

O papel da literatura infantil
no processo de alfabetização /

Miyasato, Kahori.:

Marília : [s.n.], 1996. 225 f..

TESE

028.55 M685p tese-782



SVE

CLASS.: 028.55

M 685p

TOMBO: 782

KAHORI MIYASATO

1410000782



O PAPEL DA LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DA
ALFABETIZAÇÃO



Dissertação apresentada como exigência parcial
à obtenção do grau de Mestre. Curso de Pós -
Graduação em Educação. Universidade Estadual
Paulista - Faculdade de Filosofia e Ciências -
Campus de Marília.

Orientadora : Dra. Maria Alice Faria

MARÍLIA
1996

028.55
M685p

782TESE

tese 782

AGRADECIMENTOS

KAHORI MIYASATO

Aos meus amigos

pelo estímulo,

De modo particular a:

Gabriel pelo apoio, carinho e compreensão;

Takako por garantir a infraestrutura para eu me dedicar ao trabalho.

O PAPEL DA LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DA ALFABETIZAÇÃO

A Dra. Clacy Zan pela ajuda no momento certo.

A Dra. Maria Cecília Matoso Ramos pelas orientações tão necessárias.

A Dra. Maria Alice Faria pelo interesse, dedicação e muita paciência.

A Maria Lúcia pelo apoio em todas as horas.

Aos professores do CB. de Pompeia: Ana Cláudia, Aníbal, Camila, Cida Bianchi, Cidinha Uberta, Clery, Dinah, Dora, Irma, Laide, Lia, Liana, Lourenço, Marcia, Maria Lúcia, Mariana, Marlene, Maura, Nazareth, Nely Balduino, Nely Valoto, Nice, Nelly, Rita, Saniel, Sônia e Suely.

MARÍLIA

1996

pela colaboração imprescindível para a realização deste trabalho.

Aos amigos pela confiança.

AGRADECIMENTOS

Aos meus irmãos :

pelo estímulo.

De modo particular a:

Gabriel pelo apoio, carinho e compreensão ;

Takako por garantir a infraestrutura para eu me dedicar ao trabalho.

A Dra. Helena Faria de Barros por ter possibilitado o meu ingresso a este programa de Mestrado.

A Dra. Clacy Zan pela ajuda no momento certo.

A Dra. Maria Cecília Mattoso Ramos pelas orientações tão necessárias.

A Dra. Maria Alice Faria pelo interesse, dedicação e muita paciência.

A Maria Lúcia pelo apoio em todas as horas.

Aos professores do CB. de Pompéia : Ana Cláudia, Aninha, Camila, Cida Bianchi, Cidinha Úbera, Clery, Dinorah, Diva, Irma, Laide, Lia, Liana, Lourenço, Márcia, Maria Lúcia, Mariana, Marlene, Maura, Nazareth, Nely Baleeiro, Nely Valoto, Nice, Nilce, Osley, Rita, Sancler, Sônia e Suely,

pela colaboração imprescindível para a realização desse trabalho.

Aos amigos pela confiança.



RESUMO

Este trabalho tem o propósito de discutir o papel da literatura infantil no processo de alfabetização, considerando-a como um entre os muitos tipos de textos que circulam numa sociedade letrada e que permite à criança o aprendizado da língua escrita, através de um mergulho no fluxo da comunicação verbal.

Essa discussão mostrou a necessidade de uma pesquisa para conhecer como os professores das classes de alfabetização se relacionam com a literatura infantil.

A pesquisa com os professores alfabetizadores do Município de Pompéia, SP., revela a presença sistemática dos livros infantis, nas salas de aula, cuja abordagem é feita seguindo-se uma metodologia definida e coerente.

Embora a presença dos livros infantis nas salas de aula seja um fato incontestável, cuja utilização segue uma metodologia definida e coerente, a pesquisa leva à conclusão de que são necessários avanços para que a literatura infantil desempenhe seu papel na formação de leitores e "escritores" competentes. Esses avanços necessários implicam em uma revisão profunda e um esclarecimento das concepções - relativas à aprendizagem, alfabetização, língua, leitura e escrita - que embasam a ação do professor.

ABSTRACT

This work intends to discuss the role of children's literature in the literacy process, considered as one among the several types of texts in a lettered society. The children's literature allows the children to learn the written language by means of their immersion in the linguistic communication.

This discussion showed the necessity of a research to know how the teachers of literacy classes deal with children's literature.

The research with literacy teachers from Pompéia, SP., has showed the systematic presence of children's books in the classroom. The way the teachers approach them follows a determined and logical methodology.

Although the children's books presence in the classroom is an incontestable fact, whose utilization follows a determined and logical methodology, the research reveals the necessity of improving the use of children's literature so that it can play its role in the formation of competent readers and "writers". These improvements require a profound revision or elucidation of some concepts - related to the learning process, literacy, language, reading and writing - that embody the teacher's action.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO -----	01
1ª PARTE : A ALFABETIZAÇÃO E A LITERATURA INFANTIL	
1. Problema de repetência e da não alfabetização -----	09
2. Em busca de um novo caminho : a concepção de alfabetização adotada-----	10
3. Revisão das concepções para uma alfabetização visando à formação de leitores e "escritores"-----	12
3.1. Concepção de aprendizagem -----	12
3.2. Concepção de língua -----	14
3.3. Concepção de leitura -----	17
3.4. Concepção de escrita -----	20
4. A literatura Infantil hoje -----	22
4.1. Literatura Infantil atual no Brasil -----	22
4.2. Literatura Infantil e escola -----	33
4.3. Literatura Infantil e trabalho pedagógico -----	34
4.4. Literatura Infantil : concepção e seu papel na alfabetização -----	36
2ª PARTE : PESQUISA JUNTO AOS ALFABETIZADORES DE POMPÉIA SOBRE O USO DA LITERATURA INFANTIL NA ALFABETIZAÇÃO	
1. Justificativa -----	39
2. Questionário informativo : apresentação e análise dos dados colhidos - -	41
2.1. Informações gerais sobre os entrevistados -----	43
2.2. O professor e a leitura -----	55
2.3. O professor e a escrita -----	66
2.4. O contato do professor com a Literatura infantil -----	69
2.5. O professor e a alfabetização -----	74
2.6. A Literatura Infantil na Alfabetização e a metodologia dos professores	81
3ª PARTE : DETALHAMENTO DO TRABALHO DE CADA PROFESSOR : ANÁLISE E SUGESTÕES	
1. Introdução -----	102
2. Análise individual do trabalho dos professores -----	104
P.1.-----	104
P.2.-----	111
P.3.-----	112
P.4.-----	113
P.5.-----	118
P.6.-----	123
P.7.-----	125
P.8.-----	130

P.9.-----	137
P.10.-----	143
P.11.-----	147
P.12.-----	153
P.13.-----	155
P.14.-----	161
P.15.-----	165
P.16.-----	170
P.17.-----	172
P.18.-----	176
P.19.-----	178
P.20.-----	183
P.21.-----	185
P.22.-----	190
P.23.-----	192
P.24.-----	195
P.25.-----	197
P.26.-----	199
P.27.-----	200
P.28.-----	204
P.29.-----	206

3. Conclusão -----	208
--------------------	-----

CONSIDERAÇÕES FINAIS -----	212
----------------------------	-----

BIBLIOGRAFIA -----	218
--------------------	-----

ANEXO

INTRODUÇÃO

O primeiro trabalho que dispus a escrever um trabalho em nível de Mestrado, era apresentar uma reflexão sobre prática desenvolvida enquanto professora em escolas da rede pública estadual.

Considerava que essa reflexão permitiria uma análise, um balanço do meu percurso de profissional, pois sempre busquei caminhos que me ajudassem a realizar um ensino de melhor qualidade.

Optei pelo recorte relativo ao campo da alfabetização, porque fui alfabetizadora no início da carreira - de 1966 a 1977. Os cinco anos iniciais - de 1966 a 1970 - foram desenvolvidos em escolas rurais com classes multi-séries, no Município de Pompéia, enquanto cursava Letras na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília. De 71 a 77, lectionei em classes de 1ª e 4ª série, enquanto, à noite, dava aulas de Português, em ambos os casos, em escolas da periferia de São Paulo. Deixei de ser alfabetizadora, quando assumi o cargo de PIII de Português, em agosto de 1977, numa escola na Vila Maria, em São Paulo.

Ao terminar o curso Normal, sentia-me insegura para alfabetizar, por considerar que a minha formação tinha sido

falha nesse aspecto. Por isso, sempre que possível, evitava assumir classes de 1ª série. Como, porém, em escolas rurais, era raro funcionarem duas ou mais classes, tinha que enfrentar o desafio de alfabetizar, quase sempre presa a um sentimento de insatisfação causado pelo trabalho repetitivo e monótono de seguir uma cartilha.

Meu tempo de trabalho como alfabetizadora compreende fases que podem ser caracterizadas como:

1. a da recusa em assumir classes de alfabetização;
2. a da utilização da cartilha CAMINHO SUAVE;
3. a da busca de alternativas à cartilha QUEM SOU EU? que seguiu o método globalizado;
4. a da volta à CAMINHO SUAVE por causa da dificuldade de desenvolver o método globalizado em classes multi-sériadas e também, por ser um material mais caro que outros.

O propósito inicial, quando me dispus a escrever um trabalho em nível de Mestrado, era apresentar uma reflexão sobre prática desenvolvida enquanto professora em escolas da rede pública estadual.

Considerava que essa reflexão permitiria uma análise, um balanço do meu percurso de profissional, pois sempre busquei caminhos que me ajudassem a realizar um ensino de melhor qualidade.

Optei pelo recorte relativo ao campo da alfabetização, porque fui alfabetizadora no início da carreira - de 1966 a 1977. Os cinco anos iniciais - de 1966 a 1970 - foram desenvolvidos em escolas rurais com classes multi-sériadas, no Município de Pompéia, enquanto cursava Letras na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília. De 71 a 77, lecionei em classes de 1ª a 4ª série, enquanto, à noite, dava aulas de Português, em ambos os casos, em escolas da periferia de São Paulo. Deixei de ser alfabetizadora, quando assumi o cargo de PIII de Português, em agosto de 1977, numa escola na Vila Maria, em São Paulo.

Ao terminar o curso Normal, sentia-me insegura para alfabetizar, por considerar que a minha formação tinha sido

falha nesse aspecto. Por isso, sempre que possível, evitava assumir classes de 1ª série. Como, porém, em escolas rurais, era raro funcionarem duas ou mais classes, tinha que enfrentar o desafio de alfabetizar, quase sempre presa a um sentimento de insatisfação causado pelo trabalho repetitivo e maçante de seguir uma cartilha.

Meu tempo de trabalho como alfabetizadora compreende fases que podem ser caracterizadas como:

1. a da recusa em assumir classes de alfabetização;
2. a da utilização da cartilha CAMINHO SUAVE;
3. a da busca de alternativas através da cartilha QUEM SOU EU? que seguia o método globalizado;
4. a da volta à CAMINHO SUAVE por causa da dificuldade de desenvolver o método globalizado em classes múlti-seriadas e também, por ser um material mais caro que outros;
5. a da utilização da cartilha SODRÉ, cuja iniciação se fazia com as sílabas com a, depois com o, e, i e u. Essa iniciação correspondia ao período preparatório. Em vez dos exercícios usuais para a "prontidão", a classe trabalhava a leitura e a escrita das sílabas, com as quais formava palavras e frases. Quando recebiam a cartilha, as crianças já estavam lendo.

A última fase, que compreende apenas o 1º semestre do ano de 77, foi o período de trabalho mais produtivo, porque os alunos participavam muito e as aulas não ficavam maçantes e cansativas. A fase 3, que representa a busca de alternativa com a cartilha QUEM SOU EU?, foi um período muito trabalhoso, porém dinâmico e produtivo. Os alunos participavam falando de si mesmos, de suas famílias, de suas preferências. Como exigia muito a presença da professora junto ao grupo de alunos, tornava a tarefa muito difícil, porque existiam grupos de outras séries que precisavam da mesma atenção, o que causou o abandono desse material nos anos posteriores.

Em virtude desse meu percurso inicial, sempre me acompanhou a inquietação por compreender melhor o processo de aprendizagem por que passa o usuário da língua.



Mesmo enquanto PIII de Português, essa inquietação sempre me estimulou a buscar mais informações que ajudassem na compreensão do processo e pudesse apontar um caminho que levasse a propor um ensino mais satisfatório.

Existia em mim uma preocupação em conhecer a causa das dificuldades encontradas por grande parte dos alunos, em Língua Portuguesa, quando chegava à 5ª série.

O fato de ter desenvolvido um trabalho como alfabetizadora, influenciou na minha tendência de associar as dificuldades que os alunos tinham no trato com a língua escrita ao processo de alfabetização a que eles tinham sido submetidos.

As dificuldades mais freqüentes se referiam à leitura e à produção escrita.

Em relação à leitura, observava-se que :

- os alunos liam destacando as sílabas, o que podia sinalizar que estavam apenas decodificando, oralizando, sem que o significado estivesse sendo apreendido;

- as instruções dos exercícios propostos precisavam sempre de uma leitura oral da professora para serem entendidas.

Em relação à produção escrita, era freqüente a presença de textos constituídos de frases justapostas. Naquela época - início dos anos 70 - a atenção às questões de coesão e coerência, bem como às características de estruturação dos diferentes tipos de textos não fazia parte das preocupações dos educadores, em geral, nem dos professores de Português.

A falta desse tipo de preocupação dificultava a ação do professor no sentido de fornecer aos alunos informações que contribuíssem para a melhoria de sua produção escrita. Os problemas podiam ser identificados, mas as formas de equacioná-los eram desconhecidas pelos professores. Cada um tentava suas formas de ação - oferecendo materiais variados para leitura, entre outras - mas o aperfeiçoamento da produção escrita dependia do êxito do aluno que por intuição descobria os mecanismos reguladores da escrita. Digo que o aluno descobria os mecanismos, porque eu própria encontrava



dificuldade em indicar com clareza o que melhorar no texto e como fazê-lo. Este fato pode ser consequência do nosso próprio processo de aprendizagem que se fez sem que os mecanismos da escrita nos tenham sido dados a conhecer de forma explícita. Aprendemos, também, adivinhando os modos de organização da escrita e sentimos a necessidade de maiores informações para orientar os alunos em sua produção escrita.

Motivada pela preocupação constante de encontrar caminhos para uma aprendizagem mais efetiva da língua escrita, desenvolvi durante três anos - de 89 a 91 - o trabalho de coordenação do Ciclo Básico na EEPG. "Dr. José da Cunha Jr.", em Pompéia, DE. de Marília.

Foi um período de intensa discussão e reflexão junto com os professores do CB, a fim de compreender os processos de aprendizagem para tornar o trabalho de cada um menos desgastante e mais produtivo. Os desafios eram muitos, principalmente com relação aos alunos que apresentavam dificuldade na aprendizagem. Identificá-las e oferecer subsídios para a sua superação não era uma tarefa sempre bem sucedida. A aposta em proporcionar aos alunos repetentes as condições mínimas a fim de que fossem promovidos para a série seguinte, bem como a preocupação em não formar outros repetentes, unia o grupo todo num trabalho coeso.

Para enfrentar esses desafios, senti a necessidade de buscar mais informações não só em leitura, mas também em cursos que me capacitassem mais para a tarefa.

Em 1991, cursei "*Por uma alfabetização sem fracassos*", sob a orientação de Telma Weisz, curso que objetivava a formação de capacitadores em alfabetização. Foi realizado na CENP, em São Paulo e com aulas quinzenais, ao longo do ano.

A partir desse curso, pude ver quantos equívocos existiam em minha concepção de aprendizagem. Despertar para a existência desses equívocos - principalmente no que se refere à não-coincidência entre os processos de ensino e os de aprendizagem - provocou um desequilíbrio muito grande nas convicções que tinha até então. Conscientizei-me da deficiência



em minha formação e do quanto tinha para aprender, para estudar.

Foram cinco anos, durante os quais aprendi a importância da reflexão sobre a prática embasada em uma teoria, a fim de que seja possível uma evolução da ação pedagógica e um esclarecimento da teoria. Foi um aprendizado doloroso, porque exigiu revisões constantes da própria prática, conscientização dos próprios equívocos a fim de encontrar novos caminhos que permitissem avançar um pouco. Não se tratava de criticar o que os outros faziam, mas voltar-me sobre o meu próprio trabalho, refletir sobre acertos e desacertos e aprender com ambos.

Para esse aprendizado foram muito importantes o curso *"Por uma alfabetização sem fracassos"* - CENP, São Paulo, 91- e os encontros bimestrais que Telma Weisz promovia para discutir a prática dos próprios participantes do grupo, depois do término do curso. Além desses dois processos de capacitação, outro fator de extrema importância foi a participação no Projeto: *"Alfabetização: Teoria e Prática"* e no grupo de reflexão formado pelos participantes do Projeto. Desenvolvido pela FDE, nos anos de 92, 93 e 94, visava à capacitação dos alfabetizadores em serviço, nas escolas da rede pública estadual de São Paulo.

Como capacitadora do Projeto, tive a oportunidade de participar de reuniões bimestrais de orientação, em São Paulo, que aconteciam em dois dias. Num dos dias, Telma Weisz discutia com os integrantes do grupo os processos de alfabetização. Essa discussão partia sempre de uma reflexão sobre uma prática apresentada por um membro do grupo. O trabalho consistia em examinar os escritos dos alunos, o relatório da professora e o vídeo que registrava a ação em sala de aula. A partir desses exames, discutia-se a prática para identificar o embasamento teórico que a sustentava e formas de intervenção possível do capacitador para possibilitar que a professora avançasse em sua prática. Não era um exercício fácil, porque como capacitadores, precisávamos aprender a olhar o trabalho, não só para encontrar os desacertos, mas,



principalmente, para encontrar acertos e, a partir deles, contribuir para a discussão da prática como um todo.

No segundo dia, o trabalho era orientado por João Wanderley Geraldi, que desenvolveu a prática da leitura e análise do texto do aluno para o professor conhecer o tipo de informações necessárias para melhorá-lo. Detectar que necessidades apresenta o texto do aluno exige conhecimentos de língua bem mais profundos do que simplesmente categorizá-los em bons, médios ou fracos. Portanto, esses encontros exigiram muito estudo, muita leitura de textos sobre a psicogênese da língua escrita, os processos de leitura e escrita, os usos da escrita, entre outros. Lemos Ferreiro e Teberosky, Goodman (Kenneth e Yetta), Hermine Sinclair, Liliana Tolchinsky, Claire Benveniste, entre outros.

Outro aspecto importante desse aprendizado foi ministrar cursos de capacitação para professores alfabetizadores, realizados durante o período em que vigorou o projeto "*Alfabetização: Teoria e Prática*", entre 92 e 94, na Delegacia de Ensino de Marília. Foi um processo de aprendizagem difícil tanto para a capacitadora, quanto para os capacitandos, pois discutir as questões sobre a prática dos participantes, é uma tarefa complexa, que exige cuidados para não ferir ninguém e possibilitar a continuidade das discussões necessárias.

Um outro fator importante nesse aprendizado foi participar do grupo de reflexão, que reunia professores e coordenadores do CB., Assistentes Pedagógicos das DEs., Diretores e Supervisores, da DRE Marília, em Marília, sob a coordenação de Dagoberto Buim Arena.¹

De posse, também, dessas novas informações fundamentais para que tivesse mais clareza sobre as possibilidades do processo de alfabetização e do ensino da

¹Dagoberto Buim Arena é Doutor em Educação pela UNESP de Marília. Exerce a função de Supervisor de Ensino na DE de Garça e é professor de Metodologia da Alfabetização na UNESP de Marília.



língua portuguesa, iniciei as leituras e as reflexões para realizar este Mestrado.

Nesse momento, percebi que um trabalho prático seria inviável. Se o meu processo de amadurecimento, de avanço, tinha exigido revisão das concepções que embasavam o trabalho que vinha desenvolvendo até então, esse percurso não poderia ser ignorado. O propósito inicial de fazer um trabalho prático acabou por não ser cumprido, porque, para uma revisão das concepções, houve necessidade de reflexões teóricas mais abrangentes do que eu supunha.

Elas foram necessárias, pois acredito que uma transformação da prática só pode tornar-se possível se acompanhada de uma transformação teórica. De outra forma, muda-se o discurso, mas a prática continua a mesma. Isto significa que não há transformação.

Assim, pude pensar sugestões alternativas que, talvez pudessem minimizar as dificuldades que os professores encontram no trabalho durante o processo de alfabetização, em particular, e durante todo o processo de ensino da língua escrita, de uma forma geral.

Dentre os diferentes tipos de textos que podem ser usados nessa tarefa, optei por limitar esta pesquisa ao trabalho com a literatura infantil, uma vez que se trata de um leque muito amplo de textos (com estratégias variáveis de abordagens), o que extrapolaria os limites de uma dissertação de Mestrado.

Seguindo essa linha de reflexão, elegi como objetivos da dissertação:

1) Conhecer melhor os professores alfabetizadores em geral e em sua prática na alfabetização.

2) Dada a necessidade de limitar o tema da dissertação, o 2º objetivo foi aprofundar a análise do trabalho desses professores com a Literatura Infantil durante o período de alfabetização.

3) Comentando o trabalho, individualmente de cada professor, propor algumas alternativas práticas para complementar e/ou corrigir o uso do livro infantil na classe.



Assim, esta dissertação se divide em 3 partes :

. na primeira parte, trato da relação entre a alfabetização e a literatura infantil, discutindo o problema da repetência e da não alfabetização e a necessidade de uma revisão das concepções relacionadas à alfabetização, à aprendizagem, à língua, à leitura e à escrita. Discuto, ainda, o papel da literatura infantil na alfabetização.

. na segunda parte, apresento a pesquisa realizada junto aos alfabetizadores de Pompéia sobre o uso da literatura infantil na alfabetização. Comento, também, o perfil dos profissionais entrevistados, a sua relação com a leitura, com a escrita e com a alfabetização ; destaco os livros infantis usados pelos entrevistados e o roteiro pedagógico seguido por eles em seu trabalho.

. na terceira e última parte, apresento o trabalho de cada professor, com o intuito de destacar as particularidades que o tornam diferente dos outros.

Nas considerações finais, retomo as questões discutidas no decorrer do trabalho e mostro que, apesar dos avanços alcançados pelos alfabetizadores com o uso da literatura infantil, é preciso ir além, superar os estreitos caminhos cartilhescos para alcançar o objetivo de formar usuários críticos da língua.



1ª PARTE

A ALFABETIZAÇÃO E A LITERATURA INFANTIL

O fracasso na alfabetização, entretanto, expressa a falência do sistema de ensino brasileiro, portanto, não está em julgamento a eficiência do alfabetizador, mas a própria concepção de alfabetização.

58,62% dos professores alfabetizadores, pesquisados em Pompéia, responderam que consideram que a escola tem sido bem sucedida em sua tarefa de alfabetizar, porém, a observação empírica tem revelado o crescimento das classes de multi-repetentes do CBC (2ª série). Formam-se agrupamentos de alunos de 10 a 14 anos de idade, com história de dois, três e mais anos de repetência e sem o domínio dos rudimentos de leitura e escrita: não reconhecem as letras do alfabeto e não têm a compreensão mínima das regras que regulam a escrita.

Diante desse quadro complexo, na maioria das vezes, o professor não sabe como agir, sem contar com a assistência necessária da coordenação pedagógica da escola, nem de outras instâncias da Secretaria de Educação.

O problema envolve questões de diferentes ordens. Existe a questão relacionada à política do Governo de não dar prioridade à educação. Dessa questão decorre a falta de investimentos adequados para a formação e manutenção do pessoal docente, resultando na insatisfação de condições mínimas para o trabalho do professor. Solucionar essa questão, a curto prazo, independe da ação do professor. Há, porém, a questão pedagógica relacionada à interação professor/aluno, objeto da aprendizagem, professor/aluno cuja adequação pode ser buscada pelo corpo docente de uma escola.

Superar e dificuldades na ação pedagógica implica em repensar concepções relacionadas à educação.

1. Problemas da repetência e da não alfabetização

Ponderar sobre o fracasso da alfabetização é uma tarefa delicada, mas necessária. Delicada, pois implica um julgamento do trabalho de alfabetizadores. Necessária, uma vez que um contingente considerável da população brasileira está impedida do acesso ao mundo da escrita, pois não consegue se alfabetizar.

O fracasso na alfabetização, entretanto, expressa a falência do sistema de ensino brasileiro, portanto, não está em julgamento a eficiência do alfabetizador, mas a própria concepção de alfabetização.

58,62% dos professores alfabetizadores, pesquisados em Pompéia, responderam que consideram que a escola tem sido bem sucedida em sua tarefa de alfabetizar, porém, a observação empírica tem revelado o crescimento das classes de múlti-repetentes do CBC (2ª série). Formam-se agrupamentos de alunos de 10 a 14 anos de idade, com história de dois, três e mais anos de repetência e sem o domínio dos rudimentos de leitura e escrita : não reconhecem as letras do alfabeto e não têm a compreensão mínima das regras que regulam a escrita.

Diante desse quadro complexo, na maioria das vezes, o professor não sabe como agir, nem conta com a assistência necessária da coordenação pedagógica da escola, nem de outras instâncias da Secretaria da Educação.

O problema envolve questões de diferentes ordens. Existe a questão relacionada à política do Governo de não dar prioridade à educação. Dessa questão decorre a falta de investimentos adequados para a formação e manutenção do pessoal docente, resultando na inexistência de condições mínimas para o trabalho do professor. Solucionar essa questão, a curto prazo, independe da ação do professor. Há porém, a questão pedagógica relacionada à interação professor/ objeto da aprendizagem, professor/ aluno cuja adequação pode ser buscada pelo corpo docente de uma escola.

Superar a dificuldade na ação pedagógica implica em repensar concepções relacionadas à educação, à alfabetização, à aprendizagem, à língua, à leitura e à escrita, porque são elas que determinam a mudança de atitude do professor, em relação ao seu papel como agente dessa ação.

2. Em busca de um novo caminho : a concepção de alfabetização adotada

A concepção de alfabetização está intimamente ligada à concepção de educação, de aprendizagem, de língua, de leitura e de escrita.

A alfabetização como eu a concebo, está fundamentada na concepção de educação tão bem resumida por Magda Soares : " Na verdade, a melhor definição para a educação é uma palavrinha só : transformação."¹

Conceber a educação como transformação, implica em reconhecer que todos os envolvidos no processo se transformam e transformam. É uma concepção de educação que não admite a reprodução, a estagnação.

Isto posto, para mim, a alfabetização é um processo através do qual se pretende formar um usuário competente

¹"Para além do discurso" entrevista publicada na revista **PRESENÇA PEDAGÓGICA**, Ano 1 nº 2 março/abril 1995

da língua - aquele que compreende as funções da língua escrita na sociedade e sabe utilizá-lo como leitor e "escritor" crítico.

A alfabetização deve se propor a alcançar, ao longo de dois anos de escolaridade, conforme escreve Ferreiro (1993)

"- compreensão do modo de representação da linguagem que corresponde ao sistema alfabético da escrita;

- compreensão das funções sociais da escrita, que determinam diferenças na organização da língua escrita e, portanto, geram diferentes expectativas a respeito do que se pode encontrar em escritos nos múltiplos objetos sociais que são portadores de escrita (livros diversos, jornais, cartas, embalagens de produtos comestíveis ou de medicamentos, cartazes de rua etc.);

- leitura compreensiva de textos que correspondem a diferentes registros de língua escrita (textos narrativos, informativos, jornalísticos, instruções, cartas, recados, listas, poemas etc.) enfatizando a leitura silenciosa mais que a oralidade convencional;

- produção de textos respeitando os modos de organização da língua escrita que correspondem a esses diferentes registros:

- atitude de curiosidade e falta de medo da língua escrita." ²

Como se pode observar, as atividades para se alcançar a alfabetização global são amplas e variadas, mas todas elas se completam, para chegar a um objetivo comum: formar verdadeiros cidadãos, capazes de se comprometerem com uma luta contínua por seu próprio aperfeiçoamento, ao mesmo tempo que o fazem pela construção de uma sociedade mais democrática.

É verdade que essa não é uma tarefa para ser concluída nos dois anos de alfabetização, mas o trabalho desenvolvido pelos alfabetizadores é a base para se alcançar esse estatuto do leitor e "escritor" crítico, se a proposta é transformar a escola em um lugar privilegiado de aprendizagem de fato.

² COM TODAS AS LETRAS, pp.23 e 24

Assim, é fundamental levar em conta que a alfabetização é um processo conceitual e não perceptivo. O aprendiz é um sujeito que pensa e formula suas hipóteses a respeito da língua, bem como necessita de tempo e oportunidades para experimentá-las, contrapô-las, revê-las ou abandoná-las até alcançar a compreensão dos seus modos de articulação.

Portanto, se faz necessário considerar que alfabetizadores e alfabetizados, numa relação dialógica, se transformem e transformem o e no processo de formação de usuários competentes da língua.

3. Revisão das concepções para uma alfabetização visando a formação de leitores e "escritores"

Considerando a estreita relação entre a concepção de alfabetização e a de aprendizagem, de língua, em geral, de leitura e de escrita, em particular, creio ser necessário explicitar quais as que embasam minhas reflexões.

3.1. Concepção de aprendizagem

A concepção de aprendizagem mais coerente com a de alfabetização exposto anteriormente, é a que encontrei em Ferreiro e Teberosky (1986):

"A concepção de aprendizagem (entendida como um processo de obtenção de conhecimento) inerente à psicologia genética supõe, necessariamente, que existem processos de aprendizagem do sujeito que não dependem de métodos.

Nenhuma aprendizagem conhece um ponto de partida absoluto, já que, por novo que seja o conteúdo a conhecer, este deverá necessariamente ser assimilado pelo sujeito e, conforme os esquemas assimiladores à disposição, a assimilação será mais ou menos deformante. (...) não há semelhança nos objetos apresentados, a menos que haja semelhança nos esquemas assimiladores que tratarão de interpretá-los. Em termos práticos, isto

significa que o ponto de partida de toda aprendizagem é o próprio sujeito (definido em função de seus esquemas assimiladores à disposição) e não o conteúdo a ser abordado."³

Levando em conta a citação acima, a ênfase do processo escolar desloca o foco do ensino para a aprendizagem. Quer dizer, a escola que veio supervalorizando os métodos de ensino, quase ignorando o sujeito que aprende , vê-se sacudida em suas convicções e obrigada a considerar, que "os modos de ensinar não determinam os modos de aprender" (Weisz, 1991) porque há um sujeito que aprende e que é dotado de esquemas assimiladores peculiares, resultado de toda vivência e aprendizagens anteriores.

Se "o ponto de partida de toda aprendizagem é o próprio sujeito (...) e não o conteúdo a ser abordado" , fica impossível pretender que haja uma homogenidade no modo, no ritmo de aprender de todo um grupo de aprendizes.

A compreensão da diversidade de pontos de partida de qualquer aprendizagem não significa que cada sujeito deve ter um tratamento particularizado, individualizado, com o objetivo de atendê-lo de forma mais eficiente. Retomemos a consideração de que o aprendiz é um sujeito que observa, analisa, levanta hipóteses, compara, vê sua hipótese comprovada ou verifica a sua inadequação e a necessidade de abandoná-la e formular outra ou de reformulá-la. Toda essa atividade não é só solitária, mas também solidária, quer dizer, é realizada em interação com outros sujeitos (colegas e professor), em estágios diferentes de desenvolvimento, em confronto com o objeto da aprendizagem.

Nesse ponto, penso que seja conveniente lembrar a teoria de "zona de desenvolvimento proximal" de Vigotsky, segundo a qual, toda aprendizagem se processa aí: não há necessidade de se atuar sobre o que a criança já sabe, mas sobre o que ela ainda não sabe, mas tem condições de aprender. A cada aprendizagem efetivada, os limites da zona proximal são ampliados, criando condições para outras aprendizagens.

³PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA, Ferreira e Teberosky. pp.25 e 29



Vale a pena reafirmar o que as pesquisas de Piaget demonstraram: o aprendiz só aprende aquilo que compreende. Ele só assimila o objeto, se este fizer sentido, na medida em que puder ser adaptado aos esquemas anteriormente formados. Essa assimilação, por sua vez, contribui para a organização de novos esquemas. As atividades do aprendiz, que permitem a assimilação do objeto, dão lugar, por sua vez, a outro mecanismo: o da acomodação às experiências, produzindo uma interação do sujeito com o objeto, uma vez que a inteligência é construção de relações. Nesse sentido, pode-se afirmar que a aprendizagem só se torna efetiva, a partir do momento em que o objeto a ser aprendido torna-se necessário ao aprendiz.⁴

3.2. Concepção de língua

A concepção de língua compatível com a alfabetização, cujo objetivo é formar usuário crítico é a concepção da língua como enunciação, como discurso.

O entendimento da língua como código pronto e acabado que precisa ser assimilado pelo alfabetizando, um ser passivo pronto para recebê-la, está ultrapassado. As transformações processadas não podem admitir mais essa concepção estreita e estática. Somente uma concepção de que a língua é um objeto histórico e social, a qual, ao mesmo tempo em que permite constituir a interlocução entre os sujeitos, é também constituída por ela, pode dar conta dessa tarefa de proporcionar aos aprendizes o desenvolvimento da capacidade de ler criticamente. Compreender a língua como um objeto que tem uma estrutura, ao mesmo tempo estável - que permite a interação entre os sujeitos - e mutável transformando-se com os sujeitos - pode permitir o desenvolvimento de uma ação reflexiva sobre os diferentes registros e diferentes níveis da língua, desvinculando-os da avaliação do certo ou do errado, do melhor ou do pior. Essa

⁴ Piaget, O NASCIMENTO DA INTELIGÊNCIA



ação reflexiva pode permitir o desenvolvimento de uma consciência crítica, no que se refere à capacidade de utilização dos registros adequados a cada situação interacional específica.

Como diz Bakhtin:

"Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada ; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. (...) Os sujeitos não "adquirem" sua língua materna ; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência." ⁵

O despertar da consciência do sujeito equivale a dizer que o sujeito se constitui no mergulho na corrente lingüística, que significa participar de uma comunidade lingüística, fazer parte de uma comunidade de interlocutores, ser um enunciador.

A língua é um objeto social e histórico e como tal, vai se constituindo na interlocução entre os sujeitos. Os sujeitos se formam quando estão imersos na corrente lingüística, ao mesmo tempo em que vão participando da construção da própria língua.

Dentro do processo escolar de ensino da língua, o que pode significar o pertencer a uma comunidade de interlocutores? Significa o professor se colocar como um interlocutor de seus alunos; considerá-los seus interlocutores e, portanto, pessoas que têm algo a dizer e elementos com que contribuir para a formação de um grupo onde língua e sujeitos se constituem no trabalho de interação : onde a língua seja um instrumento de integração e não de discriminação ; onde as diferenças não sejam abafadas, muito pelo contrário, elas sejam reconhecidas como importantes contribuições para, através dos "confrontos", se despertar a consciência das diferentes formas de utilização da língua que não representam o certo ou o errado. Despertar a consciência para a existência de diferentes dialetos de diferentes classes sociais e para a existência de um dialeto, de maior prestígio, porque pertence à camada social de maior prestígio é também

⁵ Bakhtin, MARXISMO E FILOSOFIA DA LINGUAGEM, P. 108



pertencer a uma comunidade de interlocutores. Significa, ainda, o professor entender que um dos objetivos da escola está na apropriação pelo aluno desse dialeto da classe privilegiada, para que saiba utilizá-lo nas ocasiões adequadas, a fim de poder contribuir na transformação desses privilégios (apropriar-se do dialeto de maior prestígio não implica em anular o de sua origem). Significa, ainda, o professor ter consciência de que a palavra é um signo vivo e ideológico por excelência.

É preciso que se formem verdadeiras redes de palavras, porque, segundo Bakhtin, "O que faz da palavra uma palavra é a sua significação." E a significação se constrói na interlocução. Segundo Geraldi (1993), os significados são negociados na interlocução e portanto, só é possível entre interlocutores. Se o professor se colocar como o detentor da palavra, da significação, essa negociação não pode ocorrer. Não ocorrendo a negociação, é muito provável que a palavra do professor não se constitua em palavra para o aluno, destruindo a possibilidade de despertar a consciência e a instauração de sujeitos. A palavra deixará de ser signo plurivalente para ser monovalente instrumento de dominação.

Se a concepção é a de que a língua é um objeto histórico - social e ideológico que se constitui na interação entre os sujeitos, não um objeto pronto e acabado, a concepção do ensino da língua muda completamente.

O ensino da língua, segundo a "nova" concepção, deve levar em conta a formação de sujeitos conscientes de sua responsabilidade histórico-social; portanto, deve levar em conta a formação de cidadãos, pois somente os sujeitos podem ser interlocutores e dominar esse instrumento tão fundamental para a sua atuação no mundo.

Conceber a língua como uma construção social, portanto histórica, que detém um caráter dialético de mudança e de permanência, não permite o seu ensino como apreensão do significado de palavras e da estrutura das frases.

"Mergulhar na corrente da língua" tem que ser entendido como o mergulho de professor e alunos no fluxo

da língua de uso social. Os exercícios de língua devem ser a utilização da língua, considerando-a como um instrumento de interação na sociedade. Isso quer dizer : trabalhar com os textos de que os sujeitos se utilizam na sua vida cotidiana. São tantos e tão variados os textos que circulam na sociedade que não há necessidade de a escola criar pseudo-textos para ensinar a língua.

Além dos muitos e variados textos que existem, já produzidos por outros, há os que a criança produz. O exercício de produção em que a criança se empenha para superar suas limitações é um verdadeiro mergulho na linguagem, capaz de fazê-la seu verdadeiro usuário, porque a criança tem o que dizer, tem a quem dizer, porque tem um ponto de vista para apresentar e confrontar com o de outros. Como diz Geraldi (1991):

"não é a gramática abstrata, mas a vida em comum que nos deu uma língua comum. Ensinar a língua é ampliar a experiência do aluno com a nossa."⁶

3.3. Concepção de leitura

Em uma escola, cujo objetivo principal é o de formar usuários críticos da língua, os propósitos da leitura têm que ser ambiciosos : deve se propor a ler para apreender, mas também para construir um significado do texto, utilizando os conhecimentos assimilados de outras leituras, de outras vivências. Deve se propor a construção de um significado que, embora não possa ser alheio ao proposto pelo autor, tenha uma marca pessoal, nascido da interlocução de cada leitor com o texto e com outros leitores.

Se o objetivo é formar usuários críticos da língua, a leitura não pode se limitar à oralização do escrito e à decodificação dos sinais gráficos.

Paulo Freire e Jean Foucambert permitem compreender a leitura num horizonte mais amplo e mostram as possibilidades que se nos apresentam.

⁶ Geraldi, PORTOS DE PASSAGEM, p.121

Para Paulo Freire,
"... a leitura do mundo precede a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. (...) De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de "escrevê-lo" ou de "reescrevê-lo", quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente."⁷

Para Foucambert,

"Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é."⁸

Paulo Freire e Foucambert mostram que a leitura é um ato consciente, reflexivo e transformador.

Para que essa interação se estabeleça, é necessário que o material oferecido à leitura seja capaz de despertar no leitor o sentimento de que é o destinatário daquele texto e por isso, sente a necessidade de ser interlocutor. Quer dizer, é preciso que ele se sinta interrogado pelo texto e desafiado a "construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é", como diz Foucambert. É preciso que o texto mobilize tudo o que o leitor já sabe, tudo o que já conhece, a fim de que seja possível a construção de significados.

O leitor, em início da aprendizagem da leitura, precisa ser desafiado a "adivinhar" a partir de pistas que o texto vai dando. Descobrir e utilizar estas pistas para a compreensão do texto fazem o leitor (ou o futuro leitor) perceber que o ler faz sentido e experimentar o prazer de ver o esforço ser bem sucedido. Para isso, é importante o texto estar de alguma forma, relacionado com o dia-a-dia do leitor. Não que deva ser um assunto conhecido, mas lhe permitir encontrar indícios que podem ser conferidos no seu universo de referências: devem ser textos significativos em circulação no meio social. Podem ser anúncios, cartazes, jornais, textos

⁷ Freire, A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER, p. 22 1977

⁸ Foucambert, A LEITURA EM QUESTÃO, p.5 1994



informativos variados (folhetos de campanhas de vacinação, de combate ao mosquito da dengue, de alerta sobre os perigos dos fogos de artifícios, sobre os cuidados com o lixo etc.), tiras de quadrinhos, títulos de histórias, lista de nomes de personagens diversas, poemas.

A leitura de textos significativos permite ao leitor perceber que os escritos dão a conhecer "coisas" que ele não conhecia ; fazem saber mais sobre as coisas do seu mundo ; permitem saber coisas que não saberia se não lesse.

É possível perceber que a forma como o iniciante é colocado frente à leitura pode determinar seus procedimentos diante desse exercício:

a) iniciado com textos significativos, começa a sentir a necessidade da leitura, interessando-se por aprendê-la;

b) iniciado com pseudo-textos, nos quais não consegue descobrir significados, sente o ler como uma tarefa escolar, desinteressante. Ler não lhe parece uma ação necessária, portanto, não se interessa por aprendê-la.

O mundo moderno exige leitores que saibam contrapor seu ponto de vista ao do autor do texto, ou para concordar com ele ou para discordar dele.

Assim, seria possível trabalhar a leitura na escola, tendo como preocupação constante a capacitação de uma parcela cada vez maior da população para o uso da língua escrita, despertando no aluno a consciência da necessidade da leitura. O trabalho com a leitura deve possibilitar ao aluno a consciência de que o ler dá mais condições de dominar os mecanismos das relações sociais. É importante dar ao aluno a oportunidade de perceber que a leitura é fundamental como entrada para a obtenção de conhecimentos e de informações necessários para romper com as relações de submissão.

Nessa linha de argumentação, pode-se concluir que a escola que deseja contribuir na formação de cidadãos conscientes de que são capazes de interferir no curso da História deve se valer de textos reais, com destinatários reais em seus trabalhos de iniciação à leitura. Os textos reais devem ser o material para que sujeitos reais possam exercitar, em situações reais do uso da escrita, a sua capacidade leitora.



3.4. Concepção de escrita

A concepção de escrita mais adequada à alfabetização cujo objetivo é iniciar a formação de leitores e "escritores" competentes, é a encontrada em Ferreiro. Escrever é compreender "o modo de representação da linguagem que corresponde a um sistema alfabético de escrita, seus usos sociais e a construção e compreensão de textos coerentes e coesos." (grifos meus).⁹

Conceber a escrita como uma técnica de transcrição da fala limita o processo de alfabetização à formação de copiadores e não de "escritores".

Para se alcançar o objetivo da alfabetização de formar "escritores" competentes, é preciso que a criança escreva para aprender e não aprenda para escrever.

Escrever para aprender significa a escola aceitar como escrita todas as tentativas da criança em experimentar suas hipóteses, por mais absurdas que elas possam parecer. A possibilidade de fazer essas tentativas, ao mesmo tempo que "lê" escritas elaboradas convencionalmente permite à criança compreender o caráter arbitrário da língua.

Esse processo de compreensão desenvolve a capacidade reflexiva e crítica em relação à escrita : a criança elabora hipóteses, confronta-as com a forma convencional de escrita, comprova-as ou percebe a sua inadequação e a necessidade de formular outras. Trata-se de um exercício de reflexão apurada que exige a mobilização de outros conhecimentos já adquiridos ou de informações do professor ou de outros adultos que têm o domínio da escrita.

Refletir sobre o fracasso da alfabetização requer uma revisão das concepções, pois envolve toda uma transformação nos procedimentos que objetivam a formação de usuários competentes da língua.

Pensar a educação como um instrumento de transformação, obriga a pensar :

⁹COM TODAS AS LETRAS p. 25



a) a aprendizagem como ação do sujeito sobre o objeto da aprendizagem, em interação com outros sujeitos e com o meio e como um processo não determinado pelo ensino.

b) a alfabetização como um processo iniciador da formação de leitores e "escritores", usuários competentes da língua.

c) a leitura como apreensão e construção de significados do texto.

d) a escrita como modo de representação da "linguagem que corresponde a um sistema alfabético de escrita, seus usos sociais e a construção e compreensão de textos coerentes e coesos." (Ferreiro, 1993)

Essas reflexões fizeram-me perceber a necessidade de pensar uma alternativa para buscar um caminho menos sujeito a fracassos. Assim, os textos de literatura infantil, encarados como um dos tipos de texto de uso social, são adequados ao fim proposto, por ser bem aceito tanto pelos alunos como pelos professores. Dada a impossibilidade de tratar de todos os tipos de textos do cotidiano da sociedade, este trabalho fica restrito ao estudo da utilização dos livros infantis no processo da alfabetização.

a) promover a alfabetização :

Nesse item, Regina Zilberman apresenta uma análise muito pertinente a respeito de livros destinados à alfabetização. Analisa:

CABE NA MALA

Autor : Ana Maria Machado

Ilustrador : Chadiux

Editora Melhoramentos, São Paulo, 1986.

A BOIA DO BOBÉ

Autor : Mary França

Ilustrador : Eliardo França

Editora : Ática, São Paulo : 1995

¹Essa divisão é baseada no livro a alfabetização no livro infantil, construído por Regina Zilberman, de Maria Alice de Oliveira Faria, ainda não publicado.

4 . A literatura infantil hoje

4.1. Literatura Infantil atual no Brasil

No cenário editorial brasileiro atual, a literatura infantil vive um período de grande profusão. Poucas são as editoras que não têm na Literatura Infantil o seu filão mais atrativo.

Grande parte dos livros apresenta uma edição bem cuidada, ilustrados pelos melhores artistas, papel de boa qualidade o que os torna muito agradáveis aos olhos, aguçando a curiosidade das crianças.

Entretanto, o que se chama hoje de Literatura Infantil inclui diferentes tipos de livro, transformando-a num gênero híbrido.

Os livros podem ser classificados segundo a sua função e o seu gênero.¹

Há livros produzidos especialmente para cumprir, entre outras, a função de:

a) promover a alfabetização :

Nesse item, Regina Zilberman apresenta uma análise muito pertinente a respeito de livros destinados à alfabetização. Analisa :

CABE NA MALA

Autor : Ana Maria Machado

Ilustrador : Claudius

Editora Melhoramentos, São Paulo: 1986

e

A BOTA DO BODE

Autor : Mary França

Ilustrador : Eliardo França

Editora : Ática, São Paulo : 1 995

¹Essa divisão é baseada no livro **A ILUSTRAÇÃO NO LIVRO INFANTIL CONTEMPORÂNEO BRASILEIRO**, de Maria Alice de Oliveira Faria, ainda não publicado.

Comenta como ficam limitadas as obras com destinação pedagógica explícita, principalmente para as crianças que se alfabetizam, pois seus conhecimentos de língua escrita são muito restritos. Embora limitados, reconhece, em **A BOTA DO BODE**, a presença de maior criatividade que em **CABE NA MALA**.

Há muitos livros destinados à criança que se alfabetiza, porém, cito apenas mais dois de Sônia Junqueira:

O PERU DE PERUCA

Autor : Sônia Junqueira

Ilustrador : Alcy

Editora : Ática : 1991

O MACACO E A MOLA

Autor : Sônia Junqueira

Ilustrador : Alcy

Editora : Ática : 1986

São livros que, apesar das limitações, apresentam uma narrativa bem humorada que atrai as crianças, em virtude do trabalho do ilustrador mais que pelas qualidades do texto.

Vale a pena citar Zilberman a respeito dessa literatura infantil com fins pedagógicos :

"A literatura infantil engloba notável heterogeneidade de textos, em decorrência das mudanças por que passa seu destinatário. No entanto, não abdica da integridade, assegurada pela constante pesquisa de uma arte original e criadora. É este resultado que cativa o leitor, independentemente de sua idade e condição, válido, portanto, também para aqueles textos que, como os examinados, têm aparentemente sua razão de ser no compromisso maior com o aparato escolar e a etapa correspondente à aprendizagem das primeiras letras."²

²Zilberman, "Literatura Infantil Para Crianças Que Aprendem A Ler", in, **A LEITURA E O ENSINO DA LITERATURA**, 1988.



b) promover aprendizagens gerais, incluídos aqui, os livros destinados ao ensino de Ciências - com grande ênfase aos relativos à vida dos animais -, História, Ecologia, Matemática, Geografia etc. Entre os muitos livros, cito :

A ÁGUA - Primeiro Livro da Natureza

Texto : Andrienne Souther - Perrot

Tradução : Leny Werneck

Ilustrações : Etienne Delessert

Editora : Melhoramentos : 1993

O livro trata de um assunto de Ciências, numa linguagem acessível a crianças.

CLACT...CLACT...CLACT...

Autor : Liliana Iacocca

Ilustrador : Michele Iacocca

Editora : Ática : 1986

Através de uma narrativa simples, trata de noções de lateralidade e de formas geométricas.

AS PATAS DA VACA

Autor : Bartolomeu Campos Queirós

Ilustrador : Walter Ono

Editora : Miguilim: 1989

Uma narrativa simples e divertida serve para brincar com números.

ARANHA-LOBO

Autor : texto e desenhos : Roberto Muiyaert Tinoco

Editora : Moderna : 1984

Apresenta os bichinhos "invisíveis" do quintal, numa linguagem simples, acessível às crianças.

c) vivências - tratam de situações do cotidiano da criança:



MACAQUINHO

Autor : Ronaldo Simões Coelho

Ilustrador : Eva Furnari

Editora : Lê : 1985

Através de uma linguagem simples, enriquecida por uma ilustração bem cuidada, trata dos sentimentos de carência afetiva vivida por crianças.

SURILÉIA - MÃE - MONSTRINHO

Autor : Lia Zatz

Ilustrador : Eva Furnari

Editora : Edições Paulinas : 1984

Através de uma narrativa divertida, enriquecida por uma ilustração de boa qualidade, trata do crescimento das crianças que começam a aprender a resolver seus problemas sozinhas, sem exigir a atenção da mãe com insistência, a todo o momento.

NOSSA RUA TEM UM PROBLEMA

Autor e ilustrador : Ricardo Azevedo

Editora : Ática : 1993

Numa linguagem elaborada, mostra crianças resolvendo seus problemas de relacionamento com outras crianças e com os adultos.

d) conhecer os costumes indígenas e compará-los com os nossos :

. coleção "Povos do Passado - Índios do Brasil" - Hernâni Donato - Ed. Melhoramentos

. coleção "Histórias da Floresta" - Ed. Ática

. coleção "Construindo Nossa Memória" 19 DE ABRIL - O ÍNDIO QUER - Ed. FTD.

. coleção "MORENÁ" - autora e ilustradora : Ciza Fittipaldi - Ed. Melhoramentos

É grande o número de livros desta categoria, pois existe a preocupação, entre os educadores, em resgatar a cultura do índio e valorizar a História do ponto de vista dos vencidos.

e) promover o ensino religioso :

. coleção "Meu Caminho" - Ed. Scipione

. coleção "Bíblia e Vida"- Ed. Scipione

. coleção "Histórias da Bíblia"- Ed. Ática

f) leitura lúdica, desenvolver o imaginário, a fantasia.

A maior parte da produção editorial para crianças pertence a esta categoria. Cito, apenas, alguns exemplos:

AQUILO

Texto e ilustração : Ricardo Azevedo

Editora : Melhoramentos : 1985

Numa integração entre texto e imagem, possibilita a leitura em diferentes níveis, divertindo o leitor na busca de significados diferentes.

BICHO ESQUISITO

Autor : Márcia Kupstas

Ilustrador : Moacir Rodrigues Soares

Editora : Moderna

Através de uma linguagem simples, o texto convida o leitor a entrar na brincadeira de inventar um bicho com um nome.

TATU-BOLINHA

Autor : Mirna Pinsky

Ilustrador : Demóstenes Vargas

Editora : Miguilim

Utilizando uma narrativa mais longa que a encontrada freqüentemente em livros infantis, apresenta a história do relacionamento de uma menina com um tatu-bolinha



encontrado na areia do jardim. A amizade pode ser produto do sonho ou da fantasia da menina.

Em relação aos diferentes gêneros, encontramos:

a) narrativas, que se apresentam sob variadas formas :
em prosa : narrativas infantis atuais, fábulas, contos de fada, lendas folclóricas e relacionadas à cultura popular etc.

A RISADA DO SACI

Autor : Regina Chamlian

Ilustrador : Helena Alexandrino

Editora : Editora Ática : 1995

Numa narrativa alegre e divertida, mistura fantasia e sonho com a realidade e apresenta a história do saci.

O PÁSSARO DA CHUVA

Autor : Monique Bermond

Ilustrador : Kersti Chaplet

Tradutor : Lúcia Machado de Almeida

Editora : Ática : 1981

Em linguagem acessível a crianças, narra uma lenda africana.

ADIVINHE SE PUDER

Texto e ilustração : Eva Furnari

Editora : Moderna : 1994

Seleção de adivinhas do folclore infantil, feita por Eva Furnari.

O QUE É, O QUE É?

Seleção : Denise Caccese Perrotti

Ilustração : Eva Furnari

Editora : Edições Paulinas : 1991

Adivinhações do folclore infantil



. em verso :

DONA VASSOURA

Autor : Guiomar

Ilustração : Eustáquio / Cláudio Martins

Editora : Formato : 1987

Numa linguagem divertida, narra as aventuras e as desventuras de uma vassoura.

. livro de imagens :

O RATINHO QUE MORAVA NO LIVRO

Autor : Monique Félix

Editora : Melhoramentos : 1982

Através de uma ilustração primorosa, narra as aventuras de um ratinho para sair de dentro de um livro, onde morava, e conhecer a vida do campo.

CABRA-CEGA

Autor : Eva Furnari

Editora : Ática : 1980

Apresenta várias histórias narradas através de imagens.

POR UM FIO

Autor : Eva Furnari

Editora : Edições Paulinas : 1992

Narra as desventuras de um homem que agride a natureza e sofre as consequências dos seus atos.

b) jogos de linguagem :

VOCÊ TROCA?

Texto e ilustração : Eva Furnari

Editora : Moderna: 1995

Texto divertido que cria relações inusitadas ao subverter as características próprias dos animais.



AMAR ENQUANTO HÁ MAR

Texto e ilustração : Ricardo Azevedo

Editora : Melhoramentos : 1990

Fazendo uso de palavras homônimas, cria frases cheias de humor.

c) brincadeiras:

BRUXAS, LONGE DAQUI

Texto e ilustração : Luís Camargo

Editora : Melhoramentos : 1988

A narrativa envolve bruxa que pretende educar um menino com berros e surras, mas este consegue escapar e encontra uma menina.

O livro traz, encartado, um dominó de figuras.

d) histórias em quadrinhos

A BRUXINHA ENCANTADA

Texto e ilustração : Eva Furnari

Editora : Edições Paulinas : 1983

Os quadrinhos são narrativas sem textos, mas existe a personagem Gregório que faz comentários a respeito de Eva Furnari.

e) cantigas infantis:

A ÁRVORE DA MONTANHA

adaptação, projeto gráfico e ilustração : Ângela Leite
de Souza

Editora : Scipione

Apresenta uma lengalenga divertida que anima crianças e adultos.



f) poemas

POEMAS PARA BRINCAR

Autor : José Paulo Paes

Ilustrador : Luiz Maia

Editora : Ática : 1991

São poemas singelos, bem humorados que agradam as crianças e os adultos.

UM POUCO DE TUDO

Autor : Elias José

Ilustrador : Marcelo Cipis / Milton Cipis

Editora : Edições Paulinas : 1989

O livro apresenta poemas sobre bichos, sobre gente e sobre flores, de uma forma divertida.

CAIXA MÁGICA DE SURPRESAS

Autor : Elias José

Ilustrador : Helena Alexandrino

Editora : Edições Paulinas : 1984

Os poemas se referem a vários assuntos : pessoas, bichos e flores, com predominância dos bichos.

FALANDO DE PÁSSAROS E GATOS

Autor : Roseana Murray

Ilustrador : Helena Alexandrino

Editora : Edições Paulinas : 1990

Como o próprio título sugere, os poemas são sobre pássaros e gatos, apresentados numa linguagem singela e agradável.

A grande quantidade e essa diversidade colocadas à disposição dos professores representam uma dificuldade a mais, em virtude das condições precárias a que estão submetidos os profissionais das escolas públicas :

... formação deficiente em relação à literatura infantil, no sentido de conhecer formas para saber escolher o material a ser apresentado para os alunos. Os cursos de Letras, nem os de Pedagogia demonstram interesse por essa questão. Assim sendo, os cursos de formação do Magistério de 2º grau, não têm condições de dar informações aos professorandos capazes de solucionar esse problema;

... uma jornada de trabalho que não prevê um período adequado à pesquisa e análise do material existente no mercado;

... classes excessivamente numerosas, provocando um desgaste muito grande, produzindo como consequência, pouca energia para um trabalho extra-classe;

... falta de uma preocupação maior com a formação tanto inicial como com o contínuo aperfeiçoamento ;

... condições precárias fazendo parceira com a desvalorização do profissional da educação representada por um salário ridículo, insuficiente para a sua sobrevivência, portanto, inexistência de recursos para a compra de livros para ler, analisar e propor atividades diferenciadas aos alunos.

Todos esses fatores acabaram por fazer do professor um profissional sem uma bagagem teórico-prática que lhe dê condições para pesquisar, conhecer, avaliar, selecionar material e, a partir deles, planejar um trabalho que possibilite uma aprendizagem efetiva.

Embora as precariedades sejam patentes, os professores têm procurado conhecer e utilizar livros de literatura infantil, a partir do material existente nas escolas.

Levando em conta essas questões todas, as editoras, no intuito de fazer circular a sua produção, têm procurado facilitar a tarefa do professor no que se refere à pesquisa do material. Elas têm produzido catálogos atraentes, com uma seleção e classificação dos livros por faixa etária, um resumo

do conteúdo, além de propostas de atividades, em alguns casos.

Não se pode ignorar que esses catálogos constituem um material de consulta necessário. A preocupação reside, porém, na constatação de que eles acabam sendo vistos como "autoridades", (se a editora publica, o livro deve ser bom) no sentido de determinar que livros são indicados para esta ou aquela faixa etária ou série escolar. As editoras apresentam o livro como ótimo, pois o objetivo é vender, bloqueando a crítica do professor. Se os professores tivessem outras condições de trabalho, e uma formação que lhes desse um subsídio mais consistente para avaliar e selecionar o material, a preocupação não existiria.

As editoras, empenhadas em facilitar o trabalho do professor, acabam padronizando as edições de tal forma que transformam as indicações em divisões estanques. Embora na apresentação, elas afirmem que o importante é permitir o acesso da criança ao livro, independentemente da idade ou do grau de escolaridade, prevalece a indicação por idade e por série.

Assim, para a criança em fase de pré-alfabetização, são indicadas as narrativas sem texto escrito (o que não deixa de ser contraditório, pois os livros deveriam servir para a criança se familiarizar com a escrita); para as crianças em fase inicial de alfabetização, os livros com textos curtos e de estrutura simples. Aqueles produzidos especialmente para as crianças do CB., seguem os esquemas das cartilhas, propondo-se a fixar as sílabas simples, as complexas, apresentando-as em graus de crescente dificuldade, como a coleção "Assim Assado" de Cristina Porto, com desenhos de Paulo Tenente, da FTD e a coleção "No Caminho do Perde-Acha" de Sônia Junqueira e ilustrações de Claudia Scatamachia da Ed. Moderna, entre outros exemplos.

Embora se possa reconhecer que esses livros trazem textos muito diferenciados, acabam propondo uma concepção muito próxima daquela das cartilhas, embora



possam apresentar narrativas que agradam as crianças. Assim, a criança que já sabe escrever, escreve ou reesceve os textos ; quem ainda não sabe, vai fazer exercícios que lhe possibilitem aprender a escrever.

4.2. Literatura Infantil e a Escola

A literatura infantil, hoje um gênero híbrido, é ampla e é impossível ignorar o seu papel na escola. A presença dos livros infantis, em sala de aula, em todas as séries iniciais do 1º grau é um fato consumado.

Levando em conta que a formação do usuário competente da língua se faz pela imersão do sujeito no mundo da escrita, a literatura infantil é um elemento importante nessa formação. Mesmo os livros produzidos especialmente para ensinar, apresentam textos cuja qualidade é superior aos apresentados pelas cartilhas. Por outro lado, podem funcionar como complemento e constituir um dos muitos tipos de textos lidos pelos alunos.

Para os textos infantis contribuírem efetivamente na formação de leitores e "escritores" críticos, são necessárias reflexões e ponderações no sentido de encará-los como textos de leitura diferenciados que precisam de tratamento diferenciado, para não serem confundidos com outros didáticos, nem com os funcionais. Sem essa reflexão e uma mudança na atitude de professores e alunos diante desse tipo de textos, a sua contribuição não será muito diferente : a escola continuará formando decodificadores e oralizadores dos sinais gráficos, embora o objetivo seja a formação de usuários competentes da língua, ou dará ao uso de literatura infantil o caráter de ensino de sílabas etc. como se verá na pesquisa apresentada na 2ª e 3ª partes deste trabalho.

Essa reflexão remete à vinculação da literatura infantil ao trabalho pedagógico, que marca esse gênero literário desde os seus primórdios.



4.3. Literatura Infantil & Trabalho Pedagógico

A relação de quase dependência da literatura infantil com o trabalho pedagógico está aliada às características que marcaram o surgimento dela no cenário cultural do Ocidente.

Segundo Regina Zilberman, o surgimento da literatura infantil **"tem características próprias, pois decorre da ascensão da burguesia, do status concedido à infância na sociedade e da reorganização da escola."**³

A literatura infantil tinha, em sua origem, a função de educar. A classe burguesa em ascensão viu na literatura um instrumento valioso de inculcação de sua ideologia a fim de que fosse possível a sua efetivação no poder.

No Brasil, o processo de adoção didática não foi diferente. O uso tradicional para a literatura infantil foi, principalmente :

1. veicular a moral pedagógica do tempo;
2. inculcar a norma culta;
3. oferecer informações culturais.

Toda a literatura de Bilac tinha explicitamente esses objetivos. Igualmente, os outros autores eram, quase sempre, educadores preocupados em transmitir uma lição de moral, de civismo, de temor a Deus, de obediência às leis, de respeito às autoridades. Enfim, lições que procuravam garantir a ordem e a fidelidade dos subordinados aos seus patrões.

O trabalho com a linguagem não era considerado nem no processo de produção nem no de recepção. O uso que a escola fazia do texto se limitava a detectar a mensagem transmitida, sem se preocupar com o como ela tinha sido elaborada e que consequências esse modo de elaboração trazia para o texto.

³Zilberman. "O Estatuto da Literatura Infantil" in Literatura Infantil: Autoritarismo e Emancipação, p. 3

A falta de preocupação com o trabalho de elaboração da linguagem gerou um preconceito contra a literatura infantil, por parte de críticos e teóricos da literatura que a consideravam um gênero menor, mais próximo da pedagogia que da literatura.

É preciso considerar Monteiro Lobato que foi o responsável pela transformação no panorama vigente.

Suas obras expressavam uma concepção pedagógica diferenciada :

- . imprimiu a irreverência e o humor em seus textos;
- . seus textos apresentavam uma concepção de mundo evolucionista e positivista;
- . subverteu a ordem na relação entre adulto e criança - a relação vertical passou a ser mais horizontal, com a criança assumindo ares de mando;
- . valorizou a liberdade de linguagem;
- . abriu caminho para a imaginação solta.

Aos poucos, o trabalho com a literatura infantil sofreu uma transformação, a partir da década de 70, mas não chegou a considerá-la como arte. Lobato foi redescoberto e resgatado, valorizando-se o caráter inovador que a sua obra apresentava para a época.

Ainda hoje, embora a utilização dos livros infantis esteja disseminado, com professores e alunos se empolgando com trabalhos que eles possibilitam, o procedimento é, ainda, didático. O contato empírico com os professores, a observação das classes, bem como a observação dos livros didáticos têm mostrado que a literatura infantil é usada para trabalhar gramática normativa.

A utilização dos textos infantis não leva em conta os elementos que os caracterizam como arte. Assim sendo, :

- . não dá ênfase ao imaginário;
- . não leva as crianças a compreenderem a linguagem e as estruturas dos textos infantis, sejam poemas ou narrativas.

Para comprovar esses dados apurados de forma empírica, resolvi fazer sondagens através de um questionário,

com os professores alfabetizadores do Município de Pompéia. Os resultados obtidos foram fundamentais para repensar a concepção de literatura infantil e o seu papel dentro do processo de alfabetização.

4.4. Literatura Infantil : concepção e seu papel dentro do processo de alfabetização

4.4.1. Concepção de literatura infantil

As diferentes fases percorridas pela literatura infantil, deixaram marcas determinantes para a sua conceitualização, assimilando as diferentes faces que a compõem.

Assim, ela deve ter um caráter lúdico e ao mesmo tempo, ser uma forma de acesso ao mundo real, o simbólico ordenando e nomeando experiências, através da linguagem que organiza o mundo. O texto infantil deve "abrir perspectivas para a percepção do mundo do ponto de vista da infância, traduzindo então suas emoções, seus sentimentos, suas condições existenciais em linguagem simbólica que efetue a catarse e promova um ensaio geral da vida." Tendo a possibilidade de viver o texto, "a criança pode passar da condição de mero destinatário do discurso do adulto a sujeito de sua própria história.", como diz Yunes.⁴

A literatura infantil, mantendo preservadas suas características de arte através de produções bem cuidadas, aliando a elaboração da linguagem e, conseqüentemente, um texto coerente e coeso a uma produção gráfica que valorize o trabalho de ilustração de bons artistas, é um objeto social, cuja parceria a escola não pode dispensar.

⁴ LETURA E LEITURAS DA LITERATURA INFANTIL - Eliana Yunes/ Glória Pondé



4.4.2. O papel da literatura infantil no processo da alfabetização

A partir da perspectiva da alfabetização como o início do processo de formação de usuários competentes da língua, a literatura infantil pode ter funções gerais relacionados à leitura e ao livro e funções específicas no início da aprendizagem da escrita.

Dentro das funções gerais, a literatura infantil pode contribuir para:

- . despertar o interesse da criança para a leitura e para o livro;
- . aumentar a capacidade de leitura mecânica ao ler com prazer;
- . estimular a reflexão sobre sua própria vivência possibilitada pela linguagem do texto literário;
- . ampliar suas vivências através de situações novas vividas pela ficção;
- . desenvolver o imaginário através da ilustração e da relação da imagem com o texto;
- . transformar a atitude passiva da criança diante da TV., para a crítica reflexiva, quando bem conduzida.

Quanto às funções específicas relacionadas à alfabetização, é preciso considerar que para esse processo alcançar o objetivo de iniciar a formação de leitores e "escritores" críticos, precisa lançar mão dos textos de circulação social, significativos para a criança porque o são na vida das pessoas que vivem em seu meio.

Mesmo que os textos de literatura infantil não circulem no meio onde vivem muitas crianças, pela sua característica de representação simbólica das vivências, podem representar um instrumento importante para o mergulho no mundo da linguagem, necessário para o seu domínio.



A literatura infantil com a sua " linguagem poética, os jogos dos sons, dos sentidos, das imagens " , pode permitir que a escola reencontre "o caminho da invenção, da criatividade que propicie a assunção do que procura, isto é, o aparecimento do aluno como sujeito do seu processo de formação, capaz de se expressar, de dominar a linguagem e, através dela, o conhecimento do mundo." (Yunes, 1989)

Para finalizar essa questão, transcrevo outro trecho da mesma autora, porque reflete o conceito de educação como transformação, em que se insere o conceito de alfabetização que defendo.

"Parafraseando João Cabral de Mello Neto, em sua Educação pela pedra, "O mar e o canavial", diríamos: a educação aprende e não aprende com a arte, a comunicação aprende e não aprende com a expressão. O que aprendem já se sabe. O que não aprendem faz a diferença. Mas a educação precisa alimentar a cultura, viva, dinâmica, múltipla, para não esclerosar, não estagnar nas firulas de um saber que retorna como cultura inútil." (Yunes, 1989)



1. Justificativa

2ª PARTE

PESQUISA JUNTO AOS ALFABETIZADORES DE POMPÉIA SOBRE O USO DA LITERATURA INFANTIL NA ALFABETIZAÇÃO

Uma hipótese levantada era a de que os professores não têm conseguido formar leitores, porque eles próprios não o são. Essa hipótese não foi confirmada. Pelo contrário, mostrou que 96,55% dos professores lêem livros de gêneros variados. Com relação à escrita, se confirmou que os professores não se utilizam da escrita no seu dia-a-dia, fora do trabalho escolar.

Outra hipótese levantada era a de que, para a maioria, a leitura é apenas uma fonte de lazer, que poucos vêem a leitura como fonte para obter informações, como importante instrumento de reflexão, como meio para entrar em contato com especialistas de diferentes áreas, bem como de pretexto para uma interação mais efetiva com os colegas que demonstram interesses semelhantes. De fato, apenas 96 - 20,68% - dos entrevistados indicaram livros teóricos relacionados à educação em geral e ao ensino da língua, em particular, como os livros lidos recentemente.

Outras hipóteses que precisavam ser verificadas eram aquelas que se referiam às concepções de leitura, de escrita e de alfabetização, bem como verificar como os professores enxergavam os resultados obtidos pela escola, na questão relativa à tarefa de alfabetizar.

Importante era, também, saber qual a hipótese levantada, pelos professores, sobre o desempenho da escola na alfabetização.

Para conhecer-lhes o posicionamento, foi aplicado um questionário aos professores que tinham trabalhado com as classes do Ciclo Básico, até o ano anterior ao da pesquisa - 1993 - nas escolas públicas do Município de Pompeia.

1. Justificativa

Pesquisar a respeito do posicionamento dos professores no que se refere à alfabetização e ao papel dos textos de literatura infantil nesse processo foi importante, porque permitiu confirmar algumas hipóteses e refutar outras que nortearam o projeto deste trabalho.

Uma hipótese levantada era a de que os professores não têm conseguido formar leitores, porque eles próprios não o são. Essa hipótese não foi confirmada. Pelo contrário, mostrou que 96,55% dos professores lêem livros de gêneros variados. Com relação à escrita, se confirmou que os professores não se utilizam da escrita no seu dia-a-dia, fora do trabalho escolar.

Outra hipótese levantada era a de que, para a maioria, a leitura é apenas uma fonte de lazer, que poucos vêem a leitura como fonte para obter informações, como importante instrumento de reflexão, como meio para entrar em contato com especialistas de diferentes áreas, bem como de pretexto para uma interação mais efetiva com os colegas que demonstram interesses semelhantes. De fato, apenas 06 - 20,68% - dos entrevistados indicaram livros teóricos relacionados à educação em geral e ao ensino da língua, em particular, como os livros lidos recentemente.

Outras hipóteses que precisavam ser verificadas eram aquelas que se referiam às concepções de leitura, de escrita e de alfabetização, bem como verificar como os professores enxergavam os resultados obtidos pela escola, na questão relativa à tarefa de alfabetizar.

Importante era, também, saber qual a hipótese levantada, pelos professores, sobre o desempenho da escola na alfabetização.

Para conhecer-lhes o posicionamento, foi aplicado um questionário aos professores que tinham trabalhado com as classes do Ciclo Básico, até o ano anterior ao da pesquisa - 1993 - nas escolas públicas do Município de Pompéia.

Pompéia está situada na região oeste do Estado de São Paulo, a 480 km da capital, servida pela rodovia João Ribeiro de Barros - a Bauru / Panorama - e pela ferrovia da FEPASA - São Paulo / Panorama.

Pelo censo de 91, a cidade contava com uma população de 17.171 pessoas : 4.442, na zona rural e 12.742, na zona urbana.

A economia do Município apresenta uma relativa estabilidade, tendo como principais fontes a indústria, a agropecuária e o comércio.

Até 1995, antes do processo de reorganização, o Município contava com sete escolas públicas - (1) EEPG. "Dr. José da Cunha Júnior", (2) EEPG. "Cultura e Liberdade", (3) EEPG. "17 de Setembro", (4) EEPG. do Núcleo Habitacional "Tufic Baracat", (5) EEPG. do Bairro Flândria, (6) EEPG. de Paulópolis e (7) EEPG(R). de Cravinhos - onde trabalhavam os professores entrevistados. Das escolas relacionadas, as duas primeiras situam-se no centro da cidade e atendem alunos, em sua maioria, provenientes de famílias de renda média; a (3) "17 de Setembro", (4) "Tufic Baracat" e (5) Bairro Flândria situam-se nos bairros periféricos e atendem filhos de famílias de baixa renda; Paulópolis, fica no distrito do mesmo nome e era freqüentada, também, por alunos provenientes de

famílias de baixa renda ; Cravinhos, (7) escola de um distrito rural, era freqüentada por filhos de trabalhadores rurais. Depois da reorganização, a escola do Bairro Flândria e de Cravinhos foram extintas; a (1) "Dr. José da Cunha Júnior" e (4) "Tufic Baracat" passaram a atender, apenas, alunos de CB. à 4ª série.

A partir de de 1 996, portanto, todos os professores entrevistados estão concentrados nas escolas (1) "Dr. José da Cunha Júnior" e na do núcleo (4) "Tufic Baracat". Trata-se de um professorado, cujos dados revelam um perfil bem definido: 79,31% são efetivos; mais de 50% têm entre 42 e 48 anos de idade; 79,31% têm formação em curso superior. São profissionais com experiência no magistério e que opta por trabalhar com o CB.

2. QUESTIONÁRIO INFORMATIVO : APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS¹

Este questionário foi aplicado no mês de janeiro de 1 994. Cada entrevistado foi procurado, em sua casa, para respondê-lo, no período de férias, porque a greve no 2º semestre de 93 inviabilizou-o.

Gostaria de ressaltar que:

. a intenção de contatar cada um, pessoalmente, tinha o objetivo de garantir a sua devolução e impedir que os informantes fizessem uso de anotações ou bibliografia;

. foram marcados, previamente, encontros com os entrevistados, individualmente, para que não houvesse, entre eles, troca de idéias;

. todos receberam esclarecimentos quanto ao fato de que os questionários somente seriam avaliados em seu

¹ver Questionário em anexo



conjunto, para que se sentissem mais à vontade para respondê-lo; todos receberam as mesmas instruções para preenchimento do questionário, sem qualquer auxílio suplementar de minha parte.

Além de conhecer o posicionamento de cada um em relação à alfabetização e à utilização da literatura infantil nesse processo, foi minha intenção avaliar de que maneira as propostas sobre a aprendizagem da língua escrita, baseadas nas pesquisas de Emília Ferreiro, Ana Teberosky e outros vêm interferindo no discurso e na prática do professor. Nesse sentido, era importante que não houvesse muito tempo para pensar, nem para pesquisar e que a resposta fosse dada de acordo com os dados incorporados, melhor dizendo, de acordo com a assimilação deformante de cada um.

Os que se dispuseram a responder, o fizeram com muita naturalidade e convicção. Dos 40(quarenta) relacionados - todos os que tinham trabalhado com classes de CB. no ano de 93 - 29 (vinte e nove) responderam o questionário. Os outros onze, por razões variadas não puderam ou não quiseram fazê-lo. Por isso, creio poder afirmar que o fato de o professor ter sido procurado em sua casa não alterou muito as respostas que teriam sido dadas, caso o questionário tivesse podido ser aplicado coletivamente, como era a intenção inicial.

Este questionário visava, pois, a coleta de informações que me permitissem confirmar ou não a falta de clareza nas várias concepções, mas, principalmente, quanto à alfabetização, à língua, à leitura. Visava, também, comprovar se essa falta de clareza tornava pouco eficientes os esforços desenvolvidos no trabalho com os livros de literatura infantil, no sentido de a escola não estar conseguindo contribuir na formação tanto como leitores, quanto como "escritores" efetivos. Mesmo os professores que têm sucesso na escrita, utilizam-na apenas enquanto tarefa escolar. Fora dessa situação poucos vêem a escrita como necessária para a



vida e o fato de não serem capazes de utilizá-la com desenvoltura é visto como uma falha pessoal e não como um procedimento da escola, o qual pode e deve ser transformado.

Os dados resultaