toda uma coisa na verdade que caracteriza os principais padrões...

Por esse depoimento e também pelo que pode ser observado em sua prática de ensino, a Prof 2A, traz consigo todo um cuidado no momento de trabalhar a literatura infantil mesmo quando procura por meio dela desenvolver outros conceitos que não somente os relacionados à leitura, como foi o caso de conceitos matemáticos desenvolvidos, nesse caso, por meio da leitura do livro “Os problemas da Família Gorgonzola” de Eva Furnari (2001).

A preocupação da professora em não apresentar apenas o xerox em preto e branco do texto, mas sua reprodução colorida, mais próxima ao original remete a uma valorização das características presentes não somente no texto escrito mas também no projeto gráfico do livro (CAMARGO, 1995, LINS, 2002).

A professora ainda levanta a questão de a literatura infantil não ser algo totalmente díspar da realidade vivenciada pela criança, apesar de apresentar todo um universo mágico e fantástico, suas histórias também trazem um pouco da realidade social que pode em algum momento corresponder a realidade vivida pelo leitor.

Prof 2A: [...] na verdade se aproxima muito do que a gente é... porque quem é que não tem um problema na família... um filho que da problema na escola... de repente a atitude da mãe e do pai em saber que tá com problema e não sabe como agir diante daquele problema... a mãe e o pai errar... iniciar... saber como é que se volta atrás ...era isso que eu aproveitava também pra trabalhar na obra... então não era só pegar o problema dar o problema e ta... e nós como é que a gente ta enxergando o problema que ela esta trazendo aqui... a questão da higiene... da

indisciplina na escola... então na verdade era uma literatura específica de um projeto... um projeto que era de matemática era de texto... que fazia entender que resolver um problema não era ter número ..não é que porque tinha número tinha um problema não era.... não era simplesmente porque tinha um ponto de interrogação que tinha um problema e que dali eu tinha que ter uma solução e a solução tinha que ter números... mas que na vida nós temos problemas... nós temos desafios... e hoje qual é... e qual é a atitude em relação a ele... então era isso que eu tentava através daquele livro... porque eles pensavam assim que um problema tem que ter número e uma conta pra resolver... se não... não é problema... então eu trabalhei isso nessa obra... nesse sentido...

A professora ainda coloca em discussão a prática de muitos professores quando se vêem obrigados a trabalhar a literatura infantil de alguma forma em sala de aula e sem saber o que fazer, procuram receitas prontas ou mesmo tentam aplicar em seus alunos projetos anteriores, sem levar em consideração as necessidades atuais de seus alunos, suas características próprias, sua subjetividade. É o emprego da literatura de forma descaracterizada, apenas com fins utilitários (PERROTTI, 1986), sem a preocupação com os motivos e interesses dos alunos no momento de realização das tarefas,, descaracterizando assim todo o conceito de atividade e aprendizagem (LEONTIEV, 1988, DAVIDOV, 1986).

Prof 2A: [...] então... teve uma pessoa que disse que ia reescrever o projeto... sendo que nos já tínhamos discutido tudo... o que ele fez pegou todos os projetos de literatura que eu já tinha escrito... e simplesmente pegou o parágrafo de um o parágrafo do outro... não você não tem noção e eu peguei e falei assim “não mas espera aí isso daqui não está dentro do nosso projeto” claro o projeto de literatura tem que ter a cara nossa... a do professor sim... porque a gente tem um objetivo e qual o nosso objetivo... ensinar... ensinar a língua... ensinar sobre a literatura... a gente tem o nosso objetivo e a gente tem que abrir mão disso... agora o projeto não pode ficar mascarado ...nem dentro da sua escrita fala... porque ali... “poxa deixa eu ver se eu estou dentro da minha língua”... e volta lá no projeto... “qual é mesmo o meu objetivo”... “poxa eu vou ter que voltar e mudar... porque esse objetivo vai ter que caber aqui porque ele é o mais importante... e esse aqui não faz mais importância” então eu vejo nesse sentido... de ler pra você ver... e eu enquanto professor eu tenho um objetivo pra mim quanto a literatura... um projeto pra mim... porque se eu não estiver dentro desse projeto pra mim... nem adianta... as coisas vão perdendo o sentido... aí chega lá no fim você fala assim “nossa vou ter que correr agora pra fazer atividade pra encher a parede... porque o objetivo é encher a parede... não é apresentado que dentro de um projeto o que a gente descobriu... de ter lá nossas descobertas... aí você aprende o que descobriram pra que... pra quem ver... ler fala assim “gente aquela letra desenhada tem esse nome... é por isso” “ah é assim”... então não tem isso não tem descoberta... não vai na atividade aí põe as crianças pra fazer bolinhas de crepom pra colar... então você didatiza... você nem didatizou aí...

Para analisar a opinião dessa professora, é possível retomar Faria (2004), quando defende que o professor para planejar seu trabalho com a literatura infantil deve conhecer o livro, se entregar a sua leitura, primeiro como leitor, para depois em um segundo momento analisá-lo como professor, somente assim será capaz de pensar em atividades que atendam às necessidades de seus alunos e seja capaz de ao desenvolver o trabalho com a literatura infantil, ir além de “fazer bolinhas de crepom para colar”, ou preencher paredes com tarefas realizadas sem ter tido sentido para a criança.

A autora ainda expõe a necessidade do professor conhecer a estrutura do texto a ser trabalhado e dominar seus elementos como personagens, estrutura do texto, narrador, espaço-tempo, entre outros, para fazer uso de maneira proveitosa do texto literário. O desconhecimento pode levar a um trabalho vago e insuficiente. Ainda a esse respeito,

É necessário, pois, que o mediador da leitura – o professor, o animador – conheça razoavelmente bem tais instancias do discurso literário. Assim ele pode perceber as sutilezas e as maneiras de ler um livro, atendendo sempre às expectativas e competências dos pequenos leitores. Com isso, sem dúvida, tornará a atividade de leitura em sala de aula muito mais rica e prazerosa (FARIA, 2004, p. 13).

Usar a literatura apenas como uma obrigação ou pretexto é uma atitude que deve ser abolida da prática dos professores que trabalham com a formação do leitor, somente assim a literatura infantil poderá ocupar seu papel de destaque nesse processo e contribuir de forma efetiva para a formação da criança leitora.

Para a Prof 2A, a literatura infantil ainda serve como caminho gerador de todas as aprendizagens em sala de aula e não somente para formar a criança leitora (também para isso, mas podendo ser vista como um instrumento capaz de servir como meio para favorecer todo o processo de ensino e aprendizagem).

Em uma de suas avaliações semanais observada em seu semanário, a professora ainda expõe a idéia da importância do professor como leitor para esse processo de formação leitora.

Enfim, também se faz importante às crianças verem mesmo que o professor é leitor e produtor de texto e isso a princípio deixa-as assustadas, admiradas “Nossa, mas a pro também tá escrevendo” e passa a ser engraçado, você é exemplo mesmo: “Pssiiuuu, a pro já falou que quando ela está escrevendo não pode falar com ela se não ela perde a

concentração”. (Diário de Pesquisa, Avaliação semanal da semana de 18/02 a 22/02).

Tanto o discurso quanto a prática docente dessa professora corroboram com os pressupostos teóricos da Escola de Vygotsky, apresentados no início desse trabalho, destoando demais professoras sujeitos da pesquisa.

De forma poética, essa mesma professora apresenta, em uma de suas avaliações semanais, um conceito de literatura infantil como “nascimento de uma vida”, desde que a literatura consiga chegar ao seu principal destinatário: a criança,

A literatura, seja ela do formato que for, nos impregna de suas nuances sem que queiramos, imagina se tomarmos a consciência desse querer. É uma pena que nós, professores, ainda cometamos o crime de retirar das nossas crianças o direito de acesso a tal cultura que é dever principal da escola garanti-lo. Todo ovo necessita de um ninho quente que dê a temperatura e o tempo certo dele vir a ser uma vida. Então, é preciso que os livros saiam de dentro dos armários trancados e tomem o conforto das mãos quentes das crianças que como ninhos os preparam para romper e vir a ser, e criar vida. (Diário de pesquisa, Avaliação semanal da semana de 17/03 a 20/03).

A fim de finalizar a análise com relação às práticas voltadas à formação da criança leitora por meio da literatura infantil, enfoco, agora o uso do espaço da biblioteca escolar pelas professoras.

Assim como Rangel (2007), acredito que:

As bibliotecas escolares têm um papel fundamental no sucesso desse trabalho de iniciação literária e de formação do gosto. É preciso que existam, que tenham acervos significativos, que estejam disponíveis para todos, que o acesso aos livros seja direto, que as técnicas biblioteconômicas de catalogação e armazenagem dos livros sejam adequadas a leitores em formação e sejam a eles explicadas quando necessário (RANGEL, 2007, p. 143 – 144).

Assim como Rangel (2007), outros autores trazem a importância não só da biblioteca escolar, mas de outros espaços destinados à leitura, como recantos e livrarias, para a formação da criança leitora (Azevedo, 2007, Abramovich, 1995, Paiva; Berenblum, 2009, Jolibert, 1994, Jolibert; Jacob, 2006, Zilberman, 2005).

Entretanto, a simples existência desses espaços não é suficiente para formar o leitor. É preciso a mediação do professor, a fim de auxiliar nesse processo e tornar esses espaços significativos à criança que está se apropriando da leitura.

3.5 A Biblioteca Escolar

Ao longo da vida, de acordo com os livros e diferentes materiais que o sujeito tem contato, vão se construindo conhecimentos prévios, e, no caso da leitura, é construída uma história de leitura, particular para cada leitor, formada por todas as leituras realizadas. Para Manguel (1997), essa história particular de leitura de cada indivíduo determina como o sujeito lê e como ele se apropria da leitura que realiza.

Assim, fica evidenciada a importância, de desde muito cedo, colocar a disposição da criança, diferentes materiais de leitura, em especial os livros de literatura infantil.

Outro espaço que se configura como importante no processo de formação do leitor é a biblioteca, um local específico para a prática da leitura.

A partir da concepção de leitura como uma construção histórica da sociedade humana, a formação do leitor implica oferecer ao sujeito aprendiz as possibilidades de contato e interação tanto com os objetos materiais da cultura portadores do texto escrito (livros, revistas, gibis, textos em folha, cartazes, panfletos etc.), como imateriais relacionados ao ato de ler (práticas sociais de leitura, como saraus, momentos de contação de histórias, espaços destinados à leitura, como livrarias e bibliotecas, possibilidades de contato e leitura de gêneros textuais variados, etc.), tendo como pressuposto que:

A leitura implica, também, e, principalmente, a produção e a construção de sentidos, processo no qual o sujeito se constrói como leitor em interação com o texto, com outros textos, a partir de sua própria história de leitor e de suas experiências de vida (PAIVA; BERENBLUM, 2009, p. 182).

Sobre esse viés, é dito:

[...] o acesso a bens culturais é condição fundamental no processo de constituição do leitor, ao mesmo tempo que é essencial realizar um tipo de trabalho com a leitura que permita reflexionar acerca dessas relações, dos sentidos apreendidos a partir do texto e dos sentidos produzidos e reconstruídos pelo leitor. (PAIVA; BERENBLUM, 2009, p.182)

Faria (2004), para reiterar a idéia de a escola ser o local de aperfeiçoamento dos conhecimentos e experiências das crianças, traz a figura do professor como aquele que deve estar atento para promover atividades significativas de aprendizagem que sejam capazes de promover desenvolvimento, principalmente

com relação à leitura. O que não se configura como uma tarefa fácil, mas um desafio a ser encarado.

Portanto, para a constituição do leitor e para favorecer o letramento das crianças em processo de formação leitora, faz-se necessário um trabalho consciente e sistemático por parte do professor, a fim de proporcionar aos alunos condições de leitura da literatura e também, momentos de vivências com a literatura em espaços sociais criados especificamente para essa finalidade. Dentre esses espaços, destaco a biblioteca escolar, visto ser ela um espaço social destinado à leitura, onde a maior parte das crianças pode ter acesso, já que em nossa sociedade, a presença de bibliotecas públicas, que não a escolar, são raras, ou, quando há, o acesso é difícil ou restritivo. No caso de Marília/SP, a biblioteca pública municipal está localizada no centro da cidade há aproximadamente 15 quilômetros de distância da escola onde foi realizada a pesquisa e, portanto, a biblioteca escolar assume o papel de único espaço de acesso a leitura, mais próximo para a comunidade.

Mesmo assim, é necessária a reflexão com relação à organização e uso dessa biblioteca ou mesmo de acervos móveis no ambiente escolar com o fim de efetivar esses espaços e materiais como instrumentos capazes de favorecer o processo de formação da criança leitora, isso porque,

A simples distribuição de livros nas escolas não mudará, portanto, as práticas pedagógicas em relação ao uso de livros de literatura nem a apropriação e a construção de novos sentidos a partir da leitura. Nos casos em que esses materiais são utilizados, o trabalho pedagógico continua marcado por uma forte tendência à decomposição de textos para o estudo de gramática prescritiva, em busca de respostas corretas e únicas interpretações para a leitura. (PAIVA; BERENBLUM, 2009, p.182)

Ao analisar o caso específico da escola onde a pesquisa se desenvolveu, há uma biblioteca, com um grande número de livros, aproximadamente 1.000 títulos. Dentre estes, livros de literatura infantil, literatura juvenil e literatura geral, livros didáticos direcionados ao ensino fundamental de 1ª à 8ª, enciclopédias, revistas Nova Escola, Revistas Veja, Manuais Didáticos, materiais pedagógicos como ábaco, material dourado, globos, réplicas de placas de trânsito, jogos de xadrez ainda nas embalagens, gibis, entre outros materiais.

A biblioteca funciona em uma sala, próxima ao Hall de entrada da escola. A sala é espaçosa com duas janelas grandes que dão vazão para a rua de frente da escola. Possui uma lousa que ocupa a parede direita e nas outras duas paredes há

duas estantes onde ficam dispostos os livros e os outros materiais já citados. Há, também, na frente, posicionado atrás da porta de entrada, duas caixas com mapas.

A biblioteca ainda possui seis jogos de mesas redondas com seis cadeiras em média, cada. Ao fundo, há uma mesa retangular com uma cadeira, similar as mesas de professores que se encontram nas salas de aula. Nessa mesa há algumas canetas e pastas contendo documentos da escola.

A organização do espaço da biblioteca pode ser visualizada pelas fotos a seguir:



Figura 1: Foto do fundo da sala da biblioteca da escola.



Figura 2: Foto da frente da sala da biblioteca da escola.

O acervo de livros da biblioteca foi organizado de acordo com a faixa etária das crianças, discriminados entre: Literatura infantil; Literatura Infanto-juvenil e Literatura geral. Para essa classificação, feita pelos professores há aproximadamente quatro anos, junto à coordenação, foi realizada uma seleção dos livros dividindo-os nesses três grupos e adotando uma cor para cada um dos grupos. A partir de então, os livros receberam uma tarjeta com a cor classificatória, como mostra o depoimento da Prof 2B:

P: Faz tempo que vocês organizaram ela assim?

Prof 2B: Faz... é... faz... já que está assim uns quatro anos... faz tempo... biblioteca tem desde que eu entrei aqui há oito anos tem biblioteca e sempre tinha acesso sempre tinha mas aí uma deixava pra outra mas aí que tá assim faz uns quatro anos.

A classificação foi explicada as crianças e elas pegavam os livros na biblioteca, direcionadas por essas cores. Sendo que os livros classificados como mais adequados para as crianças das 1ª e 2ª séries ficam nas prateleiras mais baixas e aqueles para as 3ª e 4ª séries eram acomodados nas prateleiras mais altas.

Essa organização e classificação dos livros da biblioteca pode ser visualizada nas figuras 3 e 4:



Figura 3: classificação dos livros



Figura 4: disposição dos livros nas estantes.

Ao observar a classificação feita pelos professores, notei que atendiam a um padrão: os livros mais finos e com mais ilustrações e menos texto escrito ou os livros de imagem, eram classificados como literatura infantil e aqueles mais grossos com mais texto escrito recebiam a classificação de literatura infanto-juvenil.

Pelo analisado, no momento da classificação não se tinha a clareza da definição de literatura infantil como já apontado por este trabalho, sendo um objeto artístico feito e pensado para a criança de modo geral, capaz de entreter diferentes públicos e faixas etárias diversas, até mesmo a adulta, pois, o texto literário é possuidor de um discurso literário artístico que segundo Perrotti (1986, p. 32) “a obra de arte é sempre ‘aberta’, retomando-se o termo de Eco, é multifacetada, nisto distinguindo-se dos demais produtos resultantes da utilização da linguagem”.

Dessa forma, apesar de ter um público alvo: a criança; não se prende a faixas etárias e assim, a classificação feita pelos professores torna-se desnecessária, pois a criança livre para escolher, faria sua própria seleção de escolha tomando como ponto de partida seus interesses e gostos pela leitura.

Souza e Girotto (2008) já levantaram a questão, pondo em discussão que se os professores, não tendo uma formação específica na área de letras e literatura, ou mesmo na área de biblioteconomia, seriam os mais habilitados para realizar esse tipo de classificação. A esse respeito ainda é possível indagar se tal classificação seria realmente necessária: a escolha pelo material de leitura por parte da criança leitora atenderia a esses requisitos como grossura do livro e quantidade de imagens? Ou estaria relacionada a critérios como tema da história, personagens envolvidos, gênero textual, autor dentre outros?

A resposta mais provável a esse questionamento estaria concentrada nos critérios de escolha apontados pela segunda questão, pois como defendido neste trabalho por autores como Jolibert (1994, 2006), Zilberman (2005, 1988, 1985), Abramovich (1995, 1983), Camargo (1995), Faria (2004, 1999), Huck (2006), Lajolo (1999), Magnani (1992, 1995), Martins (2005), Girotto; Lima (2006), Mabrício (1990), Souza; Girotto (2008), Paiva; Berenblum (2009), entre outros, a criança leitora ao selecionar um livro para sua leitura por prazer, levará em consideração critérios de escolha relacionados ao seu gosto como leitor, ao seu interesse e necessidade no momento da escolha, as suas experiências leitoras anteriores, não que o projeto gráfico do livro não interfira nessa escolha, mas este não pode ser encarado como o principal critério adotado pela criança, pois a escolha pelo livro por parte da criança, estando pautada na história de leitura particular de cada indivíduo, é algo subjetivo à cada criança. Tendo em vista que a biblioteca escolar atende aos alunos de todos os anos escolares compreendendo diferentes idades, diferentes trajetórias de formação leitora e diferentes gostos, motivos e interesses que impulsionam o ato de ler, não

se deve classificar os livros tendo em vista se são mais apropriados para esta ou aquela idade, mas de uma forma a facilitar a fruição no momento da escolha por parte da criança.

Com relação a essa subjetividade no processo de apropriação do texto escrito por parte da leitura, Zilberman (2005b, p. 85) afirma que “a leitura implica aprendizagem, quando a subjetividade do leitor é acatada e quando o leitor, ele mesmo, aceita-se como o eu que perde e ganha sua identidade no confronto com o texto”.

Com relação a essa classificação dos livros de literatura infantil, Jolibert (1994, p. 92), quando trata da classificação dos livros infantis, expõe a importância de realizar essa classificação junto às crianças.

As crianças são postas frente aos livros amontoados e devem classificá-los da maneira que quiserem: por tema, coleção, cor, formato... O importante é que elas os manuseiem para apropriarem-se (grosso modo) do acervo.

Nesse caso, segundo a autora (JOLIBERT, 1994), o momento de classificação dos livros tem o objetivo de oportunizar o contato das crianças com o acervo e não determinar quais leituras são ou não indicadas a cada idade.

O professor deve considerar o gosto e interesse dos alunos pela leitura e para isso deve conhecer, de modo particular, cada um de seus alunos, para dessa forma, com o intuito de mediar a criança no processo de sua formação leitora, ir além, ser capaz de criar novos interesses, instigar novos desejos ao ato de ler e superar as expectativas das crianças com relação a leitura (SOUZA; GIROTTO, 2008).

Mas apesar de defendido por alguns dos professores entrevistados (Prof 1A, Prof 1B, Prof 2B, Prof 3B e Prof 4B), essa classificação e organização da biblioteca escolar não é do agrado de todos os professores e nesse caso, a Prof 2A em seu depoimento, aponta algumas das falhas já questionadas acima:

Prof 2A: [...] Eu usaria mais espaço... os livros estão todos fechados até na embalagem... [...] organizar certinho por cor pra não misturar... mas agora assim eu acho que não tá legal... tá tudo misturado... sabe eu acho que poderia ser assim ambiente... poderia ter internet... livro de arte que as crianças não podem mexer... tinha que estar aqui em baixo... primeira coisa tá tudo pela metade... tá vazia... [...]

Além disso, por meio do depoimento da Prof 2A, fica evidenciado que o espaço da biblioteca não se configura como tão importante para o processo de ensino da escola, pois devido às adequações para a instauração do ensino de nove anos, o espaço da biblioteca quase foi transformado em sala de aula.

Prof 2A: [...] a gente quase perdeu a biblioteca... porque praticamente a gente perdeu a sala de vídeo... porque está com a sala de 9 anos... tiraram todas as carteiras e colocaram tudo pra cá... e a gente lida com a coisa errada... e a gente tem que dar um bom apoio na primeira série na segunda série....tem que dar um bom apoio... os professores na sala de aula... não é querer remediar as coisas... e a biblioteca é um lugar sagrado fundamental... só que não tem valor ...e eu acho assim é muito longe pras crianças... e eles vão pegar o que eles alcançam... o que está vendo... e eu acho que eles deveriam pensar melhor e ver o que ficaria melhor... e também eles tem que ensinar pras crianças que quando tira um livro ter que colocar no lugar depois... se não sabe pergunta... peça ajuda... faz parte... mas olhando assim outras escolas eu acho que a nossa ainda funciona bem...

Em seu depoimento também pode ser observado que para esta professora o espaço da biblioteca se constitui como “sagrado”, sendo fundamental para o desenvolvimento da criança. Ainda é possível observar questões referentes à acessibilidade das crianças a esse local, como a organização do acervo que não permite o contato das crianças com todos os materiais. Alguns livros não ficam ao alcance delas e pelo apontado pela professora, parece não haver um trabalho por parte dos professores de conscientização da biblioteca como um espaço coletivo, social, de uso de todos e por esse motivo há certas regras sociais que precisam ser seguidas para o bom funcionamento, dentre elas, a organização do acervo e a conservação dos livros como apontou a professora.

A crítica com relação à classificação e a organização do acervo de literatura infantil da biblioteca escolar também é apontada pela Prof 3A:

Prof 3A: eu acho que falta ainda uma organização dos livros sabe assim que a gente organizou ele por cor de tarjeta né mais eu acho que poderia ter uma outra organização sabe é uma coisa que a gente ta pensando pro ano que vem sabe é um projeto que eu to tentando mexer porque eu acho que a gente tem que ter uma organização diferente de repente um computador aqui que a gente sei lá ganhasse numa doação fizesse um sistema diferente de empréstimo pra eles sabe.

O depoimento dessas duas professoras demonstram uma preocupação em procurar tornar o espaço da biblioteca mais dinâmico, mais acolhedor, que viesse ao

encontro das necessidades e interesses dos alunos, proporcionando momentos agradáveis e significativos na trajetória de formação leitora desses alunos.

A organização da biblioteca como um espaço mais social de experiências com a leitura que pudessem ser melhor oportunizado tanto aos alunos quanto à sociedade é um argumento defendido pela Prof 3A:

Prof 3A: Exatamente que a gente não tem aqui eu sei que a gente tem um grupo muito grande de classes e vir a biblioteca é importante né mais que nem o aluno que esta no período da manhã ele não consegue vir no período da tarde na biblioteca...ele até pode vir...vem quando acontece eles abrem a biblioteca eles usam aqui não tem problema mais eu acho que tem que ser uma coisa mais assim assídua eu a gente não é ainda.

A professora ainda defende um ponto importante com relação a organização da biblioteca escolar, de que essa deve ser um local aberto e livre para a visitação em diferentes momentos, para além daqueles trazidos pelo professor, de ser um espaço da comunidade; para a visitação, o empréstimo de material de leitura e de aconchego para oportunizar a realização do ato de ler:

Prof 3A: Embora a gente já tenha esse hábito de vir [...] Eu acho assim que o que falta aqui é isso mais no casual como pode vir mais assim de biblioteca mesmo sabe... Mais aquele CLIMA de biblioteca... aquela coisa mais aconchegante assim sabe de você ter sei lá...diferente assim sabe acho eu falta ainda na biblioteca aqui.

Apesar de todas as falhas, a Prof 2A aponta que comparada a outras escolas, a biblioteca escolar dessa escola ainda funciona bem.

Prof 2A: E tem quem cuida... mas eu disse a ela [diretora da escola] que eu não vou abrir mão dela porque aqui tem as crianças... e como   que ela lida com tudo isso... como   que as crianças lidam com tudo isso... tem que ter uma divisão... desse lado apenas quem vai sentar ai e ler...do outro quem apenas vai retirar o livro... sabe pra não atrapalhar... tem livro ali que também não usa e são ta ocupando espaço tira dali... [a professora aponta para os livros didáticos] põe em outro lugar... e tem um monte de professores que guarda o livro novo dentro do armário e deixa l ... não d  pras crianças lerem... e tem livros também que você vê que está rasgado com orelha... e os livros não são simples você vê que não... tem livros com muitos desenhos... figuras... de conto de fadas [...]

Nesse depoimento   possível verificar a preocupa o da professora com a manuten o do espaço da biblioteca escolar, considerando esse como um espaço importante para a forma o das crianças como leitoras e h  o destaque principal

para a formação das crianças dos anos iniciais, cuja professora considera fundamental as vivências no espaço da biblioteca.

Outro ponto já discutido neste trabalho e também apontado pela professora é com relação ao acervo móvel de cada professor. A professora aponta a questão de que muitos professores não disponibilizam esses livros aos alunos, privando, dessa forma, as crianças do contato com a cultura e diminuindo, ou até mesmo não ofertando a oportunidade de formação leitora da literatura por essas crianças.

Além do acervo móvel de livros que cada professor tem no armário ainda há também um acervo de gibis montado pelos alunos do grêmio estudantil, por meio de doações. Esse acervo se encontra na biblioteca, mas pode ser levado à sala de aula para leitura pelas crianças. Essa escassez de materiais de leitura foi apontado como uma falha na biblioteca escolar pela Prof 3A:

Prof 3A: Oh eu acho que a gente falta algumas coisas aqui por exemplo a gente o ano passa eles gostam muito de ler gibi e a gente não tem gibi aqui na escola a gente não tem uma assinatura ainda que é uma coisa que a gente ta buscando fazer aí que a gente acabou acontecendo o grêmio da escola eles se juntou e fizeram uma campanha pra pessoa doarem gibi então a gente conseguiu fazer uma gibiteca com mais de 60 gibis.
[...] em questão de revistas que eu acho que falta na biblioteca eu acho que falta que a gente tem um jornal que a gente já tem um jornal mais é assim o jornal da cidade.

Essa escassez de materiais diversificados para leitura, diferentes suportes e gêneros textuais, pode ser apontada como uma falha grave a uma biblioteca, considerando-se ser um local próprio para o desenvolvimento da leitura, pois como apontam Souza; Giroto (2008, p. 67)

Sabe-se que quanto mais os leitores iniciantes e/ou leitores em formação tiverem contato com diferentes suportes de leitura (livros, jornais, revistas, Internet etc.) e com variados gêneros e modalidades textuais que circulem socialmente, mais aptos estarão para a leitura do mundo e da palavra e para o efetivo exercício da cidadania.

Com relação ao uso da biblioteca, este não ocorria de forma livre na escola. Tendo em vista o grande número de turmas e a fim de procurar garantir o acesso de todas à biblioteca, foi organizada uma tabela de horários de visita, em que cada professor tinha, na semana, uma hora reservada. No local, cada professor era responsável por organizar e mediar o acesso das crianças com o acervo.

TABELA 4.**Horários de visita a biblioteca escolar.**

Matutino					
HORÁRIO	SEG	TER	QUA	QUI	SEX
7:00 – 8:00	2ª A	4ª C	4ª D	3ª D	1ª B
8:00 – 9:00	2ª B	3ª A	4ª A	Limpeza	1ª C
9:40 – 10:40	2ª C	2ª D	Alfa.	HEC	
10:40 – 11:40	3ª B	3ª C	1ª A	HEC	4ª B
Vespertino					
12:40 – 13:40		1ª D	1ª F	HEC	1ª E
13:40 – 14:40	3ª E	4ª G		HEC	
15:00 – 16:00	3ª F	2ª I	2ª G	2ª E	2ª H
16:00 – 17:00	3ª G	3ª H	4ª E	4ª F	2ª F

* As turmas em negrito correspondem àquelas que fizeram parte da pesquisa.

Analisando a tabela de horários da biblioteca percebe-se que todas as turmas da escola são contempladas, dessa forma, todas as crianças da escola deveriam, a priori, em algum momento visitar a biblioteca e ter acesso, de alguma maneira, aos livros lá existentes.

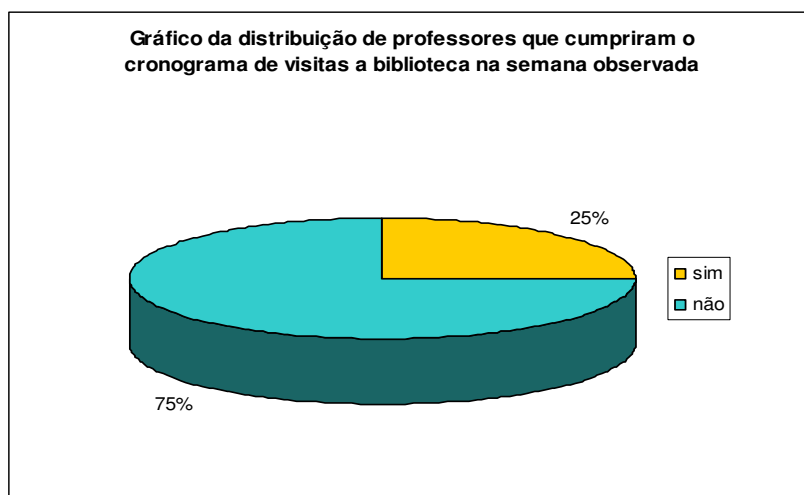
Mas, a análise das observações das práticas das professoras parceiras da pesquisa, evidenciou a não ocorrência desse fato. A tabela e o gráfico abaixo ilustram a ocorrência de visitas à biblioteca no período observado.

TABELA 5.

Tabela da distribuição de professores que cumpriram o cronograma de visitas na semana observada.

Professores	Cumprimento da tabela de visitas na semana observada	%
Prof. 1A	Não	12,5
Prof. 2A	Não	12,5
Prof. 3A	Sim	12,5
Prof. 4A	Sim	12,5
Prof. 1B	Não	12,5
Prof. 2B	Não	12,5
Prof. 3B	Sim	12,5
Prof. 4B	Não	12,5

GRÁFICO 7.



Na análise do gráfico 7 é possível afirmar que mais da metade dos professores (75%) parceiros desta pesquisa não cumpriram, na semana observada,

o cronograma de visita à biblioteca. Nem mesmo em outros horários que não os determinados. Apenas 25% deles levaram as crianças até o espaço da biblioteca.

Apesar desse não cumprimento efetivo das visitas na semana observada, constava nos semanários de todos os professores, a programação.

Em uma nova análise dos semanários após a semana observada, não constava nenhuma anotação com relação à justificativa do não cumprimento da visita, como também não havia menção alguma sobre a ausência da atividade, com exceção da Prof 4B, que justificou, registrando que no seu horário de ida, a biblioteca estava sendo utilizada para a reunião de pais das primeiras e segundas séries.

Mesmo assim, analisando o semanário dessa mesma professora, as visitas a biblioteca eram registradas como: “Visita a Biblioteca – troca dos livros de literatura infantil”, nenhuma atividade era desenvolvida nesse espaço, apenas a simples troca dos livros.

Essa negação por parte do professor, do contato dos alunos com os livros da biblioteca, e até mesmo a experiência social com os livros em um local específico para a leitura, diverge dos pressupostos apresentados nos capítulos teóricos deste trabalho.

Segundo Mabrice (1990, p. 44),

A prática da leitura nas escolas precisa ser trabalhada não apenas como uma “tarefa”, um “dever” a ser cumprido, mas como uma prática essencial à vida, apresentada de forma estimulante e acompanhada de noção de prazer, descoberta, encantamento.

Cabe aqui revisitar o conceito de entorno para o desenvolvimento infantil e para a formação do leitor. Como visto, o entorno está ligado ao desenvolvimento da infância, de modo que, por meio da observação e interação com formas superiores de desenvolvimento as crianças vão se desenvolvendo, chegando a um estágio de desenvolvimento final, iniciando um novo estágio com uma nova relação com o meio. A criança deve ter em seu entorno formas superiores, possibilidades de interação e desenvolvimento, para observar, interagir e imitar (VYGOTSKY, 1994).

O espaço da biblioteca, como entorno, caracteriza-se como um lugar e um momento importante do contato da criança, não só com materiais de leitura, como com práticas sociais relacionadas à leitura, favoráveis à formação do leitor, visto que

como grande parte desses alunos não tinham acesso a livros de literatura infantil em casa. A visita a biblioteca poderia proporcionar esse contato, tanto dentro quanto fora da escola, pois além do acervo da biblioteca que poderia ser emprestado aos alunos para ser levado para casa, Jolibert (1994, p. 96), sugere outras ações a serem desenvolvidas nesse espaço:

Considerar esse espaço como sendo também um local de vida central da escola, onde é possível organizar exposições, debates, relatos de viagens, momentos de poesia, etc., para as crianças e para os adultos, [...]. De modo geral, fazer com que a biblioteca-centro de documentação não seja um lugar que a gente utiliza como consumidores, mas um local assumido, administrado, animado (a gente = crianças e adultos).

O momento de visita à biblioteca pode ser interpretado, pelos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, como um momento de contato da criança com a linguagem escrita e com as práticas de leitura, podendo proporcionar para a criança experiências que ela não tem, no caso da maioria dos alunos da escola parceira dessa pesquisa, fora da escola, principalmente com relação ao livro de literatura infantil. De forma organizada e planejada previamente pelo professor, a visita à biblioteca poderia ser um momento de aprendizagens.

A respeito da importância desse contato das crianças com o espaço da biblioteca, Paiva; Berenblum (2009, p. 185), defendem:

Uma concepção mais cuidadosa dos usos sociais da escrita e de suas implicações no campo do desenvolvimento de sistemas de pensamento e de esquemas cognitivos mais amplos poderia considerar a potência geradora de conhecimentos que é a biblioteca, fonte de desenvolvimento da autonomia de pensamento e de criatividade e poderia, principalmente, torná-la um instrumento indispensável na formação da identidade dos atores da escola e da comunidade.

A importância das visitas à biblioteca da escola para o processo de formação do leitor, para as crianças dessa escola se justifica também pelo fato apontado pela Prof. 3A:

Prof 3A: Não...ó:::sim...eu tive a oportunidade de conhecer a biblioteca estadual de escola que é do bairro mesmo que recebe eles depois da quinta série é minúscula...eles não conseguem entrar lá dentro eles não conseguem sentar.

P: Então e o estado investe muito em livros...

Prof 3A: Eles não conseguem ter acesso.

P: É que é mal organizada.

Prof 3A: Exatamente eu fico pensando quando eles saírem daqui se eles forem pra um lugar desses por exemplo uma escola como essa eles não vão ter mais cuidado com a leitura porque...

P: Porque pra eles irem até a municipal por exemplo é longe que o bairro aqui é longe do centro...

Prof 3A: Exatamente então eu acho que assim coisa que cabe também no bairro uma biblioteca porque aqui no bairro a gente tem mais de 20.000 habitantes é muita gente no bairro então já cabe de repente uma biblioteca comunitária um espaço né... um ambiente diferente pra eles porque realmente não tem como eles irem na cidade né e a dificuldade que eles tem ainda de ter contato com os outros horários de vir na biblioteca da escola então isso é uma coisa que falta aqui pra nós biblioteca você entendeu eu acho que uma coisa positiva...a gente tem essas mesas isso é positivo porque eles sentam juntos a gente consegue fazer trabalhos em grupo com eles isso é uma coisa que a biblioteca é grande né num é uma coisa que fica todo mundo amontoado em cima do outro né então isso é uma coisa que eu vejo positiva

Segundo a Prof 3A, a biblioteca da escola é a única que as crianças têm acesso, pois a biblioteca municipal fica a aproximadamente 15 quilômetros da escola e a biblioteca da escola estadual, “[...] é minúscula... eles não conseguem entrar lá dentro eles não conseguem sentar [...] eles não conseguem ter acesso”.

Em seu depoimento, a professora mostra ter consciência da importância do contato das crianças com uma biblioteca no processo de formação do leitor, defendendo até mesmo a criação de uma biblioteca comunitária no bairro, a organização de um espaço fora da escola onde os habitantes pudessem ter contato com a leitura “[...] porque realmente não tem como eles irem na cidade né”.

Nesse caso a fala da professora vai ao encontro de sua prática, apesar dela não fazer parte dos 25% de professores que levaram os alunos até a biblioteca na semana observada, devido a uma questão de organização burocrática, pude presenciar a professora utilizando a biblioteca em outras semanas. O não cumprimento do horário de visita na semana observada se deu devido à reunião de pais das primeiras e segundas séries que estava ocorrendo no local.

O mesmo não se repete, por exemplo, com a Prof 2B. Em seu depoimento com relação ao contato dos alunos com os livros de literatura infantil, a professora fala a respeito desse contato das crianças com os livros e com a biblioteca da escola:

P: Como é o contato dos alunos com os livros de literatura infantil?

Prof 2B: Olha... então é o seguinte... como a escola tem esse arsenal que a gente pode consultar... eles podem levar pra casa né então... traz na biblioteca... UM DIA eu indico... por conta de algum projeto que cê tá trabalhando outro dia ele escolhe quando ele escolhe é a maior alegria do

mundo ((risos)) eles podem pegar o que quer e ai é assim ele tem uma certa responsabilidade sobre aquele livro de levar ler e trazer de volta então:: ai depois é outra etapa e depois ele socializa... assim... pode haver a troca né eu li esse livro olha lega... eles conversam um com o outro ai eles dizem que legal adorei ((a professora imita os alunos)) e ai indica é o maior barato é a socialização de leitura né ele já indica pro outro e ai vira um furdunço nesse dia de troca... a sala vira um furdunço por que é o momento da troca né e ai é uma conversação e ai você vê e eu deixo um determinado tempo... você tem tantos minutos tantos... pra fazer essa troca do livro de leitura.

Não foi essa a atitude encontrada nas observações de sua prática docente. Na semana observada a professora não levou a classe para a visita à biblioteca, mas fez o registro no seu semanário como uma atividade realizada, como mostra as anotações referentes as observações do semanário:

Na semana em que eu estava fazendo as observações na sala de aula a professora registrou no horário de biblioteca:

Leitura na Biblioteca.

Mas isso não foi cumprido. Na avaliação semanal referente a essa semana a professora registrou que conseguiu realizar todas as atividades propostas.(Diário de pesquisa)

O descomprometimento com relação à formação do leitor fica evidente nessa atitude da professora, além de ser uma das professoras que se enquadram nos 75% de professores que não cumpriram as visitas.

Nesse momento, faz-se importante retomar Faria (2004, p. 22), com relação à formação do leitor:

O aprendizado da leitura não dispensa desde o início da alfabetização, os livros para crianças. O trabalho de automatização de decodificação deve ser concomitante com a leitura de textos variados. Daí, na iniciação literária desde a pré-escola, a importância dos livros de imagem, com ou sem texto escrito, no trabalho com as narrativas. Eles podem ser uma grande alavanca na aquisição da leitura, para além da simples decodificação.

Vale ainda apontar que para Jolibert (1994, p. 76-77, grifos nossos), tratando da ajuda do professor como mediador entre a criança e a leitura,

[...] a ajuda principal, primordial, é a que consiste em fazer as crianças viverem num meio estimulante, gerido por elas, onde elas têm projetos, onde necessitam “para valer” da leitura para seu prazer e informação, onde encontram livros e revistas no canto de leitura da sua sala de aula, na **biblioteca-centro de documentação da escola**, na **Biblioteca Municipal**, etc. Se não tivermos essa verdade básica em mente, corre-se o risco de derrapar muito rapidamente para um novo adestramento, no qual se praticaria apenas um treinamento de discriminação visual ou de

antecipação, sem que o significado e a eficácia dessas atividades e das intervenções do professor se vejam muito alteradas com respeito aos “métodos” anteriores.

Dentre os 25% dos professores que levaram a turma à biblioteca, na semana observada, apenas a Prof 4A desenvolveu uma dinâmica diferente, nesse espaço, utilizando os livros de literatura infantil. A atividade transcorreu da seguinte forma:

Logo no início, nesse dia, a professora levou as crianças a biblioteca, em que cada criança foi responsável pela escolha de um livro para um colega realizar a leitura em casa (Diário de pesquisa).

Os outros dois professores que compõe os 25% de professores que efetivaram a visita, apenas levaram os alunos até o espaço da biblioteca e trocaram os livros que estavam com as crianças por outros.

Jolibert (1994) aponta para a importância da mediação do professor no contato com os livros de literatura infantil no processo de formação do leitor. Esse contato podendo ser realizado no horário de visita à biblioteca escolar. Segundo a autora (1994, p. 93):

Durante o encontro semanal, o professor apresenta um ou mais livros novos: pode ler o início da história, ou dar um breve resumo, ou apresentar os personagens. Isso para provocar nas crianças a vontade de ler o resto. Não demora para que elas apresentem a seus colegas um livro que leram e que lhes agradou.

A partir da análise, foi evidenciado que a existência de uma biblioteca escolar e mesmo de um cronograma de visitas semanais a esse espaço não são capazes de garantir o acesso e a interação da criança com livros de literatura infantil. Com isso, claramente é notado que o processo de formação de uma criança leitora e mais específico de uma criança leitora da literatura fica defasado. Novamente fica claro o papel do professor como um mediador entre a criança e a literatura infantil para que essa se constitua como um instrumento importante ao processo de formação do leitor, pois,

[...] no espaço escolar, encontram na figura do professor, ou da professora, o(a) mediador(a) da tarefa de compreender e selecionar, em meio a esse arsenal de dados, o que há de mais essencial para conduzir uma tarefa dessa natureza [a de formação do leitor] (SOUZA, GIROTTO, 2008, p. 65).

Ainda com relação a essa formação do leitor, é importante que na escola e fora dela, as crianças sejam vistas e consideradas como leitores em potencial, e não meros alunos passivos diante do conhecimento e muito menos, a leitura encarada apenas como um saber escolar, mas como uma prática social e um objeto cultural capaz de promover mudanças tanto internas ao indivíduo quanto externas, e nessa perspectiva a literatura é uma aliada nesse processo caracterizado até agora como complexo, mas necessário,

Ainda que a literatura para as idades correspondentes à escola de nível fundamental esteja dirigida a crianças, a adolescentes e a jovens e embora se constate que na prática escolar se desenham as marcas que definem gostos, interesses, escolhas, sonhos, modos de perceber a realidade e as possíveis diversas formas de interagir com esta, esses sujeitos restam, somente, na categoria aluno (PAIVA; BERENBLUM, 2009, p. 186).

Assumir a postura de mediador entre a criança e a leitura e proporcionar-lhes momentos de vivência e interação com a literatura é mudar a situação delas de simples alunos para futuros leitores.

Para Jolibert (1994, p. 95), “quando se tem a convicção de que a biblioteca da escola é um lugar e um instrumento indispensável, só resta... torná-la um projeto empreendimento de toda a escola (crianças, professores e pais)”. O que, pelo analisado, não fazia parte da convicção da maioria dos professores, que participaram desta pesquisa, na análise de suas práticas pedagógicas.

CONCLUSÃO

A formação de uma criança leitora, como constatado nos estudos realizados neste trabalho, não é uma tarefa fácil, mas essencialmente necessária. Esse processo de formação envolve fatores como: a construção e uso de conhecimentos prévios, a familiarização com os diferentes suportes textuais, o constante contato e interação com materiais e suportes portadores de escrita, as relações interpessoais com a escrita, a atividade objetual, tendo a escrita como o principal nesse processo, entre outros fatores, podem ser apontadas como componentes do processo de formação do leitor (SMITH, 2003; VYGOTSKY, 1995; JOLIBERT, 1994; AZEVEDO, 2007; CHARTIER, 2007; FARIA, 2004).

De acordo com autores como Faria (2004), Zilberman (2005), Abramovich (1995), Magnani (1992), Resende (1997), Huck (1997), Cademartori (1987), Azevedo (2007), e outros, foi evidenciado que a literatura infantil, os livros de literatura infantil, podem ser ferramentas valiosas ao professor para auxiliar em sua prática docente, visando à formação da criança leitora, pois podem auxiliar na formação do gosto leitor, no desenvolvimento da imaginação e da criatividade, na apropriação e aquisição do processo de escrita, além de, por ser um objeto com características da arte, como exposto por Perrotti (1986), servir ao lazer, ao deleite e ao prazer como propósito primeiro.

Para alcançar esses resultados, a simples existência dos livros de literatura infantil, ou mesmo de uma biblioteca de livros infantis no ambiente escolar não garante o aprendizado e desenvolvimento das crianças e muito menos a sua formação leitora. Ou seja, é imprescindível que, além da presença e acesso desse objeto da cultura humana no entorno da criança, haja a mediação para o trabalho com a leitura, pelo professor, de maneira intencional, a fim de proporcionar à criança tanto o contato com os livros como também com uma forma ideal de ser leitor da literatura infantil. Portanto, é necessário a mediação do professor e o encaminhamento de atividades em que a literatura infantil seja vista e utilizada como uma ferramenta importante para o propósito de constituição da criança leitora, caso contrário, assim como foi observado por meio da pesquisa de campo, os livros de literatura infantil apenas servirão como adorno no fundo da sala, como estorvo no armário dos professores, ou mesmo como objetos esquecidos tanto por professores que não os usam, como pelos alunos que não os conhecem.

Desse ponto de vista, para que se forme um leitor da literatura infantil, o acesso e interação da criança com esse material é essencial, lembrando que a apropriação, que garante o desenvolvimento, é um processo que acontece por meio de dois fatores, o interpessoal, nas relações interpessoais do sujeito com os objetos da cultura humana, para depois se tornar um processo intrapsíquico, interno para o sujeito, sendo sempre mediado. Pensando de modo especial no caso da leitura, os livros, como portadores da linguagem escrita, se caracterizam como objetos da cultura humana importantes ao processo de aquisição da linguagem e do processo de formação do leitor, precisa ser mediado.

A importância de, além do acesso a materiais de leitura no entorno ao qual a criança está inserida, haver também o encaminhamento do professor, de modo a sistematizar as atividades e mediar o contato das crianças com os livros, colocando-as em processo de atividade, é fundamental para ocorrer o aprendizado da leitura e a conseqüente formação do leitor.

Mas, não foi o que pude evidenciar neste trabalho, pela análise dos dados coletados. Das oito professoras parceiras da pesquisa, apenas duas delas: Prof 2A e Prof 3A, utilizaram a literatura infantil como um meio para a formação da criança leitora. Os seis demais professores, apesar de terem apresentado em alguns pontos de seu discurso indícios que levavam a crer que consideravam a literatura infantil como um instrumento importante e capaz de auxiliar no processo de formação da criança leitora, não externalizaram em suas práticas docentes o mesmo discurso.

Nas observações tanto da prática docente, quanto dos semanários (planos de aula dos professores), ficou comprovada: (1) uma ausência de atividades de leitura; (2) de momentos de contato das crianças com os livros de literatura infantil, e, até mesmo; (3) da ausência de contato com outros tipos de matérias de leitura como revistas e gibis, bem como; (4) a não existência de modelos leitores a serem observados pelas crianças, visto que apenas dois dos professores observados, Prof 2A e 3A, realizaram momentos de leitura de livros de literatura infantil aos seus alunos.

Outro fator importante analisado, diz respeito à biblioteca escolar. Mesmo os professores tendo à disposição uma biblioteca com diferentes materiais de leitura e um acervo de livros de literatura infantil para livre consulta e empréstimo às crianças, a maior parte dos professores, 75%, não utilizaram o espaço na semana observada e mesmo aqueles que a utilizaram (25% dos professores parceiros desta pesquisa),

nenhum deles desenvolveu uma atividade que tivesse como objetivo principal o desenvolvimento da formação leitora de seus alunos.

Alguns professores ainda justificaram em seus semanários a não visita à biblioteca na semana observada, mas em alguns casos, essa justificativa não foi feita, ou como o que ocorreu com a Prof 2B, a visita foi registrada no semanário como realizada e na sua rotina semanal, a ela não ocorreu. Esse ponto observado pode ser claramente considerado como um descaso dessa professora ao processo de formação da criança, visto que, além de privada de uma atividade importante ao seu processo de desenvolvimento, essa privação ainda foi omitida pela professora.

A análise do espaço da biblioteca também mostrou incoerências com relação a organização do acervo e as concepções apresentadas neste trabalho referentes ao processo de formação do leitor por meio da literatura infantil.

O acervo da biblioteca da escola foi classificado pelos professores de acordo com a faixa etária das crianças, classificação essa feita pelos próprios professores. Com relação a essa atitude, foi evidenciado que, além de privar as crianças do contato livre com os livros, ainda podia trazer suposições erradas e trabalhar contra o processo de formação do gosto pela leitura, visto ser, a criança, obrigada a pegar os livros disponíveis para sua idade e não aqueles que realmente possam vir a interessar-lhe pelo seu conteúdo ilustrações, etc.

A ausência de recantos, ou mesmo espaços onde os livros pudessem ser observados, escolhidos, folheados e lidos pelas crianças dentro da sala de aula também foi evidenciado nas análises deste trabalho.

Apesar de cada professor possuir um acervo de 40 livros de literatura infantil para trabalhar com seus alunos da maneira que quiser, apenas quatro professores os disponibilizaram a seus alunos: Prof 1A, 2A, 3A e 1B, e mesmo assim, apenas nas observações das práticas das professoras 2A e 3A, esses livros ficam expostos de maneira livre ao acesso pelas crianças, nos casos observados das professoras 1A e 1B, o contato foi pré-determinado pelas professoras e aconteceu em apenas um momento em toda a rotina da semana observada, no restante do tempo esses livros ficaram guardados em armários, onde as crianças não tinham acesso e nas observações das práticas docentes dos demais professores, esses quarenta livros nem mesmo aparecem na rotina da semana observada.

O empréstimo dos livros foi outra categoria analisada e evidenciou que por mais que grande parte dos professores (88%) realizasse esses empréstimos de

livros para leitura em casa, o encaminhamento dado pelos professores nesses momentos, não garantia a formação de uma criança leitora, pois se pôde observar que esses momentos se realizavam como uma tarefa a ser cumprida, tanto por parte dos professores que deveriam realizar essa oferta em virtude de projetos da escola e orientações dos coordenadores, quanto das crianças que pegavam o livro apenas por uma determinação do professor e não por uma motivação própria, caracterizando tais momentos não como atividades (de acordo com o conceito de atividade de Leontiev (1988) em que o sujeito é movido por um motivo e esse motivo coincide com o resultado da ação que ela realiza), mas como uma tarefa escolar a ser desenvolvida por determinação de outrem.

Os momentos de leitura da literatura infantil realizadas pelos professores com as crianças só foi observado nas práticas das professoras 2A e 3A, as demais professoras, na semana observada, não realizaram nenhuma leitura da literatura infantil a seus alunos. Essa ausência de leitura pelo professor pode ser interpretada como uma negação de um modelo leitor às crianças, e a criança não tendo um modelo de leitor em que possa se espelhar ou se basear dentro da escola, conseqüentemente terá um desenvolvimento do processo leitor inferior àqueles que os têm.

Importante retomar o que foi discutido no capítulo 2 deste trabalho com relação à importância dos momentos de contação de histórias para a formação da criança leitora, pois escutar histórias é o início da aprendizagem para ser leitor, todavia, ficou evidenciada também, a ausência dessa prática na rotina de trabalho dos professores.

Mas, como já mencionado anteriormente, há também pontos positivos encontrados nas observações e análises realizadas. As práticas docentes das professoras 2A e 3A tinham sempre por pano de fundo a formação da criança leitora por meio da literatura infantil, no caso da Prof 2A, nos momentos de contação de histórias, nos momentos de teatralização, nos momentos de contextualização dos assuntos trabalhados. A Prof 3A, na organização do recanto da leitura, batizado pelas crianças de “tapete da leitura”, no momento de contação de histórias, de visitas a livrarias e biblioteca, na organização de apresentações em que o foco era o trabalho com a literatura infantil. Nesses dois casos, a prática docente estava sempre de acordo com o defendido pelos autores que compuseram o corpo teórico deste trabalho.

Por todo o estudo, pôde-se concluir que apesar da literatura infantil ser comprovadamente uma ferramenta, um meio importante para o processo de formação da criança leitora, os professores parceiros desta pesquisa, principais agentes de mediação no processo de formação do leitor, ainda não tem plena consciência de como a literatura infantil pode figurar no contexto da rotina escolar para formar essa criança leitora. Ainda há uma desvalorização da literatura infantil frente a outros materiais, como o próprio livro didático ou mesmo manuais pedagógicos de ensino.

Tais constatações levam-me a acreditar que a temática da literatura infantil como meio para a formação da criança leitora, ainda carece de pesquisas e reflexões que sejam capazes de trazer um maior esclarecimento sobre o objeto de estudo deste trabalho. Além disso, é fundamental pensar na formação inicial e continuada dos professores. Libâneo (2004) nos diz que os objetivos do ensino das crianças, devem ser antes os objetivos da formação de professores, nesse caso, formar professores leitores, bem como, específicos leitores da literatura infantil e mediadores das contribuições literárias, a fim de garantir que suas práticas possam estar voltadas à formação de nossas crianças.

É imprescindível pensar nessa formação para que pesquisas, tais como esta, consigam além do campo teórico, atingir também o campo da prática, e mais específico ainda, o entorno da sala de aula, onde se materializa todo o processo de ensino e aprendizagem. Entorno esse, que assim como a literatura infantil, ainda necessita de maiores estudos e aprofundamentos, a fim de que o processo de ensino e aprendizagem das crianças possa ter saltos qualitativos em que os maiores beneficiários sejam as crianças, foco desse processo.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices**. São Paulo: Scipione, 1995.
- _____. **O estranho Mundo que se mostra as crianças**. São Paulo: Sumus, 6 ed. 1983.
- ANDRE, M. E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I. (org). **Metodologia da pesquisa educacional**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1999, p. 35 – 45.
- _____. **Etnografia da prática escolar**. 4 ed. Campinas: Papyrus, 1995. (série Prática Pedagógica).
- ANDRADE, L. T. **Professores leitores e sua formação**. Col. Linguagem e Educação. Belo Horizonte: Autentica. Ceale, 2004.
- ARENA, D. B. Palavras grávidas e nascimentos de significados: a linguagem na escola. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (Org.). **Vigostki e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006, p. 169-179.
- ARROYO, L. **Literatura Infantil Brasileira: Ensaio de preliminares para a sua História e suas Fontes**. São Paulo: Melhoramentos, 1968.
- AZEVEDO, R. A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias: dois fatores no processo de (não) formação de leitores. In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (orgs.). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces: o jogo do livro**. 1 ed. 2 reimp. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2007, p. 75-83.
- AZEVEDO, R. **O livro dos pontos de vista**. São Paulo: Ática, 2006.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BISSOLI, M de F. **A literatura infantil como mediação ao desenvolvimento da psique da criança** : contribuições da escola de Vigotski (Dissertação de mestrado). Marília: UNESP, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2001
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Secretaria de Educação Fundamental**. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, v.3. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CADEMARTORI, L. **O que é literatura infantil**. 3.ed. Col. Primeiros passos. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- CAMARGO, L. **Ilustração do livro infantil**. Belo Horizonte, MG: Editora. Lê, 1995.

CALDIN, C. F. A função social da leitura da literatura infantil. In: **Encontros Bibli:** (UFSC) R. Eletr. Bibliotecon, Florianópolis, v. 15, 1. sem. 2003. p. 47-58.

CHARTIER, A. M. A leitura e sua aquisição: modelos de ensino, modelos de aprendizagem. In: CHARTIER, A. M. **Práticas de leitura e escrita:** história e atualidade. Belo Horizonte: CEAL/Autêntica, 2007, p. 147-184.

CHARTIER, R. CAVALLO, G. (Orgs). **História da leitura no mundo ocidental.** São Paulo: Ática, 2002.

CHIARETTO, M. A leitura literária diante da visão moderna de progresso. In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (orgs.). **Literatura e letramento:** espaços, suportes e interfaces: o jogo do livro. 1 ed. 2 reimp. Belo Horizonte: CEAL/Autêntica, 2007, p. 235-242.

DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico:** Investigación psicológica teórica y experimental. Moscou, Rússia: Editorial progreso, 1988 .

ENGELS, F. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem,** 1876. In: <http://www.marxists.org/archive>, Acessado em 11/04/2007.

FARIA, M.A. **Como usar a literatura infantil na sala de aula.** 3.ed. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. **Parâmetros curriculares e literatura:** as personagens de que os alunos realmente gostam. São Paulo: Contexto. Col. Repensando o ensino. 1999.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário da Língua Portuguesa:** século XXI. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FOUCAMBERT, J. **A criança, o professor e a leitura.** Porto Alegre: Artemed, 1998.

FURNARI, E. **Os problemas da família Gorgonzola.** São Paulo: Global, 2001.

FURNARI, E. **Trucks.** 7.ed. São Paulo: Ática, 2000.

GIROTTI, C. G. G. S.; LIMA, E. A. de. A Hora do Conto no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. In: **Nuances** (Presidente Prudente), v. 13, 2006, p. 61-81.

HUCK, C. S. [et. al.]. **Children's Literature in the Elementary School.** 60. ed. United States of America: Brown & Benchmark, 1997.

JOLIBERT, J. & JACOB, J. **Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

JOLIBERT, J. **Formando Crianças Leitoras.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994, vol. I

LAJOLO, M. e ZILBERMAN, R. Literatura infantil brasileira: história e histórias. 6 ed. São Paulo: Ática, 1999.

LEONTIEV, A. N. Uma Contribuição para a Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VYGOTSKY, L.S. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

_____. O Homem e a Cultura. In: **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978a

_____. A Demarche Histórica no desenvolvimento do psiquismo. In: **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978b.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-Cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, Set/Out/Nov/Dez, 2004, nº 27

LINS, G. **Livro Infantil?** Projeto gráfico, metodologia, subjetividade. São Paulo: Rosari, 2002.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 8ª ed. São Paulo: EPU, 2004.

LURIA, A. R. Vigotskii. In VYGOTSKY, L. S. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. Leitura e formação do gosto (por uma pedagogia do desafio do desejo). **Idéias** (FDE/SEE/SP). n. 13, p.101-106, 1992.

_____. Sobre ensino da leitura. **Leitura: teoria & prática**. n. 25, p. 29-41, jun. 1995.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. São Paulo: Cia das Letras, 1997.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTO, S. (org.). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina, 2003.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 2005.

MARTINS, A. Interlocuções do livro didático com a literatura. In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (orgs.). **Literatura e letramento:** espaços, suportes e interfaces: o jogo do livro. 1 ed. 2 reimp. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2007, p. 147-154.

MARTINS, L. M. **As aparências enganam:** divergências entre o materialismo dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. 2007, In: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Int.pdf>, acessado em 18/10/2007.

MARTINS, J. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, I. (org). **Metodologia da pesquisa educacional**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1999, p. 47 – 58.

MELLO, S. A. A Escola da Vygotsky. In: CARRARA, K. (Org.). **Introdução à Psicologia da Educação**: seis abordagens. 1 ed. São Paulo: AVERCAMP, 2004, p. 135-155.

MOBRICE, I. A. S. Encantamentos e delícias: a criança em contato com a literatura infantil. **Leitura: teoria & prática**. Campinas, ano 9, n. 15, p. 44 – 46, jun. 1990.

MUKHINA, V. **Psicologia da Idade Pre-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NUNES, L. B. **A Bolsa amarela**. 12. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1986.

OLNESS, R. **Using literature to enhance content area instruction**: a guide for k-5 teachers. Washington, USA: International Reading Association, 2007.

PAIVA, J. ; BERENBLUM, A. Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) - uma avaliação diagnóstica. In: **Pro-Posições**, Campinas:Unicamp, v. 20, n. 1, jan/abr, 2009, p. 173-188, 2009.

PAIVA, J. Literatura e neoleitores jovens e adultos – encontros possíveis no currículo? In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (orgs.). **Literatura e letramento**: espaços, suportes e interfaces: o jogo do livro. 1 ed. 2 reimp. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2007, p 111-126.

PAULINO, G. Livros, críticos, leitores: trânsitos de uma ética. In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (orgs.). **Literatura e letramento**: espaços, suportes e interfaces: o jogo do livro. 1 ed. 2 reimp. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2007, p. 13-20.

PERROTTI, E. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Ícone, col. Educação Crítica, 1986

RANGEL, E. de O. Letramento Literário e livro didático de Língua Portuguesa: “os amores difíceis”. In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (orgs.). **Literatura e letramento**: espaços, suportes e interfaces: o jogo do livro. 1 ed. 2 reimp. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2007, p. 127-146.

RESENDE, V. M. **Literatura infantil & juvenil**: vivências de leitura e expressão criadora. São Paulo: Saraiva, 1997.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **Leitura significativa**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2.ed. Belo Horizonte: Autentica, 2000.

SOUZA, R. J.; GIROTTO, C. G. G. S. Literatura infantil e juvenil: seleção de livros e textos, justificativas das escolhas sob o olhar do professor do Ensino Fundamental. In: **Letras de Hoje**, v. 43, 2008, p. 59-70.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1992.

VYGOTSKY, L. S. Gênese das funções psíquicas superiores. In **Obras Escolhidas**, vol. III. Madrid: Visor, 1995.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

VYGOTSKY, L. S. La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. In: VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. Vol. III. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Play and its role in the Mental Development of the Child**, 1933, In: <http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1933/play.htm>. Acessado em 11/04/2007.

VYGOTSKY, L. S. (el problema Del entorno). **The problem of the enviroment** in the Vygotsky readers, 1994. (Tradução Universidade de Havana).

ZILBERMAN, R. Letramento literário: não ao texto, sim ao livro. In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (orgs.). **Literatura e letramento**: espaços, suportes e interfaces: o jogo do livro. 1 ed. 2 reimp. Belo Horizonte: CEAL/Autêntica, 2007, p. 245-266.

_____. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005a.

_____. Leitura literária e outras leituras, In, GALVÃO, A. M. O. e BATISTA, A. A.G (orgs.). **Leitura**: práticas, impressos, letramentos. 2 ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autentica, 2005b. p. 71 – 88.

_____. Literatura infantil para crianças que aprendem a ler. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.52, p.79-83, fev. 1985

_____. **A leitura e o ensino de Literatura**. São Paulo: Contexto, 1991.

ZILBERMAN, R. LAJOLO, M. **Um Brasil para crianças**: para conhecer a literatura infantil brasileira, histórias, autores e textos. 2ª Ed. São Paulo: Global, 1988.

APÊNDICES

APÊNDICE 1- DIÁRIO DE PESQUISA: REGISTRO DAS OBSERVAÇÕES DOS SEMANÁRIOS

Semanário – Prof 1A.

Ao observar o semanário da professora, encontrei no dia 05 de maio uma atividade referente à Roda de leitura:

Utilizei o horário de Educação Física para fazer a roda de leitura porque estava muito frio lá fora.

Em seguida, na avaliação semanal com relação a essa mesma semana a professora 1A registrou:

Valeu a pena também a troca da aula de Educação Física pela Roda de Leitura (eu prefiro mil vezes esse segundo momento, que o primeiro mencionado).

Depois, no mesmo mês, no dia 12, a professora também programou uma atividade denominada “Hora do Conto” em que ela planejou a leitura de um livro de literatura do módulo da sala, este seria sugerido pelos alunos.

Também encontrei nesse mesmo dia o relato da seguinte atividade:

Roda de leitura:
Estarei aproveitando o momento da troca de livros entre os alunos para sugerir que façam a leitura e depois solicitarei que contem a parte que mais gostaram (será opcional aos alunos que querem).

Outro comentário relevante registrado no semanário, relacionado à leitura, constava na avaliação semanal da semana em que eu estive na sala fazendo as observações:

Outro trabalho que está dando um bom resultado são as rodas de leitura e a troca de livrinhos três vezes ou às vezes duas por semana para levarem para casa para lerem e registrar no caderno a parte do livro que mais gostou (são pequenos trechos, pois as histórias não são longas). Isso está desenvolvendo bem a leitura deles.

O registro dessa atividade não constava na programação da semana, apenas na avaliação semanal.

Semanário – Prof 2A.

Com relação ao semanário da Prof 2A, não pude ter acesso a todo o seu conteúdo, apenas as avaliações semanais do início do ano até a semana a qual realizei as observações em sua sala.

Mas, pelo tipo de avaliação feito pela professora, contemplando cada um dos momentos de atividades vivenciados nas semanas, foi possível ter uma noção da organização de sua rotina de trabalho pedagógico. Seguem-se alguns trechos extraídos das observações dessas avaliações.

Quanto mais se lê mais se vai aprofundando nas histórias e à medida que tentamos sair de dentro delas vimos carregados de marcas que para sempre vão compondo a nossa porção de humano. A literatura, seja ela do formato que for, nos impregna de suas nuances sem que queiramos, imagina se tomarmos a consciência desse querer. É uma pena que nós, professores, ainda cometamos o crime de retirar das nossas crianças o direito de acesso a tal cultura que é dever principal da escola garanti-lo. Todo ovo necessita de um ninho quente que dê a temperatura e o tempo certo dele vir a ser uma vida. Então, é preciso que os livros saiam de dentro dos armários trancados e tomem o conforto das mãos quentes das crianças que como ninhos os preparam para romper e vir a ser, e criar vida. (Avaliação semanal da semana de 17/03 a 20/03).

A classe está muito mal na fluência da leitura e pedi e pedi que todos os dias levassem um livro para casa e lessem para alguém da família em voz alta e, depois, que conversassem sobre a história. Não adiantou de nada. Será que vou precisar “tomar leitura” em sala de aula sistematicamente para que tomem consciência disso? Pois, ler na sala eles já fazem durante as atividades e por isso que vou detectando essas dificuldades (Avaliação semanal da semana de 24/03 a 28/03).

Enfim, também se faz importante as crianças verem mesmo que o professor é leitor e produtor de texto e isso a princípio deixa-as assustadas, admiradas “Nossa, mas a pro também tá escrevendo” e passa a ser engraçado, você é exemplo mesmo: “Pssiiuuu, a pro já falou que quando ela está escrevendo não pode falar com ela se não ela perde a concentração” (Avaliação semanal da semana de 18/02 a 22/02).

Outra atividade muito significativa e merecedora de destaque foi a de produção de texto narrativo: a reescrita do clássico dos três porquinhos na visão da vovó. Depois de recuperar o clássico, o professor ADE. Conduziu as atividades. Realizou a leitura da versão do lobo de maneira ainda tímida, mas totalmente envolvente. Os alunos adoraram. A conversa depois da leitura permitindo as aproximações entre as histórias e o lançamento de hipóteses para alguns fatos, ou as famosas lacunas do texto foi excelente (Avaliação semanal da semana de 31/03 a 03/04)

Semanário Prof 3A.

Ao observar o semanário da professora 3A, encontrei a primeira proposta de produção de texto do ano, que consistia em uma avaliação diagnóstica em que a professora utilizou a história clássica “Chapeuzinho Vermelho”, e pediu que as crianças modificassem o conto introduzindo um novo personagem. Também encontrei a programação de leituras de livros de literatura infantil durante as semanas. A professora realizou num certo período de tempo, cerca de um mês, a leitura do livro “Os colegas” de Lygia Bojunga, o qual era programa programada a leitura de partes do livro por dia. Ao final da leitura desse livro, foi proposto o preenchimento, pelos alunos, de uma ficha de leitura. Na avaliação semanal feita pela professora ela relata:

Um momento gostoso é a leitura da obra de Lygia Bojunga “Os colegas”, a proposta tipo novela tem sido apreciada e concentrada bastante atenção e envolvimento. Quando chego vem logo perguntando: ‘Prô, você vai ler hoje, né?’ e quando paro nos momentos de suspense ou ação, eles ficam eufóricos. Estou contente e tenho certeza que será um bom ano (Semana de 18/02 a 22/02).

Outro relato feito pela professora, referente ao uso da literatura infantil em sala de aula com o objetivo de formar a criança leitora, presente em outra avaliação semanal foi:

O trabalho com leitura, mais uma vez torna-se momento de prazer, conhecimento e envolvimento. As crianças adoram ouvir, a cada dia um capítulo, os olhos brilham, há o suspense, é triunfo e a fantasia é pura e com liberdade.

O grupo realmente tem a leitura como aliado, gostam, lêem para os colegas, e envolvem e os alunos que não tinham essa idéia já estão sendo ‘cobrados’ para agirem assim. É realmente bonito de se ver o gosto/prazer com que realizam a leitura (Avaliação semanal da semana de 03/03 a 07/03).

Ao final, nessa mesma avaliação, a coordenadora 2 registrou o seguinte comentário à professora:

Se você quiser tenho um livro “A arte de contar histórias” que traz propostas de como trabalhar a contação de histórias a partir da Arte. São idéias muito boas que você pode utilizar com qualquer livro e que os próprios alunos podem apresentar. Funciona mais como um “projeto de contar histórias” à cada livro escolhido para ler.

Se tiver interesse só falar que trago, ok?

Nos registros do semanário dessa professora, também encontrei anotações referentes ao tapete de leitura, projeto criado pela sala e inaugurado no dia 12/03 com convite a alunos de outras salas e com um convidado para contar histórias e cantar, em que, pelo observado nesses registros, se tratou de um acontecimento de grande importância para a sala.

Outra observação de destaque foi encontrada na avaliação semanal de 10/03 a 14/03.

Outro momento prazeroso foi o término do livro 'Os colegas', o grupo e eu gostei muito de realizar esta proposta, a cada capítulo o entusiasmo, a curiosidade era grande e quando por algum motivo não era possível a leitura do capítulo? Nossa no outro dia era cobrança (risos); 'Prô, você não leu né?', 'Agora você vai ler dois capítulos, né?', 'Deixa eu levar pra casa pra eu ler?'. São momentos como esse que nós percebemos o quanto a leitura é válida, traz resultados e favorece no trabalho diário. A cultura da liberdade da leitura sempre foi prática do grupo no ano anterior, por isso é notório este exemplo e envolvimento de todos.

Assim como a proposta realizada com o livro "Os colegas", a mesma atividade foi desenvolvida com outros livros, dentre eles havia o registro do livro "Sonhos de uma noite de verão" e "Meu primeiro livro de contos de fadas".

Na observação do semanário pude perceber que a professora programava leituras de livros de literatura infantil toda semana. Era também comum a programação de leituras de textos curtos e outros mais longos feitas pela professora aos alunos.

Semanário – Prof 4A.

O semanário da professora 4A, por diversos motivos, entre eles: licença médica da professora, organização do semanário e etc. não pode ser observado, apenas tive um contato breve com o documento na semana em que estava realizando as observações na sala e, mesmo assim, o contato se restringiu apenas a programação dessa mesma semana.

Semanário – Prof 1B

Percebi que a professora programava leituras de livros de literatura infantil várias vezes na semana e registrava: “Leitura pela professora”, e em seguida anotava o nome do livro. Na semana em que estive na sala não presenciei a leitura de nenhum livro, apesar de constar na programação semanal.

Com relação à biblioteca, o registro geralmente era feito da seguinte forma:

Hora do conto:

Vamos até a biblioteca, onde vou escolher um bom livro para contar a história aos alunos.

A leitura de livros de literatura infantil feita pela professora às crianças apareceu na programação de várias semanas, mas depois, a professora, juntamente com as outras classes de primeira série de ambos os períodos: matutino e vespertino, iniciaram um projeto com as crianças, referente as Histórias em Quadrinhos e, a partir de então, as leituras realizadas pela professora às crianças se restringiram as “Histórias em Quadrinhos da Turma da Mônica” de Maurício de Souza. De tempos em tempos a professora lia histórias relativas a um personagem e essa professora, pelos registros encontrados, começou pela leitura dos gibis do personagem “Cascão”.

No mês de Maio havia o registro de duas leituras de livros de literatura infantil, mas as atividades referentes a essas leituras não foram especificadas pela professora, apenas citadas como “Leitura pela professora” e, nas avaliações semanais também não constavam comentários referentes aos momentos da leitura, como também não constavam reflexões a cerca da formação leitora das crianças.

Semanário – Prof 2B.

Ao observar o semanário da professora encontrei poucas atividades referentes à leitura, e, principalmente leituras de livros de literatura infantil. No dia 26 de fevereiro a professora programou a leitura do livro “A família de Marcelo” de Ruth Rocha. A atividade estava registrada da seguinte forma:

A- Leitura e discussão.

Interpretação do texto:

- 1- Quais são as pessoas da família de Marcelo que trabalham fora de casa?
- 2- Quais são as tarefas domésticas que Marcelo realiza para colaborar com a família dele?
- 3- Cite algumas atividades realizadas na família de Marcelo que se repetem no decorrer da semana.

Também encontrei inúmeras atividades retiradas de manuais didáticos, principalmente de um intitulado “Dia-a-dia do professor”.

No dia 11 de março, havia o registro de uma atividade baseada na história “Os três porquinhos”. Nessa atividade a professora propôs realizar a leitura da história para as crianças e em seguida utilizá-la para trabalhar como são as casas das crianças. No dia seguinte, no horário programado para a visita a biblioteca, havia o registro da leitura do livro de Ruth Rocha “A turma da rua”.

No dia 19 de março também havia uma proposta de atividade na biblioteca:

Hoje os alunos deverão escolher o livro que farão a leitura com a minha orientação e acompanhamento.

Também encontrei o registro de uma atividade baseada no livro “A família Gorgonzola” em que a professora xerocopiou uma das situações problemas trazidas pelo livro.

Observando o semanário da professora pude notar nas programações, pouca presença de propostas de leitura pelas crianças e poucas propostas de leitura de livros feitas pela professora às crianças.

Toda semana havia um texto xerocopiado – as vezes clássicos como “A bela adormecida” – em que a professora propunha uma leitura de um texto e depois várias questões de interpretação do mesmo.

Também havia registros referentes ao projeto de leitura “Os músicos de Bremen”, um projeto proposto pela escola e não pela professora. Para trabalhar esse projeto a professora fez a leitura da história às crianças e depois passou algumas atividades de interpretação:

- 1 – Grifar a fala do narrador com o lápis de lição.
 - 2 - Pintar de verde as falas do personagem burro.
- Interpretando o texto:
- 1 – Qual animal teve a idéia de ir até a cidade de Bremen?
 - 2 – Escreva a idéia que o burro teve.

Na semana em que eu estava realizando as observações na sala de aula a professora registrou, no horário de biblioteca:

Leitura na Biblioteca.

Mas essa programação não foi cumprida. Na avaliação semanal referente a essa semana, a professora registrou que conseguiu realizar todas as atividades propostas.

A professora também tem um projeto intitulado “Caixa de correio”. Nesse projeto, a professora colocou uma caixa no fundo da sala e, ao final da aula, deixa que os alunos escrevam bilhetes para seus colegas de sala. Depois, uma das crianças, geralmente a criança escolhida para ajudar a professora naquele dia, passa com a caixa entregando a correspondência aos colegas. Na semana em que eu estava realizando as observações, a professora havia proposto, com relação ao projeto “Caixa de correio”:

Estou fazendo a caixa do correio.
Vou pedir para ler um livro de preferência com uma história curta e escrever para um colega contando a sua história lida na biblioteca.

Com relação a “Avaliação semanal” da semana em que eu estava realizando a observação nessa sala, a professora escreveu:

Fiquei com a sensação de que esta semana foi mais curta,, passou muito rápido e a cada dia ficava com a impressão de não dar tempo de realizar tudo. Mas conseguimos. Tivemos os ensaios que precisávamos, demos conta das atividades da sala, um pouco corridas mas realizamos.

Semanário – Prof 3B.

As atividades relacionadas ao ensino da leitura se limitaram, pelo que pude observar no semanário da professora 3B, a leitura de trechos de histórias retiradas de livros didáticos, não havendo a programação de leituras de livros de literatura infantil, nem pela professora aos alunos, nem somente pelos próprios alunos.

Com relação ao trabalho realizado pela professora na biblioteca da escola, pude encontrar:

Biblioteca: três alunos farão a propaganda de seu livro e contando um pouco sua história.

Esse mesmo tipo de registro apareceu em mais algumas semanas. Na semana de 26/05 a 30/05, com relação aos conteúdos que seriam trabalhados na disciplina de língua portuguesa a professora anotou:

Língua Portuguesa: texto informativo, narrativo e poético, oralidade, interpretação escrita, produção de texto.
Objetivos: desenvolver a compreensão da leitura e escrita de texto narrativo.

Na programação das atividades de língua portuguesa dessa mesma semana não havia atividades de leitura em que os alunos pudessem ler livremente, apenas as mesmas atividades habituais de cópia e perguntas de interpretação.

A professora, no segundo bimestre, propôs a leitura de duas histórias: “As cinco bonecas” de Érico Veríssimo e “As recordações de Clarissa” também do autor. A princípio parecia que ela iria ler o livro dessas duas histórias, mas depois, observando as semanas seguintes e as atividades propostas, pude notar que a professora leu as histórias retiradas de um livro didático de Língua Portuguesa, da qual a fonte exata não foi descrita.

Em várias programações de conteúdos e objetivos semanais pude observar o mesmo objetivo com relação aos conteúdos de Língua Portuguesa:

Objetivo: desenvolver a leitura e sua compreensão e a escrita mais adequada.

Semanário – Prof 4B.

Pude ter acesso ao semanário da professora 4B, do período que as aulas iniciaram no ano de 2008 até a semana a qual eu estava fazendo as observações em sua sala. Nessas observações pude notar que o uso da literatura infantil pela professora é algo de difícil ocorrência. As únicas vezes que encontrei registros relacionados a literatura infantil estavam relacionado com as visitas a biblioteca. A professora registrava no semanário: “Visita a Biblioteca – troca dos livros de literatura infantil”,

Algumas vezes também observei registros em que a professora se propôs a contar uma história aos alunos, lendo algum livro de literatura infantil, mas foram poucas vezes em que esses registros apareceram.

Em suas avaliações semanais não haviam observações relacionadas à questão da leitura de livros pelos alunos e também não encontrei reflexões a cerca de nenhuma atividade diferenciada de literatura infantil que havia sido realizada com os alunos.

Nas avaliações semanais também observei, com relação ao uso da biblioteca da escola, algumas reclamações da professora à coordenadora da escola, referente aos horários de visita a biblioteca. A professora registrou que várias vezes ela chegou com os alunos a biblioteca e a mesma estava sendo utilizada por outro professor e ela tinha de ficar aguardando, devido a isso, seu horário de uso da biblioteca ficava reduzido. Mas não encontrei reflexões a cerca de um melhor uso da biblioteca, nem mesmo atividades em que o foco central fosse a formação do leitor por meio da literatura infantil.

APÊNDICE 2 – DIÁRIO DE PESQUISA: REGISTRO DAS OBSERVAÇÕES DA PRÁTICA DOCENTE DOS PROFESSORES SUJEITOS DA PESQUISA

Observações da prática docente.

Prof. 1A

Série: 1ª série – período matutino.

Caracterização física da sala.

A sala era organizada em cinco fileiras com 5 crianças em média. Na frente, no canto oposto à porta, ficava a mesa da professora e um armário. Acima da lousa havia o alfabeto e um relógio. Ao canto direito da lousa havia um calendário e na parede lateral um cartaz com o alfabeto e os números de 0 a 9. No fundo havia mais dois armários e duas estantes com os livros didáticos dos alunos. Vários móveis na sala possuíam cartaz com o nome e em uma carteira no fundo ficavam lápis de cor e papel higiênico à disposição dos alunos.

Rotina observada na semana:

02/06/08

20 alunos

Ao iniciar as observações, por volta das 7 e 30 horas, a professora me apresentou às crianças como “o professor que estava estudando para ser professor”. Em seguida, continuou a rotina do dia com o cabeçalho, um ditado de palavras e frases e uma atividade matemática.

03/06/08

21 alunos

A turma formada por 17 meninas e 4 meninos havia começado suas atividades diárias com o cabeçalho e uma lista de palavras e quando iniciei as observações a professora estava explicando uma proposta de produção de texto às crianças, na qual deveriam elaborar um bilhete para a personagem “Horácio” criada

por Mauricio de Souza, solicitando sua volta a “Turma da Mônica”, esquecendo a briga ocorrida, pois os personagens da Turma estavam com saudade.

Para as crianças que concluíam a atividade a professora solicitava que pegassem o caderno de leituras para ler, dentre as crianças, apenas duas pegaram um livro de Literatura Infantil ao invés do caderno de leitura e outras quatro iniciaram a leitura do livro didático de Geografia. Em geral, todos, ao término da atividade de produção, portavam algum material de leitura.

Após o recreio as crianças foram à sala de vídeo assistir ao filme “Alvin e os esquilos”, acompanhado de pipoca e refrigerante como recompensa pelo bom resultado nas avaliações do Circuito Campeão.

04/06/08

21 alunos.

As observações iniciaram na aula de informática, que nesse dia tinha como temática “Os animais”. Retornando a sala as atividades começaram pelo cabeçalho, seguido de uma atividade matemática.

Após o recreio, foi ofertado aos alunos livros de literatura infantil, dispostos na lousa. Os livros escolhidos deveriam ser levados para leitura em casa.

De tarefa foi solicitado: *“Ler o livro de história outra vez e copiar a pagina que mais gostou”*

05/06/08

21 alunos.

A aula iniciou com o cabeçalho, seguido de um ditado dirigido. Foi entregue a tarefa: *“Ler o livro de história outra vez e copiar a pagina que mais gostou”*, seguindo para uma proposta de produção de texto onde deveria ser inventada uma história a partir de uma tira envolvendo o personagem “Chico Bento” da Turma da Mônica de Mauricio de Souza. Conforme terminavam a atividade, era solicitado as crianças lerem. A divisão do material de leitura se deu da seguinte forma nesse momento: as duas fileiras próximas a mesa da professora eram compostas por alunos classificados com maior dificuldade e deveriam ler um livro de literatura infantil. As

três demais fileiras eram compostas por alunos classificados como mais adiantados, sendo o livro de Geografia o material de leitura.

06/06/08

21 alunos

Como rotina, a professora iniciou a aula com o cabeçalho, seguido de um ditado de palavras e frases sobre os personagens da turma da Mônica.

A professora nesse dia também recolheu os livros de literatura infantil que estavam com os alunos e realizou uma atividade de matemática sobre situações problemas, encerrando as atividades da semana.

Observações da prática docente.

Prof. 2A.

Série: 2ª série – período matutino.

Caracterização física da sala.

A sala possuía carteiras dispostas de diferentes formas, de acordo com a atividade proposta. A mesa da professora ficava no fundo da sala junto com mais dois armários e uma estante. Havia um cartaz de regras na frente e outros na parede lateral, todos colados em altura baixa de modo a facilitar a visão e manuseio pelas crianças. Havia também o alfabeto colado acima da lousa e uma toalha pendurada do lado da porta. As janelas davam vazão para a quadra de esportes.

Rotina observada na semana:

14/04/08

27 alunos.

Nesse dia, a aula iniciou às 8 horas e trinta minutos, pois anteriormente foi realizada uma reunião de pais, objetivando comunicá-los sobre o afastamento da professora. Nesse momento, as crianças estavam na sala de vídeo assistindo ao filme: “Deu a louca na Chapeuzinho”.

Iniciando as atividades do dia, a sala foi organizada em dois semicírculos. A professora retomou uma história contada e trabalhado em semanas anteriores e organizou uma conversa referente a disposição da sala.

O tema da história era “mudança” e a partir dele foi introduzido o assunto “mudança” na conversa, a qual foi interrompida pela visita dos integrantes do grêmio. A conversa foi retomada por meio de um livro de literatura infantil: “A velhinha que dava nome as coisas” (Cyntia Rylants). Foi apresentada a capa do livro e discutido o título da história que gerou a indagação: “como deveriam me nomear?” Nesse momento, fui convidado a ir até a frente da sala e começou uma entrevista para me conhecerem melhor.

A entrevista foi interrompida pela entrada de uma funcionária da escola trazendo uma cesta coberta por uma toalha e uma carta. As crianças ficaram fascinadas para saber o remetente da carta e da cesta.

A professora chamou alguns alunos para lerem à carta em voz alta. Após a leitura a cesta foi aberta e havia dois bolos. Naquele dia estavam presentes 27 pessoas. Foi organizada uma conversa para decidir como dividir os bolos entre os 27 presentes.

Por meio da carta as crianças descobriram ser a vovozinha do lobo mal da história dos três porquinhos quem enviou os bolos. Ficou decidido dividi-los em 28 pedaços. O pedaço que sobrou foi dado a funcionária que entregou o bolo, com o intuito de conseguirem maiores informações sobre o remetente da cesta.

Após a degustação, a professora solicitou a cada criança escrever uma carta de agradecimento para a vovó.

Observei durante o dia que todas as crianças portavam um livro de literatura infantil na bolsa ou embaixo da carteira. Uma delas veio até mim com o livro afirmando estar gostando da história: “A cigarra e a formiga”.

15/04/08

18 alunos – dia chuvoso o que ocasionou o número de faltas.

Nesse dia, a disposição das carteiras estava em semi-círculo e dentro havia algumas carteiras enfileiradas. Foi distribuída uma cópia do texto “Os problemas da família Gorgonzola” (Eva Furnari) – cap. 5: Cão pulguento, a professora organizou uma conversa a fim de encontrarem o problema da história.

O livro é composto por vários problemas matemáticos e seu foco se concentra nas situações problemas dos personagens da família Gorgonzola.

Posterior, foi feito o registro da conversa e dedicado um tempo para que todos pudessem resolver o problema. Terminada a atividade, seguiu-se a leitura da história: “A princesa que tudo sabia... Menos uma coisa” (Rosane Pamplona), a qual as crianças pareceram gostar. Ao final, foi organizada uma conversa sobre a história enfocando a estrutura de um texto narrativo. As crianças anotaram no caderno tópicos da discussão.

A próxima atividade consistiu em uma lista de nomes de contos de fadas. Foi feita a divisão da sala em grupos para a próxima atividade. Cada grupo foi

responsável pela análise de um aspecto da narrativa: “personagens, lugar, quando (tempo), objetos/pessoas mágicas, heróis, vilões, eventos perturbadores (fato)”.

Os grupos começaram a conversar sobre a atividade, mas esta teve de ser interrompido, pois o período de aula terminou

16/04/08

22 alunos.

A disposição da sala nesse dia era em fileiras. A professora iniciou com uma conversa sobre o problema da falta de merenda na escola ocorrido naquela manhã. O texto “A lição do beija-flor” foi utilizado para ilustrar a conversa.

Após, foi entregue um folheto informativo sobre “Doação de sangue”, o qual foi lido e discutido. Durante a discussão foram anotadas as dúvidas das crianças na lousa e a discussão cessou para dar início a aula de informática.

Regressando do recreio, foi colocado na lousa o cabeçalho e a rotina do dia:

1- Informática.

Seqüência numérica – ordem crescente e decrescente.

Composição e decomposição numérica.

A professora aproveitou então para retomar e reexplicar os conceitos matemáticos da aula de informática.

2- Campanha de doação de sangue.

2.1- Leitura e discussão da fábula: “A lição do beija-flor” (Herbert de Souza).

2.2- Folheto da campanha.

2.3- Elaboração de folhetos coletivamente para divulgação da campanha de Doação de Sangue.

Dando seqüência, a professora solicitou as crianças que fizessem panfletos sobre “Doação de sangue”. A professora mediu uma conversa com relação a estrutura de um folheto e em seguida deixou as crianças livres para a atividade. A realização da atividade se estendeu até o fim do período.

Obs.: Ao escrever apenas anotações na lousa a professora utiliza letra cursiva. Quando está passando algo para ser copiado pelas crianças ela o faz de letra bastão maiúscula.

17/04/08

24 alunos.

Nesse dia, a professora iniciou entregando uma cópia do texto “O sapo e a cobra” (lenda africana), solicitou que lessem e identificassem as partes que compõe uma narrativa.

Foi realizada uma leitura e conversa sobre o texto e a atividade. Os tópicos da conversa foram: começo, meio, fim, evento perturbador, personagens, tempo, espaço, estrutura da narrativa, falas dos personagens e parágrafo.

Após a conversa cada criança recebeu uma folha para que escrevessem um novo final para a história.

Observei que as crianças eram autorizadas a levar livros para a casa, retirados do acervo da sala. O empréstimo era organizado pelos próprios alunos. CAR., por exemplo, que se sentava no fundo da sala, próximo onde eu ficava, a cada dia estava com um livro diferente e sempre comentava comigo sobre a história que estava lendo.

Houve uma pausa na produção de texto para o recreio e retomada em seguida. Decorrido certo tempo, a aula foi interrompida pela entrada da secretária da escola acompanhada de uma visita para a turma: a Vovozinha Catarina, personagem da história do lobo e os três porquinhos, que havia sido trabalhada em dias anteriores.

A animação foi geral. A vovó contou uma história as crianças, conversou, falou a respeito dos bolos e ouviu uma história lida pelas crianças.

Foi um momento interessante de ser observado. Todos realmente acreditavam que aquela fosse a personagem da história, eles queriam tocá-la, cheirá-la e conversar com a vovó. Foi um momento mágico que durou até o final do período.

Após a despedida da vovó algumas crianças comentaram que ela tinha cheiro de vovó e eles ainda estavam com o cheiro dela na mão ou no corpo. Antes de

dispensar as crianças, a professora pediu que todos fechassem os olhos e guardassem bem aquele momento na memória para não esquecerem.

18/04/08

22 alunos.

A professora iniciou retomando a atividade de produção do dia anterior. Ao final foi solicitado as crianças, trocarem suas produções para que pudessem ler os textos dos outros, procurando ajudá-los a melhorar suas narrativas.

Nesse dia, houve uma apresentação no pátio da escola, organizada pelo grêmio, em comemoração ao “Dia Nacional do Livro Infantil”.

Os integrantes do grêmio se apresentaram, um deles leu um texto informativo sobre o Dia Nacional do Livro Infantil, a respeito de Monteiro Lobato. Seguindo, entrou em cena uma contadora de histórias caracterizada como palhacinha criança, carregando uma mala de contação de histórias. Ela conversou com os alunos, se apresentou e contou a história “Romeu e Julieta” de Ruth Rocha, algumas crianças participaram da encenação a pedido da palhacinha.

Ao retornarem à sala foi conversado sobre a apresentação e retomada a atividade de leitura. Nesse momento algumas crianças sentavam-se em duplas, outras sozinhas.

Concluída a atividade foi colocado um tapete na frente da sala e algumas almofadas. As crianças se sentaram ao redor com a professora ao centro. Foram colocadas duas caixas com livros no tapete. Uma das caixas era prata e a professora disse que continha seus maiores tesouros. A caixa foi aberta e os livros apresentados. Foi iniciada uma conversa a respeito dos diferentes tipos de histórias: histórias conhecidas, engraçadas, de amor, de aventuras etc. Alguns livros estavam embrulhados para presente e a professora alegou serem histórias para presentear. Ela retirou o último livro da caixa: “Mário e Maria” e começou a ler.

A atividade foi interrompida pela chegada do professor de xadrez que iniciou sua aula e ao terminar, a professora se ausentou da sala atendendo assuntos burocráticos e deixou os alunos comigo. A caixa de livros retornou ao centro do tapete e as crianças ficaram livres para ler. Nas caixas além de livros havia gibis novos e algumas revistas. O momento de leitura se estendeu até o fim do período.

Observações da prática docente.

Prof. 3A.

Série: 3ª série – período matutino.

Caracterização física da sala.

A sala era organizada diferentemente do habitual encontrado em outras, garantindo recantos em seus espaços. As crianças sentavam-se em fileiras duplas e a mesa da professora encontrava-se no canto oposto à porta em frente a sala. Havia dois armários ao fundo e no canto oposto aos armários um tapete com algumas almofadas e uma estante com diferentes materiais de leitura: gibis, livros de literatura infantil, revistas, etc. Na frente também havia um tapete redondo pequeno que servia de palco onde as crianças recebiam as visitas. No fundo havia também dois painéis com fotos dos alunos retratando momentos da organização do canto da leitura.

Rotina observada na semana.

05/05/08

28 alunos

Iniciadas as observações, nesse dia, ao chegar, avistei a professora organizando as pastas de produção de textos das crianças, junto à elas. A classe estava um pouco tumultuada e a professora solicitou o meu deslocamento para o fundo da sala até o término da atividade em andamento.

Ao terminar fui convidado a me apresentar, e, após, as crianças foram encaminhadas para a higiene bucal realizada uma vez por semana.

Após, a professora deu início a uma conversa com relação a lembrança para o dia das mães. Foi determinado que confeccionariam um livro de receitas e uma carta seguindo para o registro de como faziam essas atividades.

A professora conversou com as crianças com relação ao livro de receitas e sua organização. Depois seguiu para um trabalho com o gênero carta. Ao terminarem as atividades, as crianças tiveram um tempo para lerem no “tapete da leitura”, uma espécie de recanto para leitura, organizado dentro da sala.

06/05/08

29 alunos.

A professora iniciou lembrando oralmente a rotina do dia e, em seguida organizou uma conversa sobre a surpresa para o dia das mães: um livro de receitas confeccionado pelas próprias crianças. Foram abordados os seguintes tópicos:

- Dedicatória do livro – para o qual foi apresentado como é a organização de uma dedicatória de um livro de literatura infantil.

Após a escrita da dedicatória pelas crianças seguiu-se para a aula de informática. Retornando, foi retomada a atividade referente à dedicatória do livro seguindo para a ilustração do mesmo. Ao terminarem as atividades as crianças eram livres para utilizarem o “tapete da leitura”. Alguns dos alunos liam individualmente outros em duplas de forma livre até o fim do período.

07/05/08

26 alunos.

As atividades iniciaram, nesse dia após a reunião de pais, com uma conversa referente às metas para o próximo bimestre. A participação das crianças na discussão era grande e a professora apenas dirigia a conversa, quem pontuava o que deveria melhorar e argumentava sobre as metas eram as próprias crianças enquanto a professora anotava tópicos na lousa..

A conversa foi seguida pelo cabeçalho e a rotina do dia:

- 1- Reunião de pais;
- 2- Leitura do livro: “Lá vem história”;
- 3- Estudo do texto: carta.

Foi realizada a leitura de um livro de literatura infantil pela professora, do qual os alunos aplaudiram ao final da leitura. na discussão referente a historia um dos alunos indagou o fato de “nem a história começa e já há um elemento perturbador” passado o momento da discussão a professora apresentou o livro.

A atividade seguinte foi referente ao gênero “carta”. Foi organizada uma conversa referente ao gênero, em especial a sua estrutura e finalidade. A conversa culminou na escrita individual de uma carta endereçada as mães, como homenagem ao “Dia das Mães” a qual seria entregue via correio.

08/05/08

29 alunos.

Ao iniciar as observações, nesse dia, presenciei a elaboração, na lousa, do cabeçalho e da rotina do dia:

“ATIVIDADES

- 1- Hora da leitura;
- 2- Continuação da atividade Carta;
- 3- Confeção da lembrança para as mães.
- 1.1- Hora da leitura;
- 2.1- Leitura e correção da tipologia CARTA”.

A atividade de “hora da leitura” consistia na leitura livre de qualquer um dos materiais presentes na sala como livros de literatura infantil, gibis e algumas revistas. Durante a atividade as crianças trocavam idéias sobre os livros, e revistas e liam em duplas ou individuais. As crianças organizavam o revezamento dos livros de forma autônoma, durando aproximadamente uma hora e ao término foi iniciada a atividade relacionada a carta, trabalhada no dia anterior.

A professora apresentou aos alunos um modelo de carta, mas o texto estava com os parágrafos desorganizados e as crianças deveriam tentar organizá-los de forma a deixar o texto coerente. Continuando foi entregue as cartas escritas pelos alunos para que fossem relidas, revistas e passadas a limpo com as devidas alterações. A professora corrigia individualmente as cartas enquanto os alunos que já haviam terminado se dirigiam ao tapete da ler. A organização do tapete é responsabilidade das próprias crianças que controlam as entradas e saídas de livros e gibis emprestados e organizavam a estante de materiais de leitura.

09/05/08

27 alunos.

As atividades do dia iniciaram com o cabeçalho e a rotina do dia:

“ATIVIDADES.

- 1- Término da carta em homenagem as mães;
- 2- Confeção da lembrança às mães”.

Em conversa, a professora relatou que hoje seria o dia de visita das crianças a biblioteca, mas devido a reunião de pais das terceiras e quartas séries a biblioteca estava sendo usada e seus alunos não poderiam utilizá-la hoje.

Os alunos passaram o dia confeccionando os cadernos de receitas.

Observações da prática docente.

Prof. 4A.

Série: 4ª série – período matutino.

Caracterização física da sala.

A sala é organizada em cinco fileiras com 5 alunos cada, em média. A mesa do professor fica na frente da sala ao lado da porta de entrada. Ao fundo há dois armários e uma estante, posicionados no canto. Na parede lateral há um mapa “Mundi” e alguns cartazes: regras da sala, lista de palavras, lembretes matemáticos, calendário etc.

Rotina observada na semana:

16/06/08

30 alunos.

Iniciei as observações na sala após o recreio e apesar de já ter estado na sala uma semana atrás, a professora solicitou minha apresentação as crianças. Após, foi distribuído o livro didático de Geografia e começou o estudo da temática: “O relevo brasileiro”.

A atividade foi interrompida para que as crianças prestigassem a apresentação preparada pelos alunos das segundas séries, baseado na história da literatura infantil “Os músicos de Bremen”.

A coordenadora responsável pelas primeiras e segundas séries abriu a apresentação contando a história as crianças presentes e em seguida as crianças das segundas séries começaram a apresentação.

Seguindo, a professora levou a classe à sala de informática onde fizeram uma aula sobre o Brasil e suas regiões e voltando para a classe a professora passou a tarefa e a aula se encerrou.

17/06/08

29 alunos.

Logo no início, nesse dia, a professora levou as crianças a biblioteca, onde cada criança foi responsável pela escolha de um livro para um colega realizar a leitura em casa. Voltando a sala foi passada a tarefa e realizada uma atividade matemática (AM). Após houve a saída para a higiene bucal e retornando a sala foi retomada a atividade de Geografia, do dia anterior, a qual decorrido um tempo foi corrigida e encerrada.

A atividade seguinte: “As caixas”, foi uma atividade trabalhada em HEC pelas coordenadores a qual a professora resolveu trabalhar com as crianças. Para tanto, os alunos tiveram, de tarefa, que encontrar uma caixa , de preferência do tamanho de uma caixa de sapatos e deveriam enfeitá-la e, dentro, colocar objetos pessoais para elas ou que lembrassem pessoas ou momentos importantes. Nesse momento as caixas foram abertas e uma criança por vez ia ate a frente da sala para apresentar os objetos que compunham suas caixas. Para a realização da atividade a professora trouxe refrigerante e pipoca para as crianças, que saboreavam enquanto os colegas apresentavam suas caixas. A coordenadora responsável pelas terceiras e quartas séries esteve presente assistindo a realização da atividade..

Foi um momento proveitoso, observei que os alunos gostaram do que estavam fazendo e principalmente se interessavam pelo que os colegas estavam apresentando. Foi uma atividade que possibilitou tanto a professora quanto as crianças se conhecerem melhor.

18/06/08

24 alunos

A professora iniciou conversando com as crianças a respeito da atividade “As caixas”, que foi realizada no dia anterior. Na seqüência, foi solicitado aos alunos que escrevessem o que haviam achado da atividade. Depois, foram trabalhadas algumas atividades de matemática e uma atividade de Ciências do livro didático.

19/06/08

25 alunos

A aula começou com o cabeçalho e a retomada da atividade de ciências trabalhada no dia anterior, a qual não havia sido concluída. Após, houveram

algumas atividades de matemática e uma conversa sobre a atividade de arte que seria feita no dia seguinte e as crianças precisariam trazer: casca de ovos.

20/06/08

25 alunos.

As atividades nesse dia se iniciaram com a correção da tarefa, seguida de uma proposta de produção de texto.

Após o recreio foi iniciada uma atividade de arte. As crianças tinham de fazer a reprodução da obra “O ovo (Urutu)” de Tarsila do Amaral:

“Com a reprodução da obra de arte “O ovo” (Urutu) de Tarsila do Amaral, de 1928, utilizaremos a casca de ovo para fazermos o mosaico”.

As crianças foram divididas em grupos de quatro crianças em média onde cada grupo recebeu um livro contendo a foto da obra. Foi explicado o que deveriam fazer e em seguida as crianças ficaram livres para realizarem a atividade que se estendeu até o final do período.

Observações da prática docente.

Prof 1B.

Série: 1ª série – período vespertino.

Caracterização física da sala.

A sala é organizada em cinco fileiras com 5 crianças em média. Na frente da sala no canto oposto à porta fica a mesa da professora e um armário. Acima da lousa há o alfabeto e um relógio. Ao canto direito da lousa há um calendário e na parede lateral um cartaz com o alfabeto e os números de 0 a 9. No fundo há mais dois armários e duas estantes com os livros didáticos dos alunos. Vários móveis na sala possuem cartaz com o nome e em uma carteira no fundo ficam lápis de cor e papel higiênico à disposição dos alunos.

Rotina observada na semana:

26/05/08

21 alunos.

O cabeçalho e a rotina do dia foram as primeiras atividades, seguido do estudo da palavra “Biografia”. Logo após foi entregue às crianças uma folha mimeografada com a biografia de Maurício de Souza. O texto foi lido em trechos por crianças selecionadas pela professora e ao final teceu alguns comentários relativos ao conteúdo do texto. Em seguida foi solicitado às crianças que escrevessem suas próprias biografias, sendo que o início do texto foi ditado pela professora de forma que todos iniciassem o texto de forma igual. A atividade foi interrompida para o recreio e retomou com a entrega de uma nova folha mimeografada onde os alunos deveriam desenhar algum momento especial de suas vidas, o qual serviria de ilustração para o texto realizado anteriormente.

A atividade seguinte foi novamente uma folha mimeografada contendo situações problemas. Os últimos 15 minutos do dia foram dedicados a uma atividade de educação física dentro da sala.

27/05/08

22 alunos.

Anterior ao recreio houve a aplicação da avaliação “Circuito Campeão do Instituto Ayrton Senna”. Após a avaliação as atividades iniciaram com o cabeçalho, seguida de um vídeo que durou até o final do período. Nesse momento as professoras e a coordenadora das primeiras séries se reuniram na biblioteca para a correção das avaliações.

28/05/08

As atividades hoje foram as mesmas citadas no dia 27/05

29/05/08

29 alunos – as duas “primeiras series” estavam juntas na mesma sala com as duas professoras.

Hoje, as duas turmas de primeira série foram unificadas, pois devido ao tempo chuvoso poucos alunos compareceram. As professoras iniciaram com o cabeçalho seguido pelo alfabeto e numerais de 0 a 50. Houve o estudo da palavra “Prova” estendendo-se até o horário do recreio.

Retornando a sala as professoras passaram algumas atividades da avaliação Circuito Campeão - área de língua portuguesa.

Durante todo o tempo das observações não presenciei nenhuma criança com livro de literatura infantil, de nenhuma das duas professoras e também não houve oferta por parte delas de livros às crianças. Os livros não ficam a disposição dos alunos, mas sim guardados dentro do armário. Os alunos raramente se levantam e não conversam muito entre eles, permanecendo grande parte do tempo sentados copiando as tarefas da lousa.

A professora passou a seguinte atividade “Escreva uma palavra começada com a letra P”, “Escreva uma frase com essa palavra”. Para a correção, foi pedido que os alunos lessem as frases que haviam escrito seguindo a ordem das fileiras. As crianças possuíam pouco vocabulário, quase a totalidade dos 29 alunos elaboraram frases com as palavras “Pato”; “Peixe”; “Pêra”, estas, comuns em cartilhas. As frases formuladas também eram muito próximas das encontradas em cartilhas: “Eu gosto

de comer pato”, “Eu gosto de comer peixe”, “O pato gosta de ficar na lagoa”; apesar dos alunos não conversarem entre eles, muitas frases ficaram iguais ou parecidas. Finalizada essa atividade, as professoras passaram o seguinte texto aos alunos:

“O SAPO E A LAGOA

UM SAPO VIVIA NA LAGOA HÁ MUITO TEMPO.

MORAVA NO MAIOR SOSSEGO.

UM BELO DIA UMA BORBOLETA TODA AGITADA POUSOU SOBRE O SAPO QUE DISSE:

_ XÔ! XÔ! VAI INCOMODAR OUTRO! ME DEIXE EM PAZ!”.

Na última atividade do dia foi entregue os livros de matemática e solicitado aos alunos a resolverem algumas atividades.

30/05/08

20 alunos.

Ao iniciar as observações as crianças resolviam uma tarefa no caderno, quem terminasse a professora solicitava a copia do alfabeto, depois foi passado na lousa o cabeçalho e a rotina do dia:

“ROTINA:

- Produção de texto;

- Passatempo”;

Seguida pelo estudo da palavra “Bravo” e a frase do dia usando tal palavra fazendo relação com a turma da Mônica, tema do projeto de Histórias em quadrinhos das primeiras séries da escola:

“A Mônica é muito brava. Fica nervosa quando a chamam de gorducha ou pegam seu coelhinho Sansão.”

Retomando após o recreio, foi entregue uma folha contendo uma proposta de produção de texto em que as crianças deveriam passar a limpo a biografia que haviam feito na segunda-feira. Decorrido um tempo, a professora começou a chamar

as crianças na sua mesa para a correção das produções. Quando já havia sido corrigido parte da sala, ela colocou uma carteira no fundo da sala com uma caixa de livros de literatura infantil e solicitou as crianças que haviam terminado a irem um a um pegar um livro. Todas que pegavam os livros se sentavam em seus lugares e ficavam concentradas, algumas lendo, outras observando as ilustrações, outras tentando ler, como se o livro fosse um objeto novo para elas, incomum em seu cotidiano.

Aquelas que terminavam a leitura trocavam os livros entre elas, de forma escondida, pois geralmente a professora ficava zangava-se quando isso acontecia. A leitura durou apenas alguns minutos e terminada a correção dos textos, os livros que sobraram na caixa foram guardados novamente no armário. iniciando outra tarefa e enquanto as crianças se atinham a nova tarefa a professora chamava as crianças até sua mesa, anotava o livro escolhido e permitiu que elas levassem o livro para casa.

Observações da prática docente.

Prof. 2B.

Série: 2ª série – período vespertino.

Caracterização física da sala.

A sala é dividida em 5 fileiras com 6 crianças em média cada. A mesa da professora fica na frente da sala do lado oposto a porta de entrada, em cima da lousa há o alfabeto. Ao fundo ficam dois armários e duas estantes. Não há cartazes expostos, apenas um calendário e o cardápio do mês.

Rotina observada na semana:

09/06/08

27 alunos

A professora deu início a aula com o cabeçalho e depois, algumas contas envolvendo as operações de Adição e subtração. Em seguida, passou a organizar algumas atividades das crianças nas pastas e depois saiu com as crianças para o ensaio de uma apresentação sobre a história “Os músicos de Bremen”, que a sala estaria apresentando na próxima semana.

10/06/08

28 alunos.

As atividades do dia iniciaram pelo cabeçalho e a seguinte proposta de produção de texto:

“Produção de texto Narrativo:

Proposta de Produção: continuar a história:

Hugo foi passar o dia no clube. Brincou bastante, nadou e jogou bola. Como estava cansado, deitou-se a sombra de uma árvore muito grande. Distraiu-se olhando para o céu vendo as nuvens que passeavam para lá e para cá. Adormeceu e sonhou...

Dê seqüência a história contando o que Hugo sonhou!”.

Na seqüência, enquanto as crianças realizavam a produção a professora chamava um aluno por vez até sua mesa para organizar as pastas de produção de textos. A atividade se estendeu por todo o dia sendo interrompida apenas para o ensaio de uma apresentação de dança em conjunto com as outras quatro segundas series, baseada na história “Os músicos de Bremen”.

11/06/08

29 alunos.

A aula desse dia iniciou com o estudo de um texto informativo de ciências sobre “Animais vertebrados e invertebrados”, o qual foi corrigido primeiro oralmente e depois passado na lousa as respostas corretas para as questões referentes ao texto. Após, foi passado outro texto informativo sobre “Alimentação”. Ambos os textos possuíam características de textos de livros didáticos, mas não havia a citação da fonte para comprovar tal afirmação.

Foi solicitado aos alunos lerem em voz alta o texto, ao final dessa leitura era falou sobre algumas tópicos tratados no texto seguido de algumas questões de interpretação

Apesar de estar no cronograma da escola à visita a biblioteca, esta não aconteceu. Em conversa com uma aluna a respeito da visita me foi dito que raramente eles vão à biblioteca. Também me foi dito pela mesma aluna que dificilmente a professora ofertava ou mesmo lia livros de literatura infantil para a classe e quando indagada sobre onde estavam os livros de literatura do modulo da sala a aluna respondeu não saber, nunca os tinha visto.

12/06/08

28 alunos.

A professora iniciou com o cabeçalho, depois explicou aos alunos que eles teriam de fazer convites para a apresentação de dança que ocorrerá na segunda-feira (16/06) às 16 horas na escola. Foi passado na lousa um modelo do convite e

todos tiveram de fazer quatro iguais para serem entregues as outras salas. A atividade durou o dia todo sendo interrompida apenas para ensaiar a apresentação.

Modelo e convite:

CONVITE

Nós alunos e professores das segundas séries temos a honra de convidá-lo para a apresentação do musical “Os Saltimbancos”

LOCAL: Quadra da Escola.

HORARIO: 16:00 h.

DATA: 16/06/08 (2ª feira).

Contamos com a sua presença.

13/06/08

27 alunos.

As observações desse dia iniciaram na aula de informática. De volta a sala foi feito o cabeçalho e uma proposta de produção de texto, era pedido que as crianças fizessem um texto informativo sobre alimentação. A atividade se estendeu durante todo o período.

Houve um momento em que a coordenadora das primeiras e segundas séries permaneceu na sala para conversar sobre as produções e orientar a professora no que precisavam melhorar. No total esta segunda série tem 29 alunos.

Diariamente observei que a professora solicita às crianças que leiam coletivamente e em voz alta tudo o que há na lousa. Tal tarefa sempre ocorre depois de feito o cabeçalho.

Observações da prática docente.

Prof 3B.

Série: 3ª série – período vespertino.

Caracterização física da sala.

A sala é organizada com carteiras dispostas em fileiras de aproximadamente seis alunos. A mesa da professora fica na frente da sala e um armário atrás da mesa, um alfabeto em cima da lousa e alguns cartazes nas paredes: frequência de alunos, ajudante do dia e alguns trabalhos feitos pelos alunos. No fundo da sala há uma estante e outro armário.

Rotina observada na semana:

14/04/08

25 alunos.

Nesse dia, a professora iniciou a aula organizando as pastas de produção de texto dos alunos, após, foi feito o cabeçalho e a rotina do dia:

“Rotina do dia:

- 1- Organização das pastas de textos.
- 2- Matemática.
- 3- Língua portuguesa.
- 4- Biblioteca: troca de livros.
- 5- Tarefa”.

Em seguida algumas situações problemas foram passadas na lousa, enquanto as crianças resolviam as atividades à aquelas que terminavam foi solicitado pegar o livro didático de língua portuguesa para ler, ainda que na frente da sala havia uma caixa com inúmeros livros de literatura infantil. Nenhuma criança foi até a caixa.

Após o recreio iniciou-se as atividade de língua portuguesa com treino de caligrafia, solicitando a cópia do alfabeto em letras maiúsculas e minúsculas em letra cursiva, seguida da cópia do texto “Pequetito”, o qual possuía problemas de paragrafação, segmentação e conteúdo. As crianças deveriam ler o texto e

reescrevê-lo fazendo as devidas correções. A atividade foi interrompida para a visita a biblioteca escolar, onde cada aluno pegou um livro de literatura infantil na estante para levar para casa e devolviam aqueles que haviam pegado na semana anterior.

Não houve conversa entre os alunos sobre os livros e nem mesmo por parte da professora. Algumas crianças pareceram pegar livros por obrigação e determinação da professora. Decorridos cerca de trinta minutos as crianças retornaram a sala, os livros foram guardados nas mochilas ou embaixo da carteira e a atividade de língua portuguesa foi retomada se estendendo até o fim do período.

15/04/08

28 alunos.

Nesse dia a professora iniciou com o cabeçalho e a rotina do dia:

“Rotina do dia:

- 1- Informática.
- 2- Língua portuguesa.
- 3- Ciências.
- 4- Artes.
- 5- Tarefa”.

As crianças foram para a aula de informática sobre “Doação de sangue”. Voltando à sala, foi solicitado que escrevessem 3 informações, consideradas por elas importantes, com relação a doação de sangue. Houve uma pausa na atividade para a realização da higiene bucal semanal.

Retornando, houve a leitura em voz alta de um panfleto informativo sobre “Doação de sangue”. A leitura realizada por alunos era interrompida pela professora para fazer comentários referente ao tema.

A classe era disciplinada e tranqüila. As crianças permaneceram o período todo sentadas e conversavam pouco entre eles. As atividades propostas foram sempre individuais e os alunos tinham pouca autonomia, pediam para ir ao banheiro, para pegar algum material no armário ou para se levantarem.

Nesse dia, atentei para um fato: um dos alunos que se sentava perto de mim havia pego um livro informativo - “Oxford – Ciência para crianças” - no dia anterior e estava mostrando para seus colegas próximos. Em horas vagas, ele sempre pegava o livro para ler ou mesmo observar suas ilustrações.

Ao finalizar a atividade sobre doação de sangue a professora iniciou uma conversa sobre o gênero “Convite”, seguida pela proposta de confecção de convites para a campanha de “Doação de sangue”. O convite foi colocado na lousa pela professora, cabendo aos alunos apenas copiarem.

“MOTIVO: “doação de sangue”.

DATA: 17/04/08 (quinta-feira).

LOCAL: EMEI “Criança Feliz”.

HORÁRIO: das 15:00 hs até 20:00 hs”.

Após, foi entregue uma folha mimeografada com um desenho sobre doação de sangue. A proposta da atividade consistiu em as crianças recortarem e copiarem na área em branco da folha o que tinha sido feito na lousa. Cada aluno fez dois convites iguais.

16/04/08

26 alunos.

Iniciada a aula com o cabeçalho e a rotina do dia, a professora passou então para uma atividade em folha mimeografada com diversas situações problema.

“Rotina do dia:

- 1- Correção da tarefa.
- 2- Matemática.
- 3- Língua portuguesa.
- 4- Ciências”.

Um dos alunos trouxe um livro de literatura infantil, “Os três porquinhos”, e pediu para a professora ler, esta disse que faria a leitura posteriormente, mas isso não aconteceu.

Terminada a resolução das situações problemas a professora, estas foram recolhidas e iniciou-se uma atividade de produção de texto com o tema: “A importância da leitura”. A produção se destinava a um concurso de redação organizado pelo grêmio estudantil. Seguindo, foi entregue outra folha mimeografada com uma cena desenhada. As crianças deveriam extrair da cena substantivos próprios e comuns. A atividade foi corrigida na lousa pela professora.

Após, o livro didático de ciências foi distribuído. As crianças tiveram de copiar e resolver um texto e algumas questões sobre o tema: “Os tipos sanguíneo”.

Posterior, a classe foi dividida em duplas determinadas pela professora e entregue alguns sulfites onde elas deveriam montar cartazes sobre a “Doação de sangue”, a atividade transcorreu até o final do período, Observei que as crianças não tinham noção de trabalho em duplas ou equipes. A atividade ficou concentrada em apenas um integrante.

17/04/08

27 alunos.

Nesse dia a rotina passada foi:

“Rotina do dia:

- 1- Matemática.
- 2- Língua Portuguesa.
- 3- Educação física.
- 4- Tarefa”.

A professora iniciou com algumas situações problemas, antes, foi passado um texto extraído de um livro didático sobre os processos e propriedades da multiplicação.

Língua Portuguesa iniciou-se com a cópia do alfabeto maiúsculo e minúsculo em letra cursiva seguiu-se a uma atividade em duplas, foi entregue uma folha mimeografada contendo um texto feito por um aluno da classe. O texto foi lido em voz alta e discutido a estrutura de uma narrativa para posterior ser corrigido e melhorado. Nesse dia encerrei as observações no horário de Educação física.

18/04/08

24 alunos.

Devido as apresentações referentes ao “Dia Nacional do livro infantil”, nesse dia iniciei as observações na sala após o recreio.

As apresentações não mudaram a rotina da classe e não foram feitas alusões ao dia do livro ou a apresentação. Retornando, as crianças continuaram uma atividade de língua portuguesa iniciada antes da apresentação, baseada no texto “O diabo e o grangeiro”:

“Pesquise no texto e anote em seu caderno:

*Elementos do texto narrativo:

- Espaço;
- Tempo;
- Personagens;

*Estrutura do texto narrativo:

- Situação inicial;
- Evento perturbador;
- Ações dos personagens;
- Ação finalizadora;
- Situação final”.

Decorrido algum tempo a professora corrigiu individualmente os cadernos. Haveria uma atividade de Língua Portuguesa relacionada a Literatura infantil, a qual foi cancelada pela alegação de falta de tempo. Em tal atividade as crianças deveriam contar sobre o livro pego na biblioteca e após a copia da tarefa o período se encerrou.

Observações da prática docente.

Prof. 4B.

Série: 4ª série – período vespertino.

Caracterização física da sala.

A sala é organizada em cinco fileiras com 5 alunos cada, em média. A mesa do professor fica na frente da sala ao lado da porta de entrada. Ao fundo há dois armários e uma estante, posicionados no canto. Na parede lateral há um mapa “Mundi” e alguns cartazes: regras da sala, lista de palavras, lembretes matemáticos, calendário etc.

Rotina observada na semana.

05/05/08

33 alunos.

Hoje iniciei as observações na sala as 14 horas. Quando entrei, a professora estava trabalhando Matemática com as crianças. Ela havia passado na lousa algumas situações problemas e alguns exercícios sobre seqüência numérica. As crianças estavam concentradas resolvendo as atividades enquanto a professora corrigia individualmente os cadernos das crianças que já haviam terminado. Depois a professora passou mais algumas situações problemas e sempre depois de passar na lousa, ela discutia com as crianças e tirava dúvidas em seguida dava um tempo para que elas realizassem a atividade.

As crianças que terminavam e a professora corrigia, ela pedia que fossem ajudar colegas com dificuldades e as outras aguardavam em seus lugares. Nenhum aluno pegou ou tinha livros de literatura infantil para ler nos momentos vagos.

Após certo tempo a professora iniciou a correção na lousa. A correção parou para o recreio e foi retomada depois. Ao terminar a correção a professora passou mais algumas atividades de matemática e deu mais um tempo para que os alunos resolvessem.

Depois enquanto a professora corrigia os cadernos na sua mesa, ela pediu que eu entregasse um gibi elaborado pela Receita Federal, para trabalhar cidadania

e pediu que quem tivesse terminado começasse a ler em silêncio. Em seguida ela passou alguns recados na lousa que deveriam ser anotados na agenda.

A professora anotou a atividade que estavam fazendo na lousa, leitura do gibi, e as atividades do próprio gibi e depois pediu a seguinte atividade:

Gibi Leãozinho nº 01.

Atividade na folha de sulfite:

- desenhe e descreva cada personagem, destacando suas características pessoais.

A professora pareceu não ter lido o gibi antes. Próximo do horário de término da aula ela entregou um gibi para cada aluno e depois leu a história em voz alta para os alunos, pausando em algumas partes para fazer explicações que ela considerava pertinentes.

Andando pela sala pude observar uma criança com um livro de literatura infantil em cima da mesa.

06/05/08

32 alunos.

A professora deixa que o aluno ajudante do dia passe o cabeçalho na lousa. Em seguida ela começou a discutir com os alunos o tema da aula de história e geografia de hoje: "Os Índios". Ela retomou discussões anteriores sobre as civilizações antigas. Conversou com as crianças respeito de quem eram os verdadeiros donos da terra, em seguida passou um texto escrito por um índio a respeito da questão da terra, discutiu e passou algumas questões relacionadas ao texto e as discussões.

Retornando a sala a professora passou uma pesquisa sobre a descendência de cada criança para ser feita de tarefa e discutiu as questões a serem respondidas.

Depois ela iniciou matemática, trabalhando com fração. Passou alguns exercícios e deixou que os alunos resolvessem. Dessa forma se estendeu até o fim do período.

07/05/08

34 alunos.

Hoje a professora iniciou as atividades com uma avaliação de Língua Portuguesa. A avaliação iniciava com o texto “O rei Midas”, adaptação de Ruth Rocha e Ana Flora, seguido de questões de múltipla escolha de interpretação do texto e algumas de gramática e acentuação e por ultimo uma proposta de produção de texto onde os alunos tinham que se imaginarem como o rei Midas e fazer um pedido para salvarem o mundo.

Terminada a avaliação a professora passou algumas contas de divisão e depois um texto retirado de algum livro didático que explicava o que é área e perímetro de algumas figuras geométricas. Explicou, passou algumas atividades e deu um tempo para os alunos resolverem. Parou para o recreio e retornando retomou a explicação, depois começou a socializar a tarefa anotando na lousa a descendência de cada aluno, depois calculou e foi montando o gráfico com os dados coletados.

Em seguida seria o horário de visita a biblioteca mas como estava havendo reunião de pais das primeiras e segundas séries e por isso os alunos destas series estavam ocupando o espaço para assistir filme, enquanto as mães estavam nas reuniões. Por esse motivo, a professora recolheu os livros dos alunos e colocou-os no fundo da sala em uma carteira vaga e foi chamando de duas em duas crianças para que fossem ate a carteira e escolhessem um livro para levar para casa.

Depois que todos já haviam pegado os livros de literatura infantil a professora pediu que as crianças colocassem o cabeçalho no caderno de historia e geografia e depois começou a passar um texto o descobrimento do Brasil, deu um tempo para as crianças copiarem e depois ela iniciou a discussão e depois de mais alguns minutos terminou o período de aula.

08/05/08

32 alunos.

A professora iniciou a aula como de costume, pedindo que o aluno ajudante passasse o cabeçalho na lousa e depois distribuiu as avaliações de matemática, a qual os alunos ficaram até próximo ao recreio resolvendo. Depois a professora terminou de passar o texto que havia iniciado ontem na aula de historia e geografia, parou para o recreio e retomou a discussão do texto depois do recreio. Às 16 horas

as atividades foram suspensas devido à reunião de pais. E assim terminaram minhas observações nesta sala.

09/05/08

33 alunos

A aula foi iniciada com uma conversa para socializar o que havia sido discutido na reunião de pais do dia anterior. Na seqüência, foram passadas algumas situações problema na lousa para as crianças resolverem e após o recreio o tempo foi dedicado para fazer as lembranças para o dia das mães.

APÊNDICE 3 - MODELO DO ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA REALIZADA COM OS PROFESSORES.

Roteiro de entrevista semi-estruturada com professores.

- 1 – Fale um pouco sobre sua formação. (escolha, pontos mais importantes).
- 2 – Fale um pouco sobre como você procura recuperar as ausências de sua formação.
- 3 – O que você mais gosta e o que você menos gosta em sua profissão? Por quê?
- 4 – O que você mais gosta de trabalhar com seus alunos? Por quê?
- 5 – conte um pouco como é a rotina de sua sala de aula.
- 6 – Para você o que é uma atividade?
- 7 – Você se considera um leitor? Por quê?
- 8 – Conte um pouco sobre como foi sua formação leitora. (frequência de leituras, preferências, modelos leitores).
- 9 – Para você o que é ler e o que é um leitor?
- 10 – que importância você atribui ao ensino da leitura? Pro que?
- 11 – Comente um pouco sobre como você trabalha leitura em sua sala de aula.
- 12 – Você costuma usar livros de literatura infantil para preparar suas aulas? Fale um pouco sobre como é esse trabalho.
- 13 – Para você, o que é literatura infantil?
- 14 – Seus alunos gostam de livros de literatura infantil? Por quê?
- 15 – E você, lê livros de literatura infantil? Quando e por quê?
- 16 – Fale um pouco sobre como é o contato dos seus alunos com livros de literatura infantil.
- 17 – qual sua opinião sobre a biblioteca de sua escola? Como você gostaria que ela fosse?
- 18 – comente um pouco sobre como acontece o contato de seus alunos com a biblioteca da escola?
- 19 – Qual a importância que você atribui aos livros de literatura infantil nas suas aulas? Por quê?
- 20 – Para você, como a literatura infantil pode ajudar na formação do leitor?
- 21 – Qual seu objetivo quando usa a literatura infantil na sala?
- 22 – A secretaria municipal de educação procura ajudar vocês professores com o ensino da leitura? Como isso ocorre?
- 23 – E a sua escola? Como ela procura ajudar?

APÊNDICE 4 - MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO PROFESSOR PARTICIPANTE.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Campus de Marília

TERMO DE CONSENTIMENTO E AUTORIZAÇÃO

Estamos realizando uma pesquisa na EMEF Prof “Olimpio Cruz”, intitulada **A LITERATURA INFANTIL COMO MEIO PARA A FORMAÇÃO DA CRIANÇA LEITORA** e gostaríamos que participasse da mesma. O objetivo desta é investigar as concepções, objetivos, sentidos e práticas pedagógicas de professores de ensino fundamental de primeira à quarta série, com relação à literatura infantil, enquanto um meio importante no processo de formação da criança leitora, à luz da Teoria Histórico Cultural. Caso aceite participar dessa pesquisa solicitamos seu consentimento para a divulgação dos resultados para fins científicos em congressos, periódicos e demais meios de divulgação e lhe asseguramos que sua identidade será preservada, uma vez que a identidade dos participantes e do local de realização da pesquisa não será divulgada.

Eu _____,
RG _____, professora da rede municipal de ensino da cidade de Marília/SP – EMEF Prof “Olimpio Cruz”, **aceito** participar da pesquisa de mestrado intitulada: **A LITERATURA INFANTIL COMO MEIO PARA A FORMAÇÃO DA CRIANÇA LEITORA**, desenvolvida pelo aluno FABIANO JOSÉ COLOMBO, sob a orientação da Dr^a Cyntia Graziella Guizelim Simões Girotto, do programa de Pós-graduação em Educação da UNESP – Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília e **autorizo** a divulgação dos resultados da referida pesquisa para fins científicos em congressos, periódicos e demais meios de divulgação, uma vez que minha identidade será preservada. Declaro, ainda, que estou ciente de que minha participação é voluntária e que fui devidamente esclarecida quanto aos objetivos e procedimentos dessa pesquisa.

Marília, _____ de _____ de 2008.

Assinatura da professora.

APÊNDICE 5 - MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA ESCOLA.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília

AUTORIZAÇÃO

Eu, **ANDRÉIA CRISTINA ANDRADE MELEGARI**, diretora da EMEF Prof Olímpio Cruz, da cidade de Marília/SP, declaro que conheço o projeto: "A LITERATURA INFANTIL COMO MEIO PARA A FORMAÇÃO DA CRIANÇA LEITORA", apresentado pelo pesquisador **FABIANO JOSÉ COLOMBO** e que a escola possui as condições que permitem seu desenvolvimento. **Autorizo** sua execução, a utilização dos ambientes, dos instrumentos de auxílio ao desenvolvimento das atividades escolares, a referência a unidade escolar, desde que cumpridas as etapas de descrição da coleta de dados, destacando a divulgação dos resultados para fins científicos, por meio de revistas, congressos e uso de imagem com a **não** identificação dos sujeitos (identidade preservada).

Marília, 14 de Abril de 2008

Andréia Cristina Andrade Melegari
Diretora de Escola.

ANEXO

ANEXO 1 – QUADRO DE NORMAS UTILIZADO NA TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

<i>OCORRÊNCIAS</i>	<i>SINAIS</i>	<i>EXEMPLIFICAÇÃO*</i>
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	do nível de renda... () nível de renda nominal...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	e comé/ e reíncia
Entoação enfática	maiúsculas	porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	::podendo aumentar para ::: ou mais	ao emprestarem os... éh::: ... o dinheiro
Silabação	—	por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	e o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))	((tossiu))