
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

MARINA EDUARDA DOS SANTOS

**PRÁTICAS DE LEITURAS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO NO
PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE**



Rio Claro
2017

MARINA EDUARDA DOS SANTOS

PRÁTICAS DE LEITURAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO
DOCENTE

Orientador: Profa. Dra. Laura Noemi Chaluh.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Instituto de Biociências da Universidade
Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” -
Câmpus de Rio Claro, para obtenção do grau
de Licenciada em Pedagogia.

Rio Claro
2017

372.4 Santos, Marina Eduarda dos
S237p Práticas de leituras na educação infantil : contribuições do estágio no processo de formação docente / Marina Eduarda dos Santos. - Rio Claro, 2017
60 f. : il., quadros

Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia) -
Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Laura Noemi Chaluh

1. Leitura. 2. Educação infantil. 3. Práticas de leituras. 4. Formação docente. I. Título.

*Dedico este trabalho a todos os que acreditam na escola pública e com ela lutam.
E a todos os professores que se assumem em constante formação!*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pelo dom da vida, por nunca ter me desamparado, por ser o autor da minha fé, o meu refúgio e minha fortaleza, sem Ele eu não teria chegado até aqui.

Agradeço ao meu esposo, companheiro de todas as horas, amigo de infância, ouvinte de minhas angústias e parceiro de inquietações e um dos responsáveis pela metamorfose que houve em mim. Meu amor por você é irrefutável!

Agradeço a minha mãe pelo total incentivo e apoio, por sempre me estender a mão. Meu amor por você não tem medidas!!

Agradeço ao meu pai, que foi meu primeiro professor de matemática e que me mobilizou a buscar pelo conhecimento, meu pai coruja e amado.

Agradeço aos meus tios, que na minha caminhada me acolheram e se fizeram presentes em minha vida.

Agradeço a minha amiga Amanda Balestre, uma amizade que Deus trouxe para mim desde a escola pública e que é para a vida toda, você é fundamental na minha vida e não existe no mundo, nenhuma amizade igual a nossa.

Agradeço aos meus amigos e parceiros da Universidade, pelas conversas, companheirismo e pelas trocas de conhecimento.

Agradeço a Laura Noemi Chaluh, minha orientadora, sem ela esse trabalho não seria possível. Você é uma das pessoas responsáveis pela mudança que houve em mim e sempre será a responsável pela professora que me tornei. Obrigada por sempre me ouvir e me corrigir (risos), você é minha inspiração! ♥

Agradeço também a todos os professores da graduação que me oportunizaram a busca pelo conhecimento e fizeram parte desse processo de formação. Assim como também os professores responsáveis pelo estágio obrigatório da Universidade, que de uma maneira singular e específica tem possibilitado um aprendizado efetivo na construção da formação do professor. Obrigado pelo comprometimento.

A todos vocês, muito obrigada!

A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos, em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. (FREIRE, 2011, p.83).

RESUMO

A Educação Infantil configura-se como uma etapa de desenvolvimento fundamental da criança. Há diversos conhecimentos que devem ser destacados nas atividades diárias, um desses conhecimentos é a prática de leitura na sala de aula. Destaca-se a importância de a criança ter contato com as histórias oralmente, com vários tipos de gêneros literários. A escola deve tomar para ela a responsabilidade de formação de sujeito leitores e reconhecer que a leitura é uma prática humana que amplia a compreensão do mundo. Sendo assim, o professor é o mediador desse processo, criando condições para que seus alunos aprendam a ler e pratiquem o hábito de fazer uso da leitura. Este estudo teve por objetivo analisar meu processo de constituição docente no contexto do estágio obrigatório na Educação Infantil na busca por compreender as práticas de leitura instituídas por mim enquanto mediadora que promoveu a formação de sujeitos leitores. Foi utilizada a perspectiva metodológica da autobiografia e os dados foram produzidos a partir dos registros elaborados em meu caderno de campo do estágio obrigatório na Educação Infantil. Ainda, realizei levantamento de artigos localizados nos anais do EDUCERE (Congresso Nacional de Educação), 2013 e 2015 e no Congresso Estadual de Formação de Professores nos anais dos últimos eventos, 2011 e 2014, para melhor sistematização de produções científicas que tratem da temática, práticas de leitura na educação infantil. Com este estudo pretendo contribuir com discussões que explicitem a importância do ato de ler e suas implicações na formação de sujeitos leitores, assim como também valorizar a importância de o professor refletir a sua prática em sala de aula.

PALAVRAS- CHAVES: Educação Infantil. Práticas de Leituras. Formação docente.

ABSTRACT

Childhood education is a stage of the child's fundamental development. There are several knowledge that should be highlighted in daily activities, one such knowledge is the practice of reading in the classroom. The importance of the child having contact with stories orally, with various types of literary genres is emphasized. The school should take on the responsibility of training subject-readers and recognize that reading is a human practice that broadens the understanding of the world. Thus, the teacher is the mediator of this process, creating conditions for students to learn to read and practice the habit of reading. This study aims to analyze my process of teacher education in the context of compulsory training in children's education in the quest to understand the reading practices instituted by me as a mediator that promoted the formation of reading subjects. The methodological perspective of the autobiography will be used and the data will be produced from the records elaborated in my field book of the obligatory stage in early childhood education. Still, I intend to carry out a survey of articles located in the annals of EDUCERE (National Congress of Education), 2013 and 2015 and in the State Congress of Teacher Training in the annals of the last events, 2011 and 2014, to better systematize scientific productions dealing with the theme , reading practices in early childhood education. With this study I intend to contribute to the reflection about the importance of the internship and its implications in teacher training and the training of reading subjects.

KEYWORDS: Child education. Reading practices. Teacher training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Total de artigos encontrados pela pesquisadora e quantidade do que foi possível utilizar na pesquisa.....	21
Quadro 2: Artigos utilizados na pesquisa pela pesquisadora, referente ao quadro 1.....	22
Quadro 3: artigos utilizados na pesquisa, referentes ao quadro 1.....	23

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1- MEMORIAL: A INFÂNCIA É O REINO ONDE NINGUÉM MORRE. ...	12
CAPÍTULO 2- METODOLOGIA.....	16
2.1 Pesquisas Narrativas por vivências educativas.	16
2.2 Anais do Educere e do Congresso Estadual de Professores: em busca de embasamento teórico.....	20
2.3 O que encontrei em minha busca pelos Anais.....	21
CAPÍTULO 3- NARRATIVAS DE MINHAS VIVÊNCIAS EDUCATIVAS.....	37
3.1 O Projeto de intervenção pedagógica.....	41
3.2 A Caixa vermelha: trabalhando com leituras de imagens.	46
3.3 Uma prática de experimentação e protagonismo.....	49
3.4 A leitura como acesso a imaginação.....	52
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
REFERÊNCIAS	58

1 INTRODUÇÃO

Sou graduanda do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista (Câmpus de Rio Claro). No primeiro semestre de 2015, cursei a disciplina “Didática: práticas culturais e práticas pedagógicas” e foi a partir das vivências nesse contexto que decidi me aprofundar e pesquisar questões vinculadas com a leitura já que algumas das práticas instituídas na referida disciplina me permitiram refletir acerca das práticas culturais ao longo de minha vida, especialmente as práticas de leitura.

Na infância, a partir dos cinco anos, temos a vontade e ansiedade enorme de aprendermos a ler e a escrever, comigo não foi diferente. Lembro-me que gostava muito de leitura e livros de histórias. Eu conseguia ler bem na escola de ensino fundamental, processo esse que se iniciou na educação infantil, mas foi no Ensino Fundamental em que eu me aproximei da matemática e fui deixando de gostar da leitura.

Mesmo assim, eu escolhi que seria pedagoga e não me arrependo da decisão, pois foi na Universidade que eu recuperei meu gosto pela leitura. Através da leitura viajamos a outros lugares e tem o poder de nos transformar e transformar tudo a sua volta.

Trabalhei em algumas escolas de Educação Infantil como monitora de alunos e também fazendo estágio não obrigatório. Enquanto monitora fazendo o estágio não obrigatório, eu lia todo dia para as crianças na sala de aula e conversávamos sobre a leitura que eu fazia. Realizava esse movimento ainda sem ter as contribuições teóricas necessárias para domínio da prática com a leitura de modo a promover melhor aprendizado dos educandos.

Em função disso, decidi pensar sobre minha própria prática no contexto do meu estágio obrigatório na educação infantil: de que forma contribui para a formação de sujeitos leitores na educação infantil? Acredito que nesta fase, as crianças se utilizam de vários portadores de textos no seu cotidiano como uma bula de remédio, uma placa de trânsito, livros infantis, receitas e outros. Sendo assim, a temática da pesquisa são as práticas de leituras na Educação infantil, que foram desenvolvidas por mim através do estágio obrigatório.

A pesquisa tem como objetivo geral explicitar quais as contribuições do estágio para a formação docente, através das práticas de leituras na educação infantil. Com objetivos específicos:

- Realizar um levantamento a respeito da produção científica que discute as práticas de leitura no contexto da educação infantil.
- Analisar as práticas de leituras instituídas por mim na educação infantil

Para o desenvolvimento deste trabalho, assumi uma pesquisa qualitativa de abordagem autobiográfica. Chaves e Brito (2011) em seu estudo sobre Formação e Docência, desenvolveram perspectivas acerca da pesquisa narrativa e autobiográfica, eles afirmam que nós indivíduos, professores, alunos somos contadores de histórias e também personagens, tanto das histórias dos demais como das nossas próprias histórias, pois segundo Ribeiro (2000 apud CHAVES; BRITO, 2011, p. 15), na vida não há fatos, o que há são histórias.

A perspectiva autobiográfica tem o intuito o repensar as questões de formação acreditando na ideia de que ninguém forma ninguém e que a formação é um trabalho de reflexão sobre os percursos da vida

Para melhor compreender a produção científica sobre práticas de leitura no contexto da educação infantil também farei um levantamento bibliográfico. De acordo com Gil (1996), a pesquisa bibliográfica é aquela cujo é feita de materiais já elaborados, principalmente de livros e artigo.

De acordo com Severino (2002), a pesquisa bibliográfica, exige um levantamento de bibliografias que irá buscar os documentos que lhe interessam para levantamento de dados, de acordo com o tema a ser discutido.

Para o levantamento bibliográfico de minha pesquisa escolhi ter por base os anais:

- EDUCERE (Congresso Nacional de Educação), apenas dos dois últimos eventos, 2013 e 2015. O evento é realizado a cada dois anos e promove discussões acerca das relações entre formação, prática e pesquisa educacionais.

CONGRESSO ESTADUAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, tendo como base os anais dos anos 2011 e 2014. O evento caracteriza-se por ampliar a compreensão de concepções e proposições inovadoras que

discutem aspectos teóricos do campo educacional e suas repercussões no cotidiano escolar.

Abaixo descrevo como foi organizada a estrutura do trabalho:

No capítulo I explico como foi minha trajetória desde a minha infância até chegar à Universidade, com o intuito de legitimar o porquê eu escolhi pesquisar sobre a temática prática de leitura e porque a leitura foi algo que me inquietou.

No capítulo II descrevo a perspectiva teórico-metodológica escolhida para dar conta de todo meu embasamento teórico e de todas as vivências educativas que obtive na escola, a fim de não deixar passar despercebido o conhecimento que foi construído.

Ainda no capítulo II apresento a discussão teórica que trata da leitura e da literatura, a partir de levantamento de artigos nos anais e que serviram para que eu professora-pesquisadora pudesse me embasar em teorias para explicitar melhor minhas práticas.

No capítulo III legitimo minhas práticas no âmbito escolar e trago com elas contribuições acerca das práticas de leituras instituídas por mim na educação infantil, a fim de contribuir para a formação de futuros sujeitos leitores.

Ao final do trabalho apresento as considerações finais sobre esse processo de busca por conhecimento e as referências utilizadas durante o trabalho.

CAPÍTULO 1- MEMORIAL: A INFÂNCIA É O REINO ONDE NINGUÉM MORRE.

Sou graduanda do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela UNESP (Câmpus de Rio Claro). No primeiro semestre de 2015, cursei a disciplina “Didática: práticas culturais e práticas pedagógicas” e foi a partir das vivências nesse contexto que decidi me aprofundar e pesquisar questões vinculadas com a leitura já que algumas das práticas instituídas na referida disciplina me permitiram refletir acerca das práticas culturais ao longo de minha vida, especialmente as práticas de leitura.

Na infância, a partir dos cinco anos, lembro-me que gostava muito de leitura e livros de histórias. Minha irmã tinha coleções de livros infantis que hoje não se vendem mais. Lembro-me do nome de um, pois eu o adorava “Bons amigos”. Era a história de dois ursinhos de sexo oposto e que eram próximos um do outro. Essa coleção da minha irmã passou a ser minha e depois passou a ser da minha sobrinha, muita coisa se tornou de minha sobrinha, mas que hoje não existe mais nem mesmo essa coleção de livros que eu tanto gostava.

Minha curiosidade pelas coisas sempre foi grande, antes de ler a palavra, eu lia o mundo (FREIRE, 2009). Eu questionava meu pai por tudo que meus olhos viam, pois minha mãe não tinha muita paciência para me responder tudo e me ouvir falar tanto. Tudo que eu via na rua, placas, outdoor, semáforo, eu questionava tudo que via e quando aprendi a contar, eu contava as coisas, até mesmo meus próprios passos para chegar a algum lugar. Uma vez uma professora me disse que aluno inteligente não era aquele que decorava as matérias, as lições e tirava notas máximas, mas sim aquele que tinha curiosidade!

Meu pai era também quem me auxiliava nas minhas tarefas de casa, principalmente em matemática, pois ele trabalhava com ela. Eram longos os minutos em que ficávamos na mesa e muitas das vezes discutindo, pois a professora pedia de um jeito a atividade e meu pai ensinava de outro, os resultados eram os mesmos, mas para mim não iria dar certo porque a maneira de resolver acreditava que levaria a outro resultado. Quando percebi que o resultado era o mesmo, me rendi a aprender com meu pai.

A matemática nos aproximou mais do que já éramos, foi então que eu descobri que eu adorava a matemática e deixei na minha vida a literatura um pouco de lado, li alguns livros de literatura que me interessavam, não os que a escola pedia.

No ensino médio foi quando encontrei minha melhor amiga, éramos tão diferentes, mas dávamos tão certo, como um quebra cabeça. Antes mesmo de falar, já sabíamos o que a outra estava pensando. As piadas dela somente eu entendia, e as vezes nem eu mesma entendia. Ainda hoje compartilhamos nossas vidas, com menos frequência devido o tempo, prioridades, responsabilidades da vida, mas ainda assim não encontrei uma amizade que me completasse tanto quanto a dela.

Na escola não foi diferente, ela amava ler e eu amava números, então uma ajudava a outra, enquanto ela lia eu resolvia os problemas calculáveis. Ajudava-me com as questões que tínhamos que responder após leitura dos textos de língua portuguesa. Eu a auxiliava com a matemática. Eu gostava tanto que eu lia alguns conteúdos antes do professor e conseguia compreender antes dele explicar.

Meu professor de matemática da escola pública que estudei no ensino médio foi o melhor professor que eu tive. Ele reconhecia que eu era curiosa e que muitas vezes aprendi sozinha um conteúdo novo. Ele reconheceu o conhecimento do meu pai, valorizando meu jeito de resolver questões matemáticas, muitas vezes por lógica. Mas chegou um momento, que ele me pediu nas provas para resolver escrevendo como cheguei a tal conclusão, pois não aceitavam mais minhas respostas somente assinaladas. Mesmo que não fosse o jeito que ele ensinou, eu precisava escrever como tinha chegado para comprovar que eu não tinha colado de ninguém na prova, essa era a verdade. No último ano disse para ele que iria prestar Pedagogia na Universidade Pública, na mesma hora ele fez uma cara de espanto e me disse que eu deveria fazer engenharia, que era muito boa em matemática, que não deveria querer ser professora de educação básica. Naquele momento não soube o que dizer. Hoje tenho convicção que estou no caminho certo, hoje vejo o quanto o curso de licenciatura plena em pedagogia me transformou, tem sido e está sendo importante na minha vida.

Quando ingressei na Universidade Estadual Paulista (UNESP- Marília), onde morei com meus tios e primos por dois anos, me senti completamente perdida, eu só via disciplina com leituras, leituras e mais leituras, eu gritei por socorro com uma voz ecoando dentro de mim pedindo a matemática.

Esforçava-me para ler os textos solicitados, mas lembrava do que meu primo tinha me dito, *“você vai ler, e ler e ler e não vai entender nada do que está escrito aí”*, com o tom de sarcasmo que ele tinha. Então muitas vezes eu deixei algumas leituras da universidade de lado. Conseguia ler completamente o texto somente daquelas

leituras que me empolgavam. Isto acontecia quando o texto falava comigo, me tocava de alguma forma... Foram essas leituras que não me deixaram desistir do curso. Aos poucos em mim foi havendo uma metamorfose, a menina que pensava que a matemática era quem poderia resolver tudo, foi percebendo que a leitura era quem abria novos horizontes, novos olhares, novas perspectivas, novos pensamentos, uma nova pessoa, um ser inacabado.

Quando solicitei a transferência do curso para UNESP de Rio Claro, houve uma transformação ainda maior em mim, na disciplina Didática: práticas culturais e práticas pedagógicas permitiu reencontrar-me novamente na Universidade. Algo inexplicável aconteceu comigo através desta disciplina: os textos transformaram-me, conseguiram adentrar na minha alma. Felizmente, também no contexto dessa disciplina encontrei quem seria minha orientadora de TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), por isso e outras coisas que sou grata a ela.

Um texto em específico mudou meu sentido de ver a leitura e receber a leitura de alguém:

O professor - aquele que dá o texto a ler, aquele que dá o texto como um dom, nesse gesto de abrir o livro e de convocar à leitura - é o que remete o texto. O professor seleciona um texto para a lição e, ao abri-lo, o remete. Como um presente, como uma carta.

Da mesma forma que aquele que remete um presente ou uma carta, o professor sempre está um pouco preocupado para saber se seu presente será aceito, se sua carta será bem recebida e merecerá alguma resposta. Uma vez que só se presenteia o que se ama, o professor gostaria que seu amor fosse também amado por aqueles aos quais ele o remete. E uma vez que uma carta é como uma parte de nós mesmos que remetemos aos que amamos, esperando resposta, o professor gostaria que essa parte de si mesmo, que dá a ler, também despertasse o amor dos que receberão e suscitasse suas respostas. (LARROSA, 2004,p.140).

Após ter lido isso, percebi que a professora Laura nos dava um presente porque nos amava e amava esse presente, portanto escolhia com carinho cada presente que iria nos dar a cada semana. Eu precisava receber bem esse presente, precisava demonstrar que eu tinha gostado do presente ou não, podendo falar sobre ele sem esperar uma correção.

Na leitura da lição não se busca o que o texto sabe, mas o que o texto pensa. Ou seja, o que o texto leva a pensar. Por isso, depois da leitura, o importante não é o que nós sabemos do texto o que nós pensamos

do texto, mas o que com o texto, ou contra o texto ou a partir do texto, nós sejamos capazes de pensar. (LARROSA, 2004, p.142).

Percebi que não precisava me preocupar com o que eu poderia pensar e falar do texto, do presente, pois o desafio era esse. Não falar somente o que o texto fala, o que o texto pensa, mas o que ele me fez pensar, o que ele dialogou comigo, porque me fez pensar sobre isso. Só fui desafiada a essa leitura na Universidade, então o meu desafio já não era mais somente ler e compreender o texto, mas “*ler além*” do texto. Ainda me sinto desafiada com este tipo de leitura.

Ingressei em algumas escolas de educação infantil como monitora de alunos e também como estagiária (fazendo estágio não obrigatório). Nesse contexto comecei a analisar a leitura na escola, que espaço ela ocupava na instituição escolar, qual a importância que os professores davam para ela.

Todo dia, eu lia para as crianças na sala de aula e conversávamos sobre a leitura que eu fazia, mesmo sem ainda me apropriar de referenciais teóricos para embasar minha prática.

A partir da história aqui narrada é que decidi, através de meu estágio obrigatório na educação infantil, pensar sobre minha prática em busca de refletir de que forma a minha ação docente contribuiu para a formação de sujeitos leitores na educação infantil, pois segundo Freire (2009), a leitura de mundo precede da leitura da palavra, sendo assim, a educação infantil é um começar, um plantar na vida dos pequenos, onde será possível regar a caminhada pela vida adulta, de adultos leitores, adultos críticos, criativos e autônomos.

CAPÍTULO 2- METODOLOGIA

Explicitado no primeiro capítulo desta produção científica, desenvolvi uma pesquisa de cunho narrativa-autobiográfica. Neste capítulo venho deixar em evidência a escolha por este tipo de pesquisa e também dialogar com os autores Chaves e Britto (2011), Oliveira (2016) e Lima, Geraldi, Geraldi (2015) para que o leitor possa melhor compreender o que venha a ser uma pesquisa narrativa, baseada em experiências vividas.

Também apresentarei um quadro que demonstrará os pressupostos teóricos encontrados sobre *prática de leitura* especificamente na educação infantil, nos artigos localizados nos anais dos eventos selecionados para esse trabalho, assim como o resumo de cada produção científica para saber sobre o que eles problematizam e como podem contribuir para minha pesquisa e inquietações.

2.1 Pesquisas Narrativas por vivências educativas.

Chaves e Brito (2011) afirmam que nós indivíduos, professores e alunos somos contadores de histórias e também personagens, tanto das histórias dos demais como das nossas próprias histórias, pois segundo Ribeiro (2000, apud Chaves; Brito, 2011) na vida não há fatos, o que há são histórias.

O uso da pesquisa narrativa e autobiográfica tem se intensificado no campo da Ciência da educação, pois tem se utilizado delas para aproveitamentos de reconstruções e reflexões do processo de formação a docência ou de formação continuada. Este tipo de investigação necessita que exista igualdade entre os participantes da pesquisa, a situação de atenção mútua e os sentimentos de envolvimento e de associação, exigem uma escuta atenta dos seus participantes e um olhar cauteloso.

Um elemento necessário presente nesta perspectiva é a memória, essa que segundo as autoras Chaves e Brito (2011) é a arte de lembrar, nos leva a um processo de recuperação do eu e a uma dimensão genealógica.

Trabalhar com a memória de ex-normalistas e/ou professores faz emergir a necessidade de construir um olhar retrospectivo e prospectivo no/e sobre o tempo reconstituído como possibilidade de

investigação e de formação de professores. O tempo é memória, o tempo instala-se nas vivências circunscritas em momentos; o tempo é o situar-se no passado e no presente. (CHAVES e BRITO, 2011, p. 38).

A memória possibilita que nós nos lembremos de experiências vividas e assim, essas lembranças servem como importantes suportes a partir dos quais podemos pensar tanto a formação docente e para todo ser humano.

O método autobiográfico tem como intuito o repensar das questões de formação acreditando na ideia de que ninguém forma ninguém e que a formação é um trabalho de reflexão sobre os percursos da vida.

O uso da pesquisa narrativa vem sendo utilizado a mais de duas décadas na formação docente e na pesquisa. Ela entrou no Brasil através de Nóvoa por volta de 1991, 1992 com as histórias de vida de professores. O motivo da utilização do método narrativo como investigação e pesquisa, decorre das insatisfações no campo da educação das pesquisas falarem sobre a escola, ao invés de falarem com ela e a partir dela. Lima, Geraldi e Geraldi, (2015, p. 19) afirmam “Em outras palavras, pesquisar *sobre* os professores e pesquisar *com* os professores ou pesquisar na escola e com a escola, resultam em estudos diversos”.

Os autores argumentam que muitas pesquisas ainda hoje se utilizam de referenciais teórico-metodológicos, que acreditam que garantem uma suposta objetividade capaz de ter mais confiabilidade e autoridade, ao invés de pesquisarem sobre suas práticas, pois essa objetividade não possibilita que o pesquisador se envolva com a realidade de sua pesquisa. Sendo assim fugindo de sua realidade, acreditando que mantendo neutralidade e distanciamento da pesquisa terá mais confiabilidade, entretanto esse “cuidado” com a pesquisa é a característica do que a torna mais distante da realidade e que o sujeito cada vez mais deixa de se reconhecer em sua prática, uma vez que suas práticas saberes e fazeres se aproximam de uma caricatura.

O enredo é à maneira de como a história é de fato contada, com todos os detalhes. Uma boa narrativa apresenta semelhanças entre o que foi vivido por quem está sendo contando e a aproximação com quem está escutando. O ouvinte reorganiza seu interior pelo que foi narrado.

A narrativa depende de uma boa história, mas não no sentido dela ser ficcional, mas sim que seja conferida a ela toda a realidade de quem narra, nisto está à

confiança do leitor em quem narra à história, fruto de sua experiência. Portanto é um grande desafio esta produção de conhecimento, pois se dá a partir do contexto da experiência, ao qual não pode ser isolada, separada.

Os autores explicitam quatro tipos de narrativas, devido à percussão que se obteve sobre essas perspectivas narrativas e a diversidade do uso dela no campo da educação, porém explicitarei somente o item dois e quatro que são de interesses de minha pesquisa. São eles: 2) a narrativa (auto) biográfica. 4) a narrativa de experiências do vivido, isto é, experiências educativas.

Segundo Lima, Geraldi, Geraldi (2015), na pesquisa narrativa autobiográfica visa uma reconstrução de uma pesquisa de si próprio, onde os dados coletados se tornam seus próprios objetos de estudos. O autor faz uma escrita de si e sobre si no processo de formação. Este tipo de pesquisa nos permite fazer compreender o processo de formação do sujeito, através de suas narrativas do vivido. Também como compreender os processos de ensino aprendizagem, das identidades profissionais, dos ciclos de vida e outros.

No quarto e último grupo incluímos as pesquisas que só passam a existir porque, havendo uma experiência significativa na vida do sujeito pesquisador, este a toma como objeto de compreensão. Essas pesquisas decorrem de uma situação não experimental, mas vivencial. Podem ser chamadas de narrativas de experiências educativas. A especificidade delas reside no fato de que o sujeito da experiência a narra para, debruçando-se sobre o próprio vivido e narrado, extrair lições que valham como conhecimentos produzidos *a posteriori*, resultando do embate entre a experiência e os estudos teóricos realizados após a experiência narrada. (LIMA, GERALDI, GERALDI, 2015, p. 26-27).

A pesquisa narrativa de experiências educativas, não é uma construção de conhecimento anterior à experiência, mas sim decorre da experiência, para depois produzir conhecimento do que foi vivido. Ou seja, se emergem as perguntas e temas a partir dos quais irão se eleger os referencias teóricos necessários que irão dialogar com as lições a serem tiradas do vivido. Como o objeto de estudo é a experiência, muito dela está relacionada com a pesquisa autobiográfica, mas diferentemente dela, não se faz emergir o sujeito e sim a lição que se retira da experiência, lição em um sentido maior de conselho, também não é o todo da experiência em que interessa, mas sim alguns acontecimentos que foram significativos, que se tornou “experiência”.

Como refletem sobre o que ocorreu, essas pesquisas concorrem tanto para a formação profissional quanto para a constituição do pesquisador. Oportunizam aprendizagem de pesquisador ao sujeito/objeto da pesquisa que aprende a pesquisar no processo e pesquisando aprende mais sobre o exercício de sua profissão de professor e sobre sua própria vida. (LIMA, GERALDI, GERALDI, 2015, p. 27).

A experiência narrada não é uma narrativa de uso relatório ou informação, não é sobre o que se passa, mas sim o que nos passa, nos acontece, nos transforma, nos constitui. A narrativa não é um contar de casos, ela é capaz de gerar novos sentidos, até porque não voltamos ao que já passou, mas a partir disto geramos novos sentidos, formação que nos mudam através do que foi vivido, do que nos comoveu. Vários acontecimentos em nossas vidas nos comovem nos tocam como contei na introdução deste meu trabalho que a disciplina de *Didática: Práticas culturais e Práticas pedagógicas* despertaram em mim sensibilidade para as leituras, permitindo um reencontro com os livros que me comoveram, me tocaram, fez-me redescobrir-me como aluno, como pessoa, libertou-me do medo de falar. Foi a partir desta disciplina que resolvi quem seria minha orientadora, porque por causa dela, do que ela foi capaz de através desta disciplina “causar” em mim, fez-me sentir confiança em realizar meu último trabalho de conclusão de curso (TCC) da graduação de pedagogia com essa professora que me inspirou a ser melhor e fazer melhor.

A caminhada em busca desta perspectiva de pesquisa narrativa baseada em experiências educativas como explicitarei no começo deste capítulo não foi simples, pois eu desconhecia este tipo de pesquisa e para isso foi necessário ir à busca de referenciais teóricos que se embasavam e acreditavam neste tipo de pesquisa. Nesta caminhada eu tive a orientação de minha orientadora com as leituras que poderiam servir para conhecer um pouco mais esse tipo de pesquisa que potencializa o trabalho docente, pois leva a legitimar a prática, acreditando na experiência que muito vale para um “re-pensar”, formar, construir, “re-construir”. Pensar na escola estando na escola, não é falar do vivido, mas sim *com* o vivido, ser participante do processo.

Ao realizar pesquisa narrativa, podemos dizer que passamos por um processo de investigação, em que o vivido passa a ser questionado, há dúvidas de onde buscar os referenciais metodológicos, como se dá a coleta dos dados. Tudo isso não é tarefa simples, pois tomamos o objeto de estudo para nós e passamos a ser o protagonista da pesquisa. Não há um método definido que possa reger cientificamente tal pesquisa, no entanto não pode deixar de ser considerada pesquisa,

pois há uma linha de raciocínio a ser seguida, um objeto a ser estudado, exige do pesquisador o pensar frente à complexidade dos acontecimentos vividos. (OLIVEIRA, 2015, p. 56).

No decorrer da pesquisa e em busca de pressupostos teóricos, a prática em sistematizar o vivido, o que me tocou, comoveu-me, fez-me passar por fases de transformações, tem me construído com uma criticidade maior, tem feito refletir-me com maior frequência sobre minhas experiências. No momento da escrita desta pesquisa, envolvida com o Pibid (Programa inicial de Bolsa de Iniciação a Docência) o qual tem me possibilitado novas vivências, parcerias e tem feito parte desse novo processo da minha vida. Meu caderno de escritas sobre inquietações e escritas do que me comoveu, do que fui capaz de captar com um olhar sensível, tem sido um instrumento que contribui para este tipo de pesquisa e para aguçar meu olhar e atenção quanto aos dados que tenho produzido no meu relatório de estágio e até mesmo me fazer lembrar o que não está explicitado nele.

Oliveira (2016) explicita que, trabalhar com narrativas de formação não é uma tarefa fácil, pois não basta acreditar que apenas temos que ficar como contadores de história, ficando somente no ato de escrever. Nossas lembranças ficam guardadas em vários trechos contemplados por sentimentos, signos, o qual é necessário problematizar para poder construir os fatos e assim extrair uma lição do que foi vivido, aprendizados do vivido.

2.2 Anais do Educere e do Congresso Estadual de Professores: em busca de embasamento teórico.

Para este trabalho, realizei uma busca por referências teóricas que discutissem sobre a *prática de leitura* na sala de aula da Educação Infantil. Fiz a escolha por dois anais: EDUCERE (Congresso Nacional de Educação), que tem como característica receber a participação de Professores da Educação Superior e da Educação Básica, Pesquisadores, Estudantes de Graduação e Pós-Graduação nacionais e internacionais. Para essa busca escolhi apenas os anos dos anais de 2013 e 2015 e como palavra-chave procurada no título foi utilizada: *práticas de leitura*, porém somente utilizei-me daqueles artigos que tinham relação com a Educação Infantil.

O outro evento foi o Congresso Estadual de Formação de Professores¹, que tem como característica ampliar a compreensão de concepções e proposições inovadoras que discutem aspectos teóricos do campo educacional e suas repercussões no cotidiano escolar. Em destaque está o interesse por conhecer programas de formação de professores que unem as ações das universidades com as experiências de trabalho das escolas de educação básica, assim como também reconhecer a presença fundamental dos professores da educação básica nos processos de formação inicial. Neste também optei pelos últimos dois eventos, 2011 e 2014 com palavra-chave no título: *práticas de leitura*, porém somente utilizei-me daqueles que tinham relação com a Educação Infantil.

No próximo subtítulo apresento um quadro que sintetiza a minha busca, assim como um resumo dos pressupostos teóricos que me utilizei.

2.3 O que encontrei em minha busca pelos Anais.

O quadro abaixo demonstra explicitamente a quantidade de artigos encontrados sobre a temática “práticas de leituras” nos Anais.

	2011	2013	2014	2015	Utilizados
EDUCERE (Congresso Nacional de Educação)	_____	115 artigos	_____	Nenhum	3 artigos
Congresso Estadual de Formação de Professores	150 artigos	_____	200 artigos	_____	4 artigos
Total					7 artigos

Quadro 1: Total de artigos encontrados pela pesquisadora e quantidade do que foi possível utilizar na pesquisa.

A seguir artigos utilizados nos Anais do EDUCERE

¹ XI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores e I Congresso Nacional de Formação de Professores (2011) e XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores e II Congresso Nacional de Formação de Professores (2014).

TÍTULO	AUTOR	ANO DA PUBLICAÇÃO
FORMANDO LEITORES: CONTANDO E OUVINDO HISTÓRIAS COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	LUCIA QUEIROZ NORMA	2013
A LEITURA COMO PRODUÇÃO DE SENTIDOS: UMA EXPERIÊNCIA EM CLASSE DE EDUCAÇÃO INFANTIL	ESMÉRIA DE LOURDES SAVELI; MARIA ODETE VIEIRA TENREIRO	2013
LITERATURA A SOLTA NOS ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	IVANA MARTINS ROSA	2013

Quadro 2: Artigos utilizados na pesquisa pela pesquisadora, referente ao quadro 1.

A seguir artigos utilizados nos Anais do Congresso Estadual de Formação de Professores

TÍTULO	AUTOR	ANO DA PUBLICAÇÃO
A LITERATURA INFANTIL NO BRASIL E A PRÁTICA DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	EDSON ALEXANDRE DE LIMA	2011
A PRÁTICA DE MEDIAÇÃO DE LEITURA COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	ADRIANA NAOMI FUKUSHIMA DA SILVA; LUCIA PEREIRA LEITE; SANDRA ELI SARTORETO DE OLIVEIRA MARTINS E CLAUDIA REGINA MOSCA GIROTO	2011
O DIREITO DA CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL À LEITURA LITERÁRIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	MARIA BEATRIZ TELLES	2014
CADA DIA UMA HISTÓRIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A	ALINE JANELL DE ANDRADE BARROSO	2014

FORMAÇÃO DE LEITORES DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL	MORAES, MICHELLE DE FREITAS BISSOLI	
---	--	--

Quadro 3: artigos utilizados na pesquisa, referentes ao quadro 1.

Como demonstrado nos quadros, embora em minha pesquisa nos Anais houvesse uma quantidade significativa, somente sete puderam ser utilizados, pois busquei como palavra no título: Práticas de leitura, porém somente serviram para minha pesquisa aqueles cujo contexto é na Educação Infantil.

A seguir apresento uma síntese de cada artigo que foi selecionado nos Anais dos dois Congressos.

Lima (2013) inicia-se contando um pouco sobre a história da Literatura Brasileira que se iniciou-se no contexto da Proclamação da República em que o Brasil passava por diversas transformações, entre elas a urbanização foi algo que aumentou entre o século XIX e XX e isso favoreceu o aparecimento da Literatura Infantil Brasileira, pois a nova população, consumidora de produtos industrializados também compunha diferentes públicos aos quais eram destinadas publicações diversas, desde o romance até livros infantis e educacionais.

A escola agora se preocupava com livros infantis que atendiam a necessidade de compreensão para as crianças, ou seja, um material de leitura apropriado para elas, pois até o presente momento, os livros chegados a elas eram de traduções e adaptações de várias histórias europeias e nenhum digno de cumplicidade do idioma com o leitor. A partir disso, despertou-se o interesse em uma literatura brasileira para crianças.

Em 1946 foi quando o governo procurou dar uma base comum para diversos níveis de ensino, buscando atender também as diferenças regionais. A base comum Nacional buscava honrar a criança com seus direitos e deveres e que por hora extraiu da Literatura Brasileira os contos imaginários e repletos de fantasias, como bruxas, fadas, duendes, príncipes e princesas, pois defendiam o caráter de realidade. No ano de 1960 começa a era da informação, através de um veículo de comunicação, a televisão, muitos intelectuais começam a prever a extinção dos livros, mas em 1965 surge a poesia através da música popular brasileira, porém esse período passa por mudanças novamente e é instaurada a Ditadura Militar, sendo proibida a expressão individual através da música.

Nesse período é votada a lei de Diretrizes e Base Nacional da Educação, lei 4024/61 que prevê a educação um direito de todos e ao estado o dever de ofertar. dez anos mais tarde a Base Nacional da Educação é reformulada (lei 5692/71) e a leitura ganha espaços no ensino primário, 1º e 2º graus, foi colocada com indispensável para o ensino de aprendizagem, ou seja, de uso gramatical. É na época de 70 e 80 que a Literatura Infantil e Juvenil volta a ocupar espaços na sociedade.

Entre vários autores que foram importantes nesse processo de retorno a literatura brasileira, Lima (2013) enfatiza “Monteiro Lobato”, pois sua obra foi sem dúvida naquela época genial em sua criações, destinada ao público infantil. Lima (2013) argumenta sobre Monteiro Lobato e suas obras que, segundo o autor trazia do real ao imaginário somente em um mesmo contexto, assim como a autora de “Alice no País das Maravilhas”. Logo suas obras começaram a serem traduzidas para outros países, por várias gerações crianças do mundo inteiro habitavam o Sítio do Pica-Pau amarelo. Em 1950 com o levante das histórias em quadrinhos e da televisão, as obras de Monteiro Lobato foram decaindo, foi quando surgiu então o seriado na televisão “Sítio do Pica-Pau amarelo”.

É importante ressaltar que Lobato inovou a Literatura Infantil brasileira. Pode-se dizer que ele é um divisor de águas nesse ramo literário. Não é sem razão que seus escritos emocionam, fascinam crianças do Brasil e do mundo, por várias gerações. (LIMA, 2014, p. 0299).

Lima (2013) explicita em seu texto os diversos e diferentes gêneros textuais presentes na Literatura, como mitos, alegorias, parábolas, apólogo, lendas, contos maravilhosos e os contos de fadas, ao qual ele dá ênfase em seu trabalho por se tratar de imaginação.

Telles (2014) apresenta em seu texto relatos de ações formativas realizadas em um grupo de formação continuada, com a participação de noventa e quatro professores e vinte e seis coordenadores, de crianças de quatro e de cinco anos da Educação Infantil pública de Paragominas.

Descrevendo sobre a prática de leitura na Educação Infantil, Telles (2014) aponta que esta prática não é utilizada com maior frequência principalmente nas escolas públicas, mas que a literatura pode ser ofertada pela mediação do professor quando ele empresta sua voz ao ler para as crianças, possibilitando que elas construam seu próprio sentido sobre o texto.

Para que as crianças entrem em contato com a literatura e possam através das histórias ouvidas, construir sentido a elas é necessário que os livros escolhidos sejam de qualidade, assim atribuindo de forma legítima à representação do que possa ser entendido como leitura literária. A dúvida então é como escolher criteriosamente esses livros para lerem para as crianças da Educação Infantil, como classificar uma obra de literatura? Telles (2014) explica que a literatura deve permanecer em sua função estética:

[...] é importante garantir à literatura infantil sua condição de literatura, o que de imediato a torna uma obra artística. Como manifestação de arte, apela à imaginação, à sensibilidade e aos sentimentos do leitor e se situa no universo do possível. É o mundo do imaginável possível, criado através da linguagem escrita (ROBLEDO, 2004 apud TELLES, 2014, p. 3).

Sendo assim, valorizando a função estética da literatura como arte, a qualidade literária é irrefutável. Outro critério que está interligando ao professor quanto a escolha dos livros é o lugar que as crianças ocupam na leitura e o protagonismo do leitor na construção de sentido do texto, sendo uma experiência individual. É importante valorizar a escolha da leitura, pois ela vai depender do efeito que será provocado no leitor.

Foi perguntado para alguns professores de Educação Infantil na pesquisa da autora (TELLES, 2014), quais os critérios que eles tinham para escolher livros para as crianças de 4 a 5 anos e a maioria das respostas foram: “*O livro precisa ter muitas imagens, para eles se interessarem*”; “*A linguagem tem que ser simples, para entenderem*”; “*Precisa ensinar algo*”; “*São as crianças que escolhem*”; “*Tem que ser curtinho, para prender a atenção e não pode ter palavras difíceis*”. Diante dessas respostas, indicaram a necessidade de ações formativas para que ajudassem os professores a qualificar a leitura que realizavam para as crianças.

Telles (2014) então planejou diversas ações formativas no contexto da Educação continuada em que estavam para garantir algumas condições que o professor precisa aprender quando lê para uma criança, quando ele empresta sua voz ao texto. Uma dessas ações foi ler para o grupo de formação um conto de Mia Couto, autor que eles desconheciam, e sugeriu que eles fizessem esforços para construir

sentido ao texto, mesmo que não compreendessem algumas palavras, que até mesmo às vezes era inventada pelo autor.

Outra ação formativa que ela realizou foi pedir para que o grupo planejasse uma leitura a partir da “expressividade” de um conto:

Primeiro compartilhei que leria o mesmo conto de duas formas diferentes. Assim, primeiro li o conto sem qualquer variação de entonação, de forma inexpressiva. Durante a leitura os professores mostravam-se inquietos, alguns chegaram a se queixar: “Que leitura chata, Bia!”. Quando terminei, perguntei por que acharam chato. “Você não deu expressão!”. Alguns riram, assumindo que leem dessa forma para suas crianças. Em seguida li o mesmo conto de forma expressiva, com entonação diferenciada, [...] Perguntei como foi a construção de sentido. “Assim foi fácil e o texto ficou bonito”, disseram. Quando propus que planejassem, em grupos, a expressividade da leitura de um trecho de um conto clássico ficou evidente que aquela ação fazia muito sentido para os professores. Assim, cada grupo planejou a leitura de um trecho do conto, e escolheram cada qual um leitor para os respectivos trechos que foram lidos de forma sequencial. A leitura ficou bem interessante! Discutimos depois sobre a necessidade de garantirem esse preparo antes de realizarem a leitura para as crianças [...]. (TELLES, p. 7. 2014).

Em outro momento de formação apresentado neste artigo, a autora leu dois trechos de histórias de autores diferentes, porém contavam a mesma história, mas de outra maneira, com outros detalhes. Após ter lido, o grupo de professoras citou que o primeiro trecho foi bem mais interessante, pois atribuía ao texto palavras “ricas”, muito mais em detalhes, contexto. O outro, porém era muito “sem graça”. Os professores perceberam que detalhes na escrita fazem diferença na escolha de um texto, isso é um texto literário de qualidade, a “riqueza” com as palavras.

Trabalhou também com o grupo sobre as ilustrações do livro, que elas devem ser ricas em detalhes também, acompanhando o momento da escrita.

Essa primeira análise da linguagem escrita e das ilustrações de livros de literatura infantil que os professores realizaram, de uma forma visivelmente interessada, possibilitou que eles comessem a observar com mais profundidade os atributos dos livros, e comessem a construir alguns critérios de escolha mais relacionados à qualidade literária, o que para professores não leitores não é uma tarefa simples. (TELLES, 2014, p.09).

A última ação formativa concluída por ela foi a junção de duplas para analisarem a partir das questões que ela tinha passado as escolhas dos livros que

escolhiam para ler para seus alunos. Entre essas perguntas algumas eram: A linguagem do livro é rica ou “empobrecida”; A linguagem escrita e as ilustrações se complementam; A linguagem estética tem recursos linguísticos que enriquece? A partir desta análise ficou combinado que realizassem um planejamento de leitura e que posteriormente utilizassem esse planejamento com sua turma e fizessem um registro de como a turma reagiu à leitura. As professoras passaram a se dedicar quanto à escolha dos livros e a leitura que seria realizada para seus alunos, assim tornando-se mais atraente para eles.

Silva et al. (2011) em seu trabalho tiveram como interesse investigar o letramento na educação, mediado por práticas de leitura, uma vez que as crianças iniciam a leitura em suas vidas antes da fase escolar, pois partilham de situações de letramento fora da unidade escolar.

Na pesquisa participaram 15 crianças de faixa etária de 3 a 6 anos que frequentam escola pública em Marília. A pesquisa foi desenvolvida pelo CCI (Centro de Convivência Infantil) da Unesp de Marília e contou com o apoio do Núcleo de Ensino e da Pró Reitoria de Graduação da Universidade.

As estagiárias-bolsistas desenvolveram com as crianças práticas de leituras com recursos diversificados. Elas escolheram os livros a serem utilizados para a leitura e pensaram nos recursos que poderiam ser úteis para essa prática, os recursos utilizados por elas foram: fantoches, livro 3D de dobradura, caixa de histórias com personagens em miniatura, avental e bonecos de tecido com velcro, caixa surpresa, flanelógrafo, livro em EVA ampliado e dramatização da história, ao todo foram oito práticas desenvolvidas por elas e gravadas em vídeos de 40 minutos. Durante as práticas, as bolsistas utilizaram-se de estratégias de leitura, como inferências antes do texto, durante o texto e depois do texto, para auxiliar na compreensão das crianças e permitir o partilhar de ideias surgidas através do texto, assim constituindo-se com o texto.

Esse trabalho realizado pelas estagiárias-bolsistas deixou em evidência à importância de se ler para uma criança, mais do que isso, a importância de ter um mediador nesse contexto para que futuramente elas possam se tornar leitores autônomos, e que esse trabalho de ofertar a leitura para as crianças desde pequenas não está vinculada as práticas didáticas pedagógicas, está, além disso: o de oferecer a leitura como um prazer, uma fruição a fim de despertar esse prazer naqueles que ainda desconhecem.

Moraes e Bissoli (2014), relata um trabalho de experiência realizado em Manaus, em sala de Educação Infantil com crianças de faixa etária entre 4 e 5 anos. Este trabalho surgiu através do curso de especialização em educação infantil pela UFAM (Universidade Federal do Amazonas) e consistiu em uma realização de um projeto pedagógico com enfoque em leitura e contação de histórias. O projeto pedagógico surgiu decorrente do pouco contato que as crianças dessa turma tinham com histórias, abarcando somente um tipo de texto, os contos clássicos. A partir disso, pensou-se na necessidade de ampliar as vivências com a literatura infantil com essa turma.

Por intermédio da aplicação do Projeto Pedagógico cujo tema foi “Cada dia uma história”, objetivamos proporcionar o contato diário com um repertório de diferentes tipos de histórias de diversos autores da Literatura Infantil, visando assim, à ampliação do repertório inicial das crianças, como também possibilitar situações em que a postura e o comportamento de um leitor pudessem ser estimulados, bem como incentivar a sensibilidade, a fruição, a imaginação, a criatividade, a curiosidade, a ludicidade e a oralidade das crianças, dentre outras capacidades. (MORAES; BISSOLI, 2014, p. 3634).

O projeto apresentado na pesquisa foi realizado com a turma de 4 a 5 anos e durante período de aula em forma de roda de conversa. Em algumas leituras foram realizadas atividades, mas essas que elas explicam que não era uma regra a ser seguida, pois senão elas estariam colocando a literatura a par do didatismo. Os livros ficaram sempre a disposição das crianças em um canto de leitura na sala de aula e ao total de um ano foram lidas oitenta e oito histórias que eram marcadas em um cartaz. As crianças tinham livre acesso aos livros no canto da sala, sendo assim que poderiam ler e reler e recontar cada história que quisessem.

Foram explicitados nesse trabalho cinco episódios de leitura realizados na sala de aula. O primeiro episódio foi uma roda de conversa com o objetivo de as crianças socializarem os repertórios de leitura que possuíam. Diante desses relatos as professoras perceberam que as crianças falaram mais dos contos clássicos, sendo assim elas ampliariam o repertório das crianças com outros textos de Literatura. O segundo episódio foi o de aprender a ouvir uma história e as professoras perceberam que necessitava ensinar as crianças que no momento da história não poderiam ficar conversando, pois deveriam ouvir com atenção e ao final da história poderiam comentar. O terceiro episódio era ampliar o vocabulário com as palavras contidas na

capa do livro: autor e ilustrados, as pesquisadoras perceberam que as crianças ainda não tinham percebido que os livros sempre continham um autor ou mais e ilustrador. O quarto episódio socializado em sua pesquisa era que passado um tempo contando histórias a eles, as crianças começaram a buscar e manusear os livros com espontânea vontade e algumas até mesmo trocavam o brincar por “ler”. O último episódio socializado foi o de interrupções externas na sala de aula, não pelas crianças, mas por parte dos funcionários da escola, sendo necessário que as pesquisadoras criassem um cartaz com um pedido que não interrompessem aquele momento. As crianças foram percebendo a função da escrita através daquele cartaz também, pois percebiam que algumas pessoas mesmo com o uso do cartaz na porta, interromperam o momento.

Para concluir seu trabalho, elas enfatizam que ainda hoje alguns professores fazem uso da Literatura Infantil para uso pedagógico, assim restringindo o acesso a imaginação, a arte, a fruição, o imaginário, o prazer.

A literatura também pode dar acesso ao jogo simbólico realizado pelas crianças e pode facilitar o processo também de apropriação da leitura e escrita.

Ouvir histórias desenvolve também as linguagens das crianças. Se pensarmos que por meio delas as crianças poderão se expressar de maneiras diversas como: pelo desenhar, pelo cantar, pelo brincar com as palavras ou objetos, pelo encenar, pelo escrever, veremos que além de desenvolver as múltiplas linguagens, o ato de ouvir histórias proporciona às crianças a construção de significados, fator tão importante para sua formação integral. (MORAES; BISSOLI, 2014, p.3640).

Rosa (2013) em seu relato de experiência conta sobre sua vida profissional, formada em Educação Física e, na época, cursando Pedagogia. Ela relata que na Creche onde instituiu esse projeto de literatura, ela ficou responsável em manter o funcionamento da biblioteca, a qual ela pontua ser um pouco precária, pois é um espaço pequeno, onde as prateleiras dificultam o acesso às crianças e os livros que as mesmas podem levar para casa são de baixo custo, sendo assim de baixa qualidade. Ela ficou responsável pela biblioteca no ano de 2012, quando outra profissional saiu dessa função. Também questiona o fato de que, os profissionais responsáveis em manter a biblioteca não são adequados, pois são professores readaptados assim como ela, mas como estava nessa função, diante dessa situação o que fazer?

Ela coloca que o ponto de saída para questionamentos e ações foi o nome do projeto que era “literatura a solta”, então pensou como seria a solta se os livros estão trancados na biblioteca, se os adultos não vislumbravam libertá-los e como as crianças teriam acesso se já não despertavam mais seus interesses e curiosidades. Ela lembra a fala de um menino de 5 anos que disse que os livros ainda eram os mesmo e, portanto não levaria nenhum para casa, pois já havia lido todos que estavam ali.

Surgiram então através dessas inquietações, ações para que despertassem Nas crianças à vontade em levar os livros para casa novamente. Primeiramente ela pensou no espaço, então desempoeirou os livros e os trouxe de volta a vida, as crianças nomearam de “Barraca dos livros”. Ela consistia em estar em diversos espaços educativos da escola, onde as crianças pudessem pegar e olhar quantos livros quisesse e onde quisessem.

Disponibilizar espaços como estes, prevê romper também com a lógica do tempo relógio, onde os ponteiros marcam o início e o fim de cada ação. Requer pensar em possibilidades onde as crianças não tenham que fazer tudo igual e ao mesmo tempo. Requer pensar na experiência, na interação como forma de me completar e completar o outro. Essas talvez sejam as maiores dificuldades encontradas nessa proposta. Sair da lógica escolarizante, para muitos, ainda é muito difícil, porém, não impossível. (ROSA, 2013, p.25396).

Outro movimento realizado pela autora foi a disponibilização de diferentes livros que não estavam disponíveis no acervo para empréstimos. Esse movimento somente foi realizado mediante a conversa com os gestores da escola, sendo assim liberando-os para acesso. A autora destaca que esse movimento gerou grande satisfação e alegria nas crianças em poderem levar para casa livros que antes desconheciam, e que a cada empréstimo, antes era realizado uma leitura literária pela responsável da biblioteca, ou seja, a autora do relato de experiência. Outro momento também foi o “café literário”, onde as crianças ouviram uma linda história infantil, ouviram música e realizaram um pic-nic, após escolheram os livros que levariam para casa para desfrutar com sua família.

Certamente, foram nesses momentos de narração de histórias onde mais precisei rir, lembrando Larrosa (2004). As histórias sempre fizeram parte das minhas aulas de educação física, porém, nesse novo lugar que ocupei, precisei aprofundar minha capacidade de narradora,

o que não é, a *priori*, uma tarefa fácil. Pesquisa, ensaios, experimentações fizeram parte dessa busca para que pudesse qualificar cada vez mais as narrações feitas para as crianças. Provocar o encantamento no outro, precisa antes de tudo provocar em nós mesmas, e nessa interação alcançar o mundo da imaginação. (ROSA, 2013, p.25398).

Outros tipos de movimento realizado foram às rodas de leitura, nas quais a cada encontro era realizado por pessoas diferentes da instituição. Durante esse percurso vários gêneros literários foram apresentando, entre eles estava a poesia. Através dela foram despertados vários encantamentos...

A autora destaca que o gênero poesia é pouco utilizado na escola e que quanto mais cedo iniciarmos com ele, mais familiarizadas as crianças estarão e mais prazerosas serão as atividades de leitura de textos poéticos. Utilizaram-se dela para diversas práticas de leituras, como pintura de gelatina com os bebês, teatro com os maiores etc. A autora termina por dizer que... “LITERATURA A SOLTA é o desejo de despertar à vontade, a curiosidade, a magia, a imaginação, o faz de conta. É o desejo do encontro com a vida” (ROSA, p. 25400. 2013).

Queiroz (2013) enfatiza em seu trabalho que a leitura literária tem ganhado força em relação à formação de sujeitos leitores infantis, pois além dela orientar para a formação da língua escrita, ela desenvolve o prazer em ler, pois ela explica que quanto mais cedo a criança tem contato com o “mundo” da leitura, maiores são as chances dela se tornar um leitor fluente.

Como estratégia ela destaca que se a escola promovesse a leitura para os alunos poderiam abaixar os índices de analfabetismo, assim também como poderiam desenvolver a construção da autonomia, portanto deixa explícito que cabe ao professor proporcionar oportunidades de leitura para seus alunos. A autora cita que Cagliari (2005) analisa as histórias infantis como um tipo de leitura e que a criança que está ouvindo uma história contada por outra pessoa, ela também está lendo.

Para esse estudo a autora se utiliza de referenciais teóricos socioculturais construtivistas e estudos de pesquisas empíricas, os quais os resultados demonstram sucesso escolar em crianças que vivenciaram audição de histórias infantis nos lares. Um foi feito por Rego (1994) em uma criança de 4 anos até completar os 7 anos ouvia histórias infantis e isso foi comprovado nesse estudo que favoreceu a construção da língua escrita como instrumento de comunicação e compreensão das unidades de

som representadas na escrita. Outro estudo participou 38 crianças distribuídas em 7 creches diferentes em Viçosa MG, onde as crianças participavam ouvindo histórias uma vez na semana e cada término da história contada havia diálogo sobre a história e as crianças tentavam reconstruir a história ou relacioná-las com suas experiências de vida. O estudo contribuiu para o desenvolvimento do vocabulário, compreensão de histórias e interesse pela leitura.

A autora destaca em seu texto que apesar de reconhecermos que a leitura é importante para construção de pessoas autônomas e críticas, ainda hoje nas escolas de educação infantil se utilizam de leituras literárias em momentos de distração para aguardar o término da aula e que por isso, muitas vezes os textos escolhidos são de baixa qualidade e que esse contexto pedagógico pode contribuir para que as crianças pensem que ler é algo insignificante, portanto ela aponta que o professor deve criar estratégias de leituras de texto literário como uma maneira de construir a cultura pessoal e coletiva das crianças.

Um conceito estabelecido em seu estudo é o de Vigotski que foi integrado à perspectiva sociocultural construtivista sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal que ele criou (ZPD) - distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade da criança resolver problemas independentes e o nível de desenvolvimento potencial, quando a criança precisa de orientação de um adulto para conseguir resolver os problemas. Segundo Queiroz (2013, p. 15960) Quando o professor conta uma história cria diversas oportunidades para que as crianças dialoguem com o texto, reconstruindo e transformando suas experiências de mundo.

Outro conceito importante na contação de histórias é o de complementariedade, que é quando uma criança complementa a fala do outro, ampliando assim a complexidade do discurso. A especularidade, a criança recupera a fala do outro no mesmo contexto, assim ela ocupa o lugar do mediador com autonomia ou ainda busca interpretar a fala do outro.

Essa pesquisa objetivou a prática de leitura em sala de aula de uma turma específica, onde foi identificada a falta de leitura e, portanto desenvolveram um projeto pedagógico: Hora do Conto e Escrita de Textos Significativos com o intuito de contribuir para a formação de crianças leitoras. Este projeto foi desenvolvido em uma turma de jardim II de educação infantil em um centro comunitário em Paranoá - Distrito Federal, essa instituição não-governamental é mantida pelo apoio dos moradores

local e com a colaboração de estudantes e professores de Universidades de Brasília para desenvolver projetos educacionais.

Durante o processo do projeto pedagógico, as pesquisadoras levaram para as crianças a leitura literária: “Chapeuzinho Vermelho”. Antes de iniciar a leitura elas criaram um ambiente acolhedor em forma de roda de conversa, mas nesse caso instituíram “roda de leitura” e assim apresentaram o livro para as crianças e foram lançando a eles questionamentos e indagações sobre que estória achava que era e as crianças foram indagando, participando... Logo apresentaram o autor e o ilustrador do livro e a maneira que o leitor-mediador foi apresentando o livro, houve mudanças de voz como abaixando o tom para começar a leitura e haver um silêncio para ouvi-la.

Durante a leitura, o leitor ia dando umas pausas para fazer perguntas às crianças de modo que elas participassem, e o livro estava na posição virada para os ouvintes para que pudessem ver as imagens. A leitura prosseguiu dessa maneira até o término dela.

Observando as falas das crianças, a postura do leitor e as intervenções necessárias, como apresentar para elas o autor e ilustrador do livro, todas as ações contribuíram para desenvolvimento (ZDP) do leitor. Também que houve complementaridade e especularidade, uma vez que as crianças participaram ativamente da leitura, fazendo inferências e antecipando acontecimentos.

Mesmo que as crianças ainda não soubessem ler convencionalmente, o mediador pode criar estratégias para que as envolvam e construam uma participação ativa.

Saveli e Tenreiro (2013), explicitam em seu texto que ler não se restringe apenas à decodificação de palavras, mas também a compreensão do texto e conhecimentos culturais. O texto necessita de uma interação entre leitor e texto, com o intuito de alcançar os objetivos que são socialmente determinados segundo autoras descrevem.

Os objetivos são aqueles que buscamos através de um texto, seja para uma informação, para entretenimento, para cozinhar, para se informar de um fato ocorrido. Outro fator que consiste na leitura é a interpretação individual que o leitor estabelece com o texto dependendo de seus conhecimentos prévios, ou seja, conhecimentos adquiridos em sua trajetória de vida ou ainda interpretados também como

conhecimento de mundo (FREIRE, 2009), sendo assim, cada um pode estabelecer uma interpretação única.

Elas apontam que nas salas de aulas a leitura é mais utilizada como decodificação das palavras, onde as crianças leem em voz alta o texto e a professora analisa a dicção do aluno e se ele é capaz de identificar os elementos gramaticais no texto, sem o intuito de retirar do texto o que acha ser mais importante, e fazer questionamentos, apontamentos de acordo com seu conhecimento. A escola tem enfrentado dificuldades quando o assunto é leitura, mas o que vale lembrar é que o aluno não passará a vida inteira na escola e na sua vida fora dela será preciso continuar a ler o mundo a ter contato com diferentes textos, por isso Saveli e Tenreiro (2013) apontam que é importante sensibilizar as crianças para a leitura, com a leitura, para que possam se tornar leitores competentes, pois a leitura acompanha o indivíduo para o resto da vida.

Uma função importante do professor que é o responsabilizador por esse processo de aprendizagem na escola, é o de oportunizar para as crianças o contato com a leitura, que elas explorem os livros infantis, que escutem as histórias narradas, que os professores criem estratégias de leituras para que as crianças percebam a função social da escrita. A criança ao ouvir histórias, começa a fazer questionamentos para que possam ser supridas suas dúvidas, questões, curiosidades e assim fazendo inferências com o que ouviu ou viu. Dessa forma aos poucos, ela vai percebendo a função da escrita, mesmo que indiretamente.

As autoras também dão destaque para o ambiente da leitura. Para elas, o professor deve proporcionar um ambiente acolhedor de leitura em sua sala de aula, como estantes com livros, tapetes com almofadas para lerem, murais de fotografias com as crianças da sala lendo para seus amigos, folheando um livro etc. Assim como o desenvolvimento da fala na vida do ser humano, elas explicam que a leitura é a mesma coisa, que para tornar-se um leitor, as crianças precisam ver e ouvir seus pares lendo, como mãe, pai e professores, por exemplo, para que percebam que os livros são especiais, que fazem parte de nossas vidas e que eles se apresentam de diversas maneiras, como com imagens e palavras.

Saveli e Tenreiro (2013) explicitam que a criança pode e deve ter contato com a leitura antes mesmo de aprender a decifrar seus códigos, pois podem ser capaz de ler através de imagens ou ouvir histórias e alcançar o elemento mais importante da leitura, a compreensão dela.

Trabalhar com a leitura na educação infantil não quer dizer deixar de lado as outras coisas que devem ser trabalhadas, mas que a leitura é algo que já está presente na vida das crianças, desde quando nascem, sejam em rótulos, placas, receitas, etiquetas, livros, enfim enfatizar a importância de explorar a leitura de mundo com a leitura convencional desde cedo com a criança, pois esta prática aproximará a criança em contato com a leitura, com os livros, facilitando assim um leitor sensível à leitura.

As autoras também participaram da leitura em uma sala de aula de educação infantil, com o objetivo de analisar a compreensão de leitura das crianças ao ouvirem a história, das observações da ilustração do livro e dos questionamentos da professora. A professora fez inferências antes, durante e após a leitura.

Antes de iniciar a leitura, ela mostrou a capa do livro, assim como também levou uma caixa com o personagem principal da história, que era o macaco, assim as crianças foram criando hipóteses sobre o que seria a história. Durante a história, as crianças iam tentando adivinhar o que iria acontecer e quando a história acabou eles pediram mais, sendo assim demonstrado o encantamento das crianças pela história que ouviram, além de relacionar o macaco, com os macacos que conheceram no zoológico. A professora solicitou após a história que cada um desenhasse a parte que mais gostou da história, e analisando os desenhos, as autoras perceberam vários desenhos diferentes, constatando que cada aluno fez sua compreensão e entendimento das verdades provisórias de sua vida humana, mas todos com o elemento comum: o macaco.

Na minha busca por referenciais teóricos que tratassem da temática “práticas de leituras na educação infantil”, foi possível identificar apenas sete artigos dos anais que pesquisei. Um número reduzido acerca da leitura na educação infantil. Nos artigos, a maioria deles constituídos de relatos de experiência, fica evidente a importância de um mediador nesse processo de aquisição da leitura, da importância do professor como formador de sujeitos leitores, de facilitador do acesso à leitura literária.

Nos artigos fica claro que a leitura teria que propiciar múltiplos sentidos. O que implica pensar que essa diversidade guarda relação com a experiência e referenciais de cada leitor (a).

Na maioria dos artigos foi possível observar a importância de se trabalhar com a literatura infantil com enfoque na arte, na imaginação, na fruição, com o prazer pela

leitura para garantir a formação de sujeitos leitores e não somente com o objetivo pedagógico, de conhecimento, para fins educativos.

Apenas um artigo destaca a importância de trabalhar com a leitura para aquisição de conhecimentos e da realidade de mundo, visto que a leitura faz parte de nossas vidas. Assim como também destaca a importância de o mediador durante a leitura, fazendo intervenções e especulações, indagações para os ouvintes da história, a fim de identificar como está se dando a construção de sentidos e compreensão do texto.

Foi possível identificar em todos os artigos a preocupação com a formação de sujeitos leitores, todos acreditam que se deve trabalhar com leitura e com leituras de qualidade, com imagens e produções escritas que sejam efetivamente de qualidade. Também enfatizam a importância de criar espaços de leitura significativos com o intuito maior de proporcionar às crianças a leitura, ler para elas. Assim como também mostrar para os alunos a importância da prática da leitura.

Os artigos destacam a importância do professor nesse processo, um professor que lê e que se importa com a arte em ler, com a intencionalidade da leitura, da formação de sujeitos leitores. Um professor que constrói estratégias de leituras e que participa como mediador nesse processo, legitimando assim a importância do ato de ler, ler o mundo, as coisas, as pessoas, os livros, as placas, os jornais, os filmes. O mundo é feito de histórias, nós fazemos parte dessas histórias, nós somos histórias desde que viemos nesse mundo e que, portanto devemos lê-lo, compreendê-lo, interpretá-lo, para superá-lo e assim durante todo esse processo fazer mais histórias.

CAPÍTULO 3- NARRATIVAS DE MINHAS VIVÊNCIAS EDUCATIVAS

[...] Naquele tempo em que ele não sabia ler. Nós o abrimos à infinita diversidade das coisas imaginárias, o iniciamos nas alegrias da viagem vertical, o dotamos da ubiquidade, libertado de Cronos, mergulhado na solidão fabulosamente povoada de leitor... [...] Assim, ele descobriu a virtude paradoxal da leitura que é, nos abstrair do mundo para lhe emprestar sentido [...]. (PENNAC, 2011, p.18).

Neste capítulo narro minhas vivências em relação às práticas educativas no âmbito escolar, especificamente na creche “Construindo vivências” (nome fictício) em Rio Claro no ano de 2016. Isto porque tive a oportunidade de fazer estágio curricular obrigatório como parte da grade curricular do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP).

O estágio na Educação Infantil implicava na realização de 105 horas de Estágio supervisionado de prática de ensino na Educação infantil acompanhado de uma disciplina teórica na universidade de 45 horas intitulada como “Planejamento, acompanhamento e noções teóricas de prática de ensino na educação infantil” com o objetivo de contribuir para a reflexão da prática e discutir sobre ela com os colegas em grupo. Segundo consta no Projeto Político Pedagógico:

[...] entendemos que a articulação teoria e prática passa, necessariamente, por um curso que privilegie, com igual intensidade, um estudo rigoroso dos fundamentos da Educação e um exercício incessante de busca de compreensão das práticas educacionais. (PROJETO PEDAGÓGICO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA, 2011, p. 10).

A disciplina obrigatória “Planejamento, acompanhamento e noções teóricas de prática de ensino na Educação Infantil”, consistia em desenvolver práticas educativas na escola, para que isso fosse atingido era realizado um relatório de estágio. Neste relatório estavam explícitas as observações acerca da escola e das práticas da professora que abria as portas para, enquanto estagiários, pudéssemos observar a organização da escola e a fase de desenvolvimento dos alunos. Também fazia parte do corpo do relatório, o projeto de intervenção e as regências das aulas.

Com o objetivo de fomentar as nossas práticas durante o processo de estágio na Educação Infantil, lemos e discutimos na disciplina o texto de Vilma (2002) que

discute sobre a linguagem do educador, Batista (2001) que dialoga sobre a rotina da creche e o caráter educativo da mesma, Nono (2011) que estabelece a organização do tempo e do espaço na Educação Infantil e Lavelberg (2013) que explicita a importância do desenho na educação infantil.

Com o intuito de legitimar as práticas que desenvolvi ao longo do estágio obrigatório na Educação infantil me propus a refletir sobre elas, para, posteriormente, sistematizar alguns aprendizados tidos nesse processo de formação.

Para isso, selecionei alguns trechos do meu relatório de estágio do ano de 2016, assumindo o meu lugar de professora pesquisadora. Eu li e reli minhas próprias escritas e selecionei somente algumas delas, as que me permitiram maior reflexão sobre a minha prática. Aproveito ainda para deixar em evidência que a Marina do relatório de estágio, já não é a mesma de hoje e que a de hoje talvez não seja a de amanhã. Considero como Freire (2011, p. 50) que “Onde há vida, há inacabamento”, ou seja, estamos constantemente nos transformando enquanto sujeitos.

Narro minhas experiências, as mesmas aconteceram no chão da escola pública e deixo explícito como foi estar na escola e participar dela e de seus espaços. No mesmo sentido, explícito também como a experiência de estar com os alunos e me colocar em postura de professor em formação na sala de aula, contribuiu no meu processo de constituição docente. Destaco também a importância dos laços afetivos que foram construídos com os alunos e a professora da sala, a fim de que compreendam os acontecimentos vividos junto a essa turma, compreendam o meu enredo, parte de minha história (LIMA, GERALDI, GERALDI, 2015).

A seguir apresento um trecho do relatório que diz dos sentimentos que me acometeram ao entrar por primeira vez na escola.

Ao entrar pela primeira vez na escola, fiquei encantada pelos objetos que estavam pendurados logo no começo da escola, eram eles: panelas coloridas, chocalhos gigantes, colheres de pau, de metal, escumadeiras, cortinas de tecidos em tirinhas nas portas e estava sendo construindo uma casa de bonecas com um jardim da Branca de Neve [...] A coordenadora aos poucos ia me mostrando os espaços da escola, seus olhos brilhavam ao me mostrar cada espaço [...]. (RELATÓRIO DE ESTÁGIO, 2016, p.04).

Neste trecho destaco como fiquei encantada com os objetos que compunham a escola, além deles deixarem a escola com seu aspecto de boniteza, havia propósito

em eles estarem pendurados pelo ambiente escolar. Esses objetos eram compostos por utensílios de cozinha e de reciclagem. Pensei na importância de as crianças terem este tipo de espaço que aguça os sentidos dos pequenos, ao mesmo em que também estimula porque representa um espaço atrelado ao brincar e aprender brincando.

Nesse dia eu estava ansiosa e preocupada em conhecer a professora com quem eu iria trabalhar por um curto espaço de tempo e que iria contribuir para minha formação. Estava preocupada com a parceria que poderia acontecer e se, efetivamente, iria acontecer, pensava em como eu iria ser recebida pela professora da sala.

Fui apresentada a professora titular da sala do maternal 1C que me recebeu com muito carinho e se dispôs aberta para opiniões e para ouvir o que tinha pensando em fazer no estágio. (RELATÓRIO DE ESTÁGIO, 2016, p.04).

Freire (2011) explicita que devemos estar disponíveis para criarmos a nossa segurança, que é impossível criar segurança fora do risco da disponibilidade. Trago para o diálogo a Freire (2011) porque entendo que a professora abriu espaços de disponibilidade para mim, teve uma escuta atenta, contribuiu para que eu pudesse propor a ela trabalhar com práticas de leituras em sua sala, enfatizando a importância e acreditando na formação de sujeitos leitores.

A sala do maternal I, turma C ouvia história todos aos dias de manhã realizados pela professora da turma. Diante disso propus a professora em realizar um trabalho com a leitura no sentido de contribuir para sujeitos leitores, já que isso era algo que me inquietava. Para que isso fosse possível expliquei a ela que realizaria uma leitura deleite (BALDI, 2009) e desenvolveria atividades a partir da leitura realizada. A professora em escuta sensível aceitou o meu projeto de intervenção e colocou-se a minha disposição para o que fosse possível.

Considero que Andrade (2013) traz considerações que afirmam meu pensar em relação à leitura. A referida autora ressalta que a literatura infantil é importante no processo de construção de formação de leitores, pois através da literatura as crianças entram no mundo imaginário da leitura e essa importância é válida a partir do momento em que as crianças tomam contato oralmente com as histórias e não somente quando se tornam leitores.

Para melhor planejamento do que iríamos fazer com a turma, tínhamos como espaço disponível os HTPI (Horário de trabalho para planejamento individual) da professora, onde aproveitamos para nos conhecer melhor e também, aproveitávamos o horário de lanche para podermos pensar junto o que iríamos trabalhar com a turma.

Gostaria de destacar que a professora deixou-me a vontade quanto aos planejamentos das aulas e o que eu gostaria de fazer, não entrevi e não fez sugestões ou alterações no projeto de intervenção.

[...] Aproveitamos como espaço para diálogo nosso, seus HTPIs, o espaço das crianças enquanto estavam brincando fora da sala de aula e contato por celular. A professora deixou-me trabalhar conforme eu desejava com o projeto, aceitou o projeto que eu sugeri e me apoiou nas minhas regências [...]. (RELATÓRIO DE ESTÁGIO, 2016, p. 05).

A rotina de todos os dias consistia em a professora realizar a chamada e, após isso, era o momento de ouvir uma história, ouvir sem amarras, sem a finalidade de responder a uma pergunta que poderia ser formulada pela professora. A interpretação ficava por conta de cada um, uma interpretação singular, era o ouvir gratuitamente, sem dever nada (PENNAC, 2011). Segue um trecho do meu relatório que guarda relação com a ideia de ouvir histórias, ouvir “sem dever nada”:

[...] Então houve um dia que ela foi ler a história diária e uma aluna falou: tia, eu quero contar a história! Nesse momento parei e fiquei olhando discretamente para ver a reação da professora, então ela respondeu: a Laura (nome fictício) quer contar a história hoje, vamos ouvi-las. Foi então que me surpreendi, não sei por que da minha surpresa, ela dava vez e voz para seus alunos e esse momento foi a certeza que ela fazia isso [...]. (RELATÓRIO DE ESTÁGIO, 2016, p 12).

A aluna “leu” as imagens que estavam no livro se posicionando como leitor, e foi construindo com o livro sua leitura (ABRAMOVICH,1997). Depois pensei que a professora iria ler outro livro ou falar sobre a história que a aluna contou a seu modo de interpretação, mas me surpreendi quando ao acabar a leitura feita pela aluna, ela encerrou a história como todos os outros dias, fechou o livro e guardou, assim ficando a leitura que a aluna fez para a turma como a história do dia.

No subcapítulo abaixo, resgato o planejamento do meu projeto de intervenção pedagógica. Ao socializar o projeto quero deixar em evidência o movimento que fiz enquanto professora pesquisadora, ou seja, definir encaminhamentos com uma intencionalidade educativa e ao estar atenta à sua ação concreta consegue refletir para repensar o seu fazer docente. O professor pesquisador que resgata suas experiências educativas e extraem delas sentidos, lições (LIMA, GERALDI, GERALDI, 2015).

3.1 O Projeto de intervenção pedagógica

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2011, p.30).

Trago estas considerações de Freire (2011) porque me inspiram para pensar no meu fazer docente. Pesquisar, procurar, comunicar, anunciar o conhecimento produzido. Um fazer docente em movimento, curioso.

Com o apoio da professora para trabalhar com práticas de leituras no maternal I, turma C, comecei minha busca por referenciais teóricas que tratassem da temática na educação infantil. Dialoguei com Freire (2009), Jolibert (2003), e Abramovich (1997).

Para melhor planejamento do projeto, estabeleci os objetivos que eu pretendia que os alunos alcançassem e os critérios de avaliação. Além disso, pesquisei os livros que eu desejava utilizar com aquela turma, podendo assim finalmente sistematizar o projeto de intervenção pedagógica.

Como consta no Projeto Político Pedagógico (2011) do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na instituição de ensino UNESP, o graduando é responsável por observar as práticas instituídas na escola e refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem na mesma, também fica responsável por planejar projetos de intervenção pedagógica mediante as práticas observadas.

A seguir trago um trecho do projeto pedagógico do curso de Pedagogia que resgata a responsabilidade do estagiário frente às observações realizadas e o planejamento dos projetos:

[...] oportunidade de o estudante desenvolver uma experiência de investigação e reflexão sobre a estrutura organizacional da escola e sobre o trabalho pedagógico desenvolvido na instituição ao mesmo tempo em que irá se defrontar com os problemas concretos dos processos de ensino e de aprendizagem e da dinâmica própria do espaço escolar, por meio de análise e reflexão sobre a prática observada, construindo e operacionalizando projetos de intervenção pedagógica. (PROJETO PEDAGÓGICO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA, 2011, p. 40).

Pensando na importância da leitura e como introduzi-la enquanto momento de prazer e fruição acrescentei ao meu projeto de intervenção uma história de minha autoria, construída para fazer parte desse momento na sala de aula.

Essa proposta de atividade foi desenvolvida no primeiro dia da regência. A proposta consistiu em que eu criei uma personagem chamada “Flor de lis”, ela era uma princesa que nunca havia se afastado do seu reino para conhecer outras coisas, até que um dia ela resolveu se arriscar...

Pensei nessa proposta para que no momento em que eu entrasse na sala de aula para contar a história caracterizada com uma capa vermelha, as crianças soubessem que aquele era o momento do conto.

Resgato aqui um trecho de Pennac (2011, p. 18), que evidencia a leitura feita oralmente, o contar histórias antes de aprendermos efetivamente a ler pode contribuir em diferentes aspectos na formação do sujeito leitor:

[...] Ensinamos tudo do livro a ele, naquele tempo em que ele não sabia ler. Nós o abrimos à infinita diversidade das coisas imaginárias, o iniciamos nas alegrias da viagem vertical, o dotamos da ubiquidade, libertado de Cronos, mergulhado na solidão fabulosamente povoada de leitor... [...] Grande fruição do leitor, esse silêncio depois da leitura!

É nós lhe ensinamos tudo do livro.

Nós abrimos formidavelmente seu apetite de leitor. A tal ponto, lembremos, a tal ponto que *ele tinha pressa em aprender a ler [...]*!

Este trecho nos remete a infância, de quando ouvíamos histórias e queríamos ouvir mais, do universo imaginário da leitura. De quando não tínhamos o domínio de ler convencionalmente, mas tínhamos o domínio de ouvir atentamente a história. Neste tempo nós já éramos leitores!

Abaixo está a minha primeira regência, onde narro a minha história para a sala do maternal I, turma C quando entro como a personagem “Flor de lis”.

Quando entrei com a capa vermelha para contar a história, logo uma criança disparou: - Parece a chapeuzinho vermelho. Foi então que falei: - Parece a chapeuzinho vermelho, mas não é. Eu vou contar uma história que se chama Flor de lis.

Era uma vez uma menina que se chamava Flor de Lis. Ela usava uma capa vermelha e morava em um reino muito distante.

Um dia a menina resolveu passear pelo jardim do seu reino, sabe o que ela encontrou? Logo responderam:

- O lobo mau!

Não, ela encontrou flores no seu jardim, encontrou a flor azul, amarela e a vermelha (nesse momento eu ia colocando as flores em um barbante para formar um colar).

A menina que não era nada boba resolveu andar um dia fora de seu jardim, para ver se encontrava coisas novas que ela não conhecia. Foi então que descobriu outras flores, de outras cores. Descobriu a flor laranja (eles falavam ao ver a flor), a flor rosa (então ouvi: é cor de menina) e a flor roxa.

Depois desse dia, ela resolveu caminhar e caminhar para descobrir o novo que desconhecia. FIM. (RELATÓRIO DE ESTÁGIO, 2016, p.14).

Aparecer com uma capa vermelha pela primeira vez naquela sala, foi um abrir de memórias das crianças, foi o despertar de experiências e histórias já ouvidas. Nossa mente tem a capacidade de nos lembrar de momentos de nossas vidas, e esse foi um deles, onde as crianças lembraram a história da “Chapeuzinho vermelho” e fizeram relações com a minha capa vermelha. (CHAVES; BRITO, 2011).

Trago para o diálogo as considerações Kleiman (2008), pois ela estabelece a arte que temos de lembrarmos, como conhecimento prévio, aquilo que guardamos em nossa memória e que poderemos utilizar quando acharmos necessário.

O conto da “Chapeuzinho Vermelho” é historicamente conhecido, visto que ele faz parte dos clássicos contos de fadas. Acredito ser importante explicitar que os contos de fadas começaram a surgir na Idade Média, quando a criança passou a ser reconhecida e diferenciada do adulto, entretanto nos primeiros contos de fadas, ainda não existiam fadas e eles não eram nada “felizes”, pelo contrário, os primeiros contos contavam histórias assustadoras. Aos poucos os contos de fadas foram sendo reformulados, já que o público alvo era a literatura infantil, os contos foram deixando as características assustadoras e assumindo uma característica um tanto heroica e com finais felizes.

O primeiro autor a fazer as adaptações aos livros infantis foi o francês Charles Perrault, e em seguida os Irmãos Grimm e o dinamarquês Hans Christian Andersen. Atualmente se têm grandes produções de contos, inclusive alguns que questionam posturas raciais e idealizadas.

Há poucas chances de existir alguém que ainda não conheça a história da “Chapeuzinho Vermelho” e o maternal I, turma C a conhecia muito bem. Quando adentrei a sala com minha capa vermelha (que mais parecia com de uma rainha, pensava eu), as crianças fizeram domínio de seus conhecimentos prévios de leitura e de mundo, para que pudessem compreender o que estaria acontecendo.

Com o intuito de utilizar-me de estratégias de leitura durante a ação leitora, perguntei para eles o que a menina havia encontrado no seu jardim enquanto passeava e para minha surpresa eu ouvi: O Lobo mau! Naquele momento eles ainda “estavam” na história da Chapeuzinho Vermelho.

O que mudou o enredo da história, foi o colar de flores que eu utilizava enquanto ia contando. O colar foi um recurso da história que fez com que eles se lembrassem de mim e da história que eu estava contando a eles, naquele momento importava a experiência da vida: “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (LARROSA, 2002, p. 21). Trago para diálogo Larrosa (2002), pois afirmo ser importante o que nos passa na vida, o que nos toca, é fazer sentido e perceber as insignificâncias. É o não passar despercebido.

Quero ressaltar aqui como já havia descrito no capítulo I deste trabalho... Eu sempre fui uma pessoa curiosa, esta característica eu acabei trazendo com um olhar despercebido para a personagem da história. Hoje, refletindo minhas práticas percebo

que estava internalizada em mim a intencionalidade de escrever sobre um ser curioso, sobre mim.

Resgato aqui um trecho de Freire (2014) que deixa em evidência a relação de educador e educando em uma prática libertadora e problematizada, a fim de explicitar a minha curiosidade de sempre:

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. (FREIRE, 2014, p.96).

Trouxe para diálogo este trecho da obra de Freire (2014), pensando na relação de educador e educando, como educador-educando. Uma relação de trocas de saberes, trocas de inquietações, de diálogo e assim trocas de conhecimentos, visto que o verdadeiro conhecimento explicitado por Freire (2014) não é aquele que é narrado por alguém, mas aquele que instiga o outro a conhecer. O diálogo gerado por inquietações, que é fruto de uma pessoa curiosa nos leva ao conhecimento. A curiosidade nos instiga a conhecer, perguntar, questionar e dialogar com outros e consigo mesmo. A leitura também é algo que como fruto de conhecimento também nos instiga. Ela tem sido uma das responsáveis e constantes mudanças da minha vida. A fim de deixar em evidência que o texto é um objeto de conhecimento que nos instiga, Furlan (1987) introduz o que venha a ser um texto:

O autor do texto é o homem historicamente situado, que vive a experiência no mundo com os homens, que participa do existir num tempo e num espaço específicos a partir de determinadas condições econômicas, políticas, ideológicas e culturais. Enquanto produto das suas relações com o mundo é ao mesmo tempo produtor, que transforma o mundo colocando algo de si, mesmo que não existe o desejo intencional de fazê-lo. (FURLAN, 1987, p119).

Resgato Furlan (1987), para destacar que o texto tem sua marca humana, é um produto colocado no mundo, é uma produção do homem e o que o homem produz na humanidade. O texto é carregado de significações, ele ilumina e esconde, esclarece e obscurece. Ao mesmo tempo em que o texto pretende dar resposta, ele

levanta outras perguntas, assim não deixando de lado a maneira que o texto em seu modo singular “alimenta” a curiosidade do ser humano.

Além de Furlan (1987), Sisto (2012) acrescenta que nós somos histórias. “Quando abrimos os olhos, a vida se coloca a nossa frente. Inevitavelmente, começamos a formar um repertório de histórias: a nossa história” (SISTO, 2012, p.31). O mundo é construído de histórias e nós não podemos escapar do pertencimento de estarmos nele e acabar incluídos nessas histórias, pois lemos o mundo todos os dias. Às vezes somos os heróis nessa vida, às vezes somos os personagens principais, mas não podemos escapar dela.

A “Flor de Lis” foi uma história escrita e narrada por mim, que contava implicitamente sobre meu “eu” e minha constante busca por conhecimento, gerada pela minha curiosidade de conhecer sempre mais.

O que quero enfatizar aqui é que nessa aula os alunos fizeram referências da história narrada por mim, pela história que eles conheciam da “Chapeuzinho Vermelho”, deixando assim em destaque a importância do conhecimento prévio de leitura e de mundo, mesmo que ainda eles não liam convencionalmente, eles já utilizavam-se do conhecimento prévio de leitura, visto que futuramente irão precisar dele para poderem compreender um texto e extrair sentido dele.

O que não pode deixar-se de explicitar aqui e resultado de minha reflexão, é a curiosidade que nós educadores temos, a curiosidade que me acerca desde minha infância e agora a carrego em minhas práticas educativas, que até então era descarregada dessa intencionalidade e que agora foi despertada, percebida, assumida como tal. A curiosidade é o “engate” de nosso organismo e de nossa alma, assim como o desejo. A curiosidade nos move, nos coloca em movimento, em ação, nos mobiliza. Não se pode ser professor se ele não for um ser curioso (FREIRE, 2011).

No subcapítulo abaixo trago outra experiência que foi realizada através de um livro de ilustrações e que despertou a curiosidade dos educandos.

3.2 A Caixa vermelha: trabalhando com leituras de imagens.

Esta aula foi minha segunda regência com a sala do maternal I, turma C. Neste dia eu planejei uma leitura de um livro somente com imagens que se chamava, “O Mistério da Caixa Vermelha” de Semiramis Paterno (2012).

A leitura da história foi realizada pelos alunos somente com os seus olhares, possibilitando efetivamente um espaço de leitura, um espaço silencioso, prazeroso, de ação leitora pelos alunos. Um espaço onde naquele momento para eles (crianças) só havia os leitores e o livro.

O que eu pretendia alcançar nesta aula com os alunos era aguçar a imaginação e perceber a reação imediata dos mesmos frente a algo que não esperavam, porém como professora pesquisadora que reflete sua prática, minha prática me levou a outra reflexão *a posteriori*.

Para alcançar o que havia planejado utilizei como meios desse processo, a exclusão da última página do livro que consistia em dar a resposta sobre o que havia dentro da caixa vermelha, eu pretendia perceber a reação deles e somente seria possível fazendo o movimento de não visualizarem o final da história.

Como recurso da aula, produzi a caixa vermelha da história e escondi-a na escola, para que pudessem encontra-la. Dentro da caixa havia um segredo que estava sendo guardado do leitor durante a história e só seria revelado ao final dela.

A seguir trago o trecho do meu relatório em que legitima essa prática:

Expliquei que era um livro de imagens e que eles contariam na suas mentes, olhando as figuras, leriam com o olhar. Falei o título do livro e o autor, então comecei a virar as páginas, todos olhavam com atenção, alguns meninos começavam a contar a história oralmente, então uma menina falou: psiu! psiu! E eles ficaram quietos vendo a história. Quando a história acabou, eu comecei instiga-los a falar qual seria o mistério daquela caixa, o que eles pensavam que tinha dentro da caixa. (RELATÓRIO DE ESTÁGIO, 2016, p15).

Após a leitura do livro de imagens sugeri aos alunos que andássemos pela escola em busca de encontrarmos a caixa vermelha. No instante em que um aluno achou a caixa mais do que depressa ele tentou abri-la. Seu rosto demonstrava tamanha curiosidade para descobrir logo o que havia dentro dela. Interrompi aquele momento para que todos pudessem ver o mistério da caixa individualmente, pois eu queria perceber a reação de cada um.

Iniciei a descoberta do segredo da caixa pelo menino que a encontrou, pois ele não estava conseguindo se conter de curiosidade... Eu não poderia o fazer esperar mais, a curiosidade o mobilizava naquele momento, o instigava. Trago logo abaixo o

trecho de meu relatório que demonstra a reação do menino ao ver o que continha dentro da caixa:

Chamei primeiro o aluno que encontrou a caixa, logo que ele olhou dentro da caixa ele falou: um espelho. Eu disse, psiu, seus amigos não podem saber, mas não ouviram. (RELATÓRIO DE ESTÁGIO, 2016, p. 16).

Sua curiosidade era notável, que nem mesmo conseguiu guardar o segredo. A reação de cada aluno foi singular... Houve um aluno que relatou que não havia nada na caixa, outros colocaram a mão dentro, mas todos ficaram curiosos para saber o que de fato tinha dentro dela, todos esperavam ansiosamente ser chamados por mim para descobrirem o que aquela caixa escondia.

Essa prática de leitura permitiu que eu refletisse sobre meu papel como educador e sobre o despertar da curiosidade nos educandos, pois assim como a criatividade que deve ser explorada, a curiosidade também deve fazer parte da vida dos indivíduos e o professor deve criar estratégias para transformar educandos em seres curiosos. Resgato Freire (2011, p. 85) para legitimar essa minha postura como educador nesse processo, “O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser”.

Resgato aqui a importância do professor em trazer para os educandos o exercício da curiosidade, o qual não pode se dar se não for dentro de um ambiente pedagógico-democrático, pois é a curiosidade que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar e re-conhecer novamente. Um professor sem curiosidade não pode aprender e nem tão pouco ensinar (FREIRE, 2011).

Enfatizo com essa prática também a contribuição de Abramovich (1997) que em seu texto resgata a importância das histórias visuais e a capacidade destas histórias em contar de modo ágil e vivo somente através de imagens. A valorização da leitura realizada pelos alunos, mesmo que não saibam ler convencionalmente um texto, eles sabem ler e interpretar uma história visual.

No maternal I, turma C, trabalhar com essa história possibilitou com que as crianças pudessem construir a sua leitura através das imagens do livro e demandou de cada aluno esforço e capacidade leitora para com a história. Esta prática possibilitou também um espaço de leitura efetivo, acolhedor, prazeroso e silencioso.

Ainda sobre espaços de leitura, Queiroz (2013) resgata sua prática com rodas de leitura:

Para realizar a atividade, convidamos as crianças para sentar na rodinha (chão) e ouvir uma história. Como nas SE anteriores, procuramos, estabelecer um clima tranquilo que a nosso ver parece ser uma das condições essenciais para que a leitura possa ser vivenciada como um momento prazeroso. Durante o momento de contação/audição da história, tivemos um cuidado especial com a nossa postura, visando manter o interesse das crianças. Sentamos junto às crianças, a fim de metacomunicar a elas que a partir daquele instante era como se o relógio tivesse parado e o barulho do ambiente exterior não mais existisse. (QUEIROZ, 2013, p. 15961).

Além de um espaço efetivo de leitura, Telles (2014) também enfatiza a importância de o professor estabelecer como critério em sua prática leitora à escolha do livro, que este deve ser um livro de qualidade. Qualidade no sentido amplo da palavra... Com características detalhadas de escrita e de imagens visuais.

O professor também deve se questionar quanto ao lugar que as crianças ocupam na leitura e o protagonismo do leitor na construção de sentido do texto, tornando uma experiência individual. Sendo assim de extrema importância que o professor valorize a escolha da leitura, pois ela vai depender do efeito que será provocado no leitor.

A prática que descrevo a seguir traz a importância da utilização de portadores de textos em sala de aula desde a Educação Infantil.

3.3 Uma prática de experimentação e protagonismo

Sabemos que a leitura está inserida em nosso cotidiano e das crianças também a todo o momento, desde a leitura de jornais, documentos, receitas e até mesmo as placas de trânsito. Portanto, é uma prática não somente emergente na escola, mas também fora dela, com isso entendemos que o objetivo da educação é formar leitores, mas devemos conceber a concepção de que essa formação de leitores exija ir além da decodificação de palavras e compreensão de texto. A formação de leitores como sujeitos ativos com a leitura diariamente.

Nesta aula preparei e planejei para as crianças outro portador de texto, uma receita de vitamina de banana extraída da internet. Para que os alunos compreendessem melhor a estrutura de uma receita e identificassem sobre o que descrevia o texto, coloquei uma imagem de um cacho de bananas ao lado da escrita da receita e a imagem de uma caixa de leite.

Os alunos ao verem a receita impressa e a imagem ao lado, logo falaram que era uma banana e leite. Esta aula consistiu em explicar para os alunos o que seria uma receita e realizar com eles a experimentação da mesma.

Trago um trecho que sintetiza minha prática e a importância de as crianças participarem ativamente do processo de realização da receita:

Li a receita e propus fazermos a vitamina fora da sala. Pedi auxílio para eles para descascarmos a banana e fui auxiliando cada um a cortar um pedaço da banana, depois colocamos as medidas no liquidificador. Notei que as crianças não sabiam que o açúcar era doce, então solicitei que a monitora buscasse para mim sal na cozinha e eles provaram os dois sabores e escolhendo o açúcar como preferido. (RELATÓRIO DE ESTÁGIO, 2016, p.20).

Ressalto aqui a importância de colocar os alunos como protagonistas de sua ação, permitir a eles espaços de diálogos e de experimentação, para que possamos contribuir com a formação de indivíduos que não se intimidem em falar e de indivíduos que se posicionem diante da sociedade.

Somente com o diálogo pude ser capaz de perceber que os alunos não conheciam o gosto do sal e do açúcar e somente descobrindo isso eu pude intervir. Discuto com Rego (2012) sobre o diálogo, pois ele resgata a importância de o professor conhecer seus alunos para que haja ampliação de conhecimento, entendendo o papel do professor como mediador nesse processo:

Mas para que ele possa intervir e planejar estratégias que permitam avanços, reestruturação e ampliação do conhecimento já estabelecido pelo grupo de alunos, é necessário que conheça o nível efetivo das crianças, ou melhor, as suas descobertas, hipóteses, informações, crenças, opiniões, enfim, suas “teorias” acerca do mundo circundante. Este deve ser considerado o ponto de partida. Para tanto, é preciso que, no cotidiano, o professor estabeleça uma relação de diálogo com as crianças e que crie situações em que elas possam expressar aquilo que já sabem. (REGO, 2012, p.116).

O diálogo com as crianças daquela turma permitiu com que eles pudessem obter avanços e ampliação de conhecimento, visto isso que foi fruto de uma construção dialógica em que eu, estagiária da sala mantive com os alunos.

Aquela turma ainda não conhecia estruturalmente e convencionalmente uma receita, não sabiam explicitamente que a receita é um portador de texto que faz parte da vida de todos nós. Novamente resgato Rego (2012, p. 108), que explica que “ensinar aquilo que o aluno já sabe ou que está totalmente longe de sua possibilidade de aprender é totalmente ineficaz”. Oportunizar aos alunos em aprender aquilo que eles ainda não conhecem e lançar desafios a eles é efetivamente à construção de novos conhecimentos, e de aprendizagens.

No Referencial Curricular para a Educação Infantil (1998) destaca em um de seus capítulos a importância de práticas de leituras para as crianças que ainda não sabem ler convencionalmente. Ainda enfatiza sobre o papel do professor de disponibilizar para as crianças diferentes materiais escritos, possibilitando assim práticas culturais mediadas pela escrita. O professor deve oferecer, apresentar e comunicar para as crianças práticas de leituras de diversos portadores de textos e gêneros textuais.

Com isso, enfatizo com minha prática e extraio dela a importância de o professor oferecer às crianças aquilo que elas ainda desconhecem e criar oportunidades de protagonismo em práticas de leituras, acreditando que a escola é um lugar de construção e de legitimação do conhecimento socialmente produzido e também de garantia de acesso ao conhecimento sistematizado. Assim como também potencializar a importância de o professor apresentar um portador de texto aos alunos, podendo assim compreender a função social e cultural da leitura e da escrita.

Por último trago considerações de minha última regência naquela instituição que me possibilitou aprendizados e lições.

3.4 A leitura como acesso a imaginação.

“Num filme o que importa não é a realidade, mas o que dela possa extrair a imaginação” (CHARLES CHAPLIN).

Com a leitura não é diferente do que Charles Chaplin descreveu. Para a minha última regência escolhi um livro cujo nome era “Que bicho será que botou o ovo?” de Ângelo Machado (1996). A intencionalidade com essa leitura era aguçar e explorar a imaginação dos alunos, assim como potencializar a capacidade deles em elencar hipóteses sobre a possibilidade que a história pode permitir em descobrir qual o animal que botou o ovo. Dessa forma agindo como professor mediador, o qual possibilita aos alunos o pensar, imaginar, criar hipóteses e agir.

A leitura deste livro infantil foi realizada no ambiente externo a sala de aula, possibilitando aos alunos outros espaços de leitura na escola, assim compreendendo a importância de oferecer aos alunos um ambiente de exploração e de vivências diversificadas.

Com o intuito de despertar nos alunos a imaginação, possibilitando ultrapassar os limites da realidade da história, novamente decidi não revelar o desfecho da história, deixando com que os alunos primeiramente imaginassem o que poderia acontecer.

Abaixo trago um trecho do meu relatório que demonstra essa prática:

Neste dia as crianças foram para o tanque de areia brincar, então fiz a contação da história embaixo de uma árvore, todos prestaram atenção na história e tentavam descobrir qual bicho será que iria nascer daquele ovo, alguns falavam que era uma cobra ou um jacaré.(RELATÓRIO DE ESTÁGIO, 2016, p. 21).

Para que eu pudesse atingir com os alunos a capacidade de imaginarem além da leitura, escolhi além de não revelar o final da história, utilizar como recurso dois ovos cozidos, os quais eu pedi para as cozinheiras da instituição que cozinhassem para mim, pois utilizaria como prática em sala de aula.

A escolha de utilizar o ovo cozido como recurso é potencializando a capacidade das crianças imaginarem o visível aos seus olhos. Acreditar na escola como esse espaço que oferece aos alunos oportunidades e estratégias de construir sua criatividade e sua imaginação.

A seguir resgato um trecho de meu relatório que descreve os sentimentos dos alunos e suas respectivas ações ao verem o ovo que supostamente achavam que era o da história:

Quando mostrei para eles o ovo que eu tinha trazido e disse que estava quentinho, pois acabaram de botar ele, todos ficaram espantados e alvoroçados para colocarem a mão e descobrir o que tinha dentro do ovo. Deixei com que todos colocassem as mãos nos ovos, ficavam surpresos por perceberem que estava quente mesmo! (RELATÓRIO DE ESTÁGIO, 2016, p.21).

Todos os alunos tentaram fazer suposições do animal que poderia estar dentro do ovo, alguns diziam que era um jacaré e outros diziam que era uma cobra, todos eles ficaram imaginando que aquele ovo havia sido realmente botado por algum animal, pois o ovo permanecia quente por um tempo.

Para legitimar minha prática como contribuição de acesso a imaginação e fruição da leitura, trago para diálogo Telles (2014) que explicita a importância de garantir a literatura infantil em seu aspecto de literatura, assim se tornando uma obra artística. A literatura como manifestação da arte e como um apelo a imaginação através da linguagem escrita e até mesmo através dos livros de imagens.

Para expressar os sentimentos que me acometeram nesse processo, trago uma poesia:

Viajar pela leitura
Sem rumo, sem intenção.
Só para viver a aventura
Que é ter um livro nas mãos.
É uma pena que só saiba disso
Quem gosta de ler.
Experimente!
Assim sem compromisso,
Você vai me entender.
Mergulhe de cabeça
Na imaginação!

(CLARICE PACHECO).

Permitir com que as crianças desde a Educação Infantil possam ouvir histórias infantis pelo prazer de desfrutar desse momento, pelo prazer de ouvir uma boa

história, ouvir sem o dever de responder uma pergunta que possa ser formulada pelo professor (PENNAC, 2002), é possibilitar com que futuramente essas crianças se tornem leitores e simplesmente leiam pelo prazer em ler e pelo prazer de estar com um livro nas mãos.

O professor deve oferecer aquilo que ele tem aos seus alunos:

- O mais importante era o fato de que ele, nos lia em voz alta! Essa confiança que ele estabelecia, logo no começo, em nosso desejo de compreender... O homem que lê em voz alta nos eleva à altura do livro. Ele se dá, verdadeiramente, a ler! (PENNAC, 2011, p.85).

O que quero ressaltar com o trecho de Pennac (2011) é a importância de o professor ler para seus alunos, ler é abrir as janelas de nossos olhos para o mundo, ler é cativar o nosso coração e nossa alma. Ler, em sua forma mais autêntica do latim “lectura”, originalmente significa eleição, escolha, leitura. Ler é uma escolha, é um âmbito, é uma paixão, é uma prática libertadora. E por que não oferecer a leitura com o intuito de compartilhar essa paixão?

Para Larrosa (2003), a lição é lectio, é leitura. A lição aqui é uma leitura, uma convocação a leitura e, portanto o começo dessa lição é abrir o livro, um abrir que é ao mesmo tempo um convocar a leitura.

Compartilhar a leitura ou um texto é como se estivesse literalmente dando um presente a alguém. Aquele que dá um presente espera que ele seja bem recebido, pois somente presenteia aquilo que se ama e se espera que a pessoa ao qual se remeteu o presente também ame o que lhe foi presenteado (LARROSA, 2003). Nesse sentido, penso que o professor que pensa na leitura como um presente, compartilha a paixão pela leitura.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal deste trabalho era analisar quais as contribuições do estágio para a formação docente, através das práticas de leituras instituídas por mim na Educação Infantil e realizar um levantamento bibliográfico que discutisse sobre as práticas de leituras no contexto da Educação Infantil.

Trabalhar com leitura na educação infantil, contextualizar o que entendemos por leitura e resgatar em minhas memórias a internalização e inquietações quanto à ela em minhas práticas e em práticas de outros em outras instituições escolares, foram os motivos que me instigaram a pesquisar sobre a temática. Afinal o que é ler?

Essa pergunta, difícil de responder para mim, pois ela pode ser respondida de diversas maneiras e com várias respostas, tanto do ponto de vista cognitivo da leitura, como do ponto de vista social e cultural. Para cada pessoa essa pergunta demandará respostas diferentes, dependendo da interpretação da pessoa e do que o *ato de ler* é para ela.

Argumento a favor da leitura com a perspectiva de Larrosa (2003), quanto ao ato de ler. Esse que se dá ao abrir um livro, que é um convocar a leitura. O convocar que ao abrir o livro exige minha disposição de entrar no que foi aberto, a hospitalidade do livro e minha disposição como leitora.

Após ter lido um livro, qualquer um que ao abri-lo nos convocou a leitura, depois de ter “mergulhado” na leitura dele, ter entrado na história e com a história do livro, ao término dele saberá que nunca mais será a mesma pessoa que era antes de abri-lo.

A leitura é capaz de nos transformar e transformar nossas ideias. A leitura e releitura de Larrosa (2003) me permitiu assumir-me como um ser inacabado e incompleto que durante a trajetória da vida passa e passará por diversas metamorfoses.

O que me propus a deixar em evidência durante o meu processo é a contribuição da minha prática de leitura em sala de aula como estagiária-professora e pesquisadora, a fim de despertar nos educandos o prazer pela leitura para que futuramente possam se tornar sujeitos leitores.

A seguir explicitarei as lições que foram extraídas de minhas práticas educativas, acreditando na pesquisa narrativa como potencializadora de aprendizagens, pois este tipo de pesquisa nos permite fazer compreender o processo

de formação do sujeito, através de suas narrativas do vivido. Além de compreender os processos de ensino aprendizagem, das identidades profissionais, dos ciclos de vida e outros. É uma pesquisa que tem como ponto de partida a experiência do indivíduo.

Do que concerne o conhecimento entre teoria e prática, neste trabalho ambos estiveram presentes, pois através de minhas práticas busquei por teorias que embasassem melhor minha experiência vivida, contribuindo assim para melhor sistematização do conhecimento produzido.

O estágio obrigatório ofertado pela Universidade contribuiu para que eu pudesse vivenciar as práticas educativas no “chão” da escola pública. Participar, dialogar, analisar, aprender, fez parte desse processo no momento em que estive na escola. Constituir-me como professora tanto dentro da escola, como fora dela, pensando, refletindo e dialogando com referenciais teóricos. O estágio possibilitou com que eu me sentisse mais segura frente ao trabalho docente, mais confiante com a minha profissão.

Constitui-me durante esse processo como um professor curioso, um professor que pesquisa, um professor que indaga que produz conhecimento, que instiga em seus alunos a curiosidade. Um professor que tem curiosidade em aprender mais e buscar pelo conhecimento. Acredito que somos seres inacabados (FREIRE, 2011) e quanto maior nossa curiosidade, maior a nossa busca e aí se dá também nosso processo de inacabamento.

Não poderia deixar de enfatizar a contribuição da literatura infantil no processo de formação de sujeitos leitores que garantiu o acesso à leitura, a imaginação, compreensão, a curiosidade, a leitura de sujeitos que ainda não liam convencionalmente, mas realizaram a leitura de imagens. Assim como também a importância de ter oferecido aos alunos aquilo que eles ainda desconheciam, como outros portadores de textos e que fazem parte da vida de cada um.

Por fim, planejar o meu trabalho docente e ir à escola realizar o que eu planejei com os alunos, nem sempre ocorreu como o planejado, mas dele sempre com reflexão de minha ação, consegui extrair lições pertinentes ao o que foi vivido. E esse movimento de reflexão sobre a ação é essencial na carreira docente, pois permite o re-pensar nossas práticas e o que estamos construindo com os alunos como conhecimento legitimado. É sempre pensar, o que fazemos e por quê fazemos!!!

(palavras de minha orientadora, das quais sempre lembro em meus planejamentos).
Obrigada Laura!

“O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim terás o que colher”. (Cora Coralina).

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. Histórias sem texto escrito e suas possibilidades; Sobre as ilustrações... Cadê as caras do terceiro mundo? In: _____. **Literatura Infantil: Gostosas e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997. p. 25-41.

BRASIL. **Referencial Curricular para a Educação Infantil**. 3v. Brasília: MEC, 1998.

CHAVES, S. N; BRITO, M. dos. R. de. **Formação e docência: Perspectivas da pesquisa narrativa e autobiográfica**. Belém: CEJUP, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São PAULO: Paz E Terra, 2011.

FURLAN, V.I. O Estudo de textos teóricos. **Scribd**, 1987, Campinas, p. 119-126. Disponível em: < <https://pt.scribd.com/document/317465088/Estudo-de-Textos-Teoricos-1> > . Acesso em: 13 de Ago. 2017.

KLEIMAN, A. O conhecimento prévio na leitura. In: _____. **Texto e Leitor**. Campinas: Pontes Editores, 2011.

LARROSA, J. A lição. In: _____. **Pedagogia Profana**. 4ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LIMA, E.A. A Literatura Infantil no Brasil e a Prática do Professor em Formação: desafios e perspectivas. Congresso Nacional de Formação de Professores, 2011, Aguas de Lindóia, p.0291- 0302. **Anais...** Disponível em: <<http://unesp.br/portal#!/prograd/xi-cepfe---i-cnfp/xi-cnfp-cepfe-2011/>>. Acesso em: 16 de Nov.2016.

LIMA, M.E.C.C; GERALDI, C.M.G; GERALDI, J.W. O Trabalho com Narrativas na Investigação em Formação. **SciELO**, Belo Horizonte, p. 17-44, 2014. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982015000100017&script=sci_abstract&tlng=pt > . Acesso em: 12 de Mar. 2017.

MORAES, A. J. A. B; BISSOLI, M. F. Cada dia uma história: Contribuições para a Formação de leitores desde a Educação Infantil. Congresso Nacional de Formação de Professores, 2014, Aguas de Lindóia, p. 3630- 3642. **Anais...** Disponível em: < http://www.geci.ibilce.unesp.br/logica_de_aplicacao/site/index_1.jsp?id_evento=31 >. Acesso em 15 de Nov.2016.

NONO, M.A. A organização do tempo e do espaço na Educação Infantil. **Acervo UNESP**, São José do Rio Preto, p. 1-8. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/297/1/01d13t08.pdf>>. Acesso em: 26 de Out. 2016.

OLIVEIRA, A.M et.al. **Projeto Pedagógico Curso de Licenciatura em Pedagogia**, Rio Claro, 2011.

OLIVEIRA, L. A. A Escolha pela Metodologia. In: _____. **A Ação Profissional do Coordenador Pedagógico e do Professor Coordenador: Proposições como Formadores**. 2016. 277 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2016.

PENNAC, D. **Como um Romance**. Porto Alegre: L&PM; Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

QUEIROZ, N.L. Formando leitores: Contando e ouvindo histórias com crianças da Educação Infantil. Congresso Nacional de Educação, 2013, Curitiba, p. 15956-15972. **Anais...** Disponível em: <<http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/>>. Acesso em: 20 de Nov. 2016.

REGO, T. C. Pressupostos Filosóficos e Implicações Educacionais do Pensamento Vygotskiano. In: _____. **Vygotsky uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação**. 23º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SISTO, C. Contar histórias: da oficina à sinfonia. In: _____. **Textos & Pretextos sobre a arte de contar histórias**. 3º ed. Belo Horizonte: Aletria, 2012.

TELLES, M.B. O Direito da criança da Educação Infantil à leitura literária e a Formação de Professores. Congresso Nacional de Formação de Professores, 2014, Aguas de Lindóia, p. 4162- 4174. **Anais...** Disponível em: <http://www.geci.ibilce.unesp.br/logica_de_aplicacao/site/index_1.jsp?id_evento=31>. Acesso em 15 de Nov. 2016.

ROSA, B. A rotina do dia a dia da Creche. **Zero-a-seis**, 2001, Santa Catarina, p. 1-16. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosseis/thesis/view/52>>. Acesso em: 10 de Out.2016.

ROSA, I.M. Literatura a solta nos espaços da Educação Infantil. Congresso Nacional de Educação, 2013, Curitiba, p. 25393- 25401. **Anais...** Disponível em <<http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/>>. Acesso em: 20 de Nov. 2016.

SILVA, A.N.F. et al. A prática de mediação de leitura como estratégia de ensino na Educação Infantil. Congresso Nacional de Formação de Professores, 2011, Aguas de Lindóia, p.3738-3748. **Anais...** Disponível em: <<http://unesp.br/portal#!/prograd/xi-cepfe---i-cnfp/xi-cnfp-cepfe-2011/>>. Acesso em: 17 de Nov.2016.

SAVELI, E.L; TENREIRO, M.O.V. A leitura como produção de sentidos: uma experiência em classe de Educação Infantil. Congresso Nacional de Educação, 2013, Curitiba, p-23881-23892. **Anais...** Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/>. Acesso em: 20 de Nov.2016.

Laura Noemi Chaluh

Profa. Dra. do Departamento de Educação

Marina Eduarda dos Santos

Graduanda no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia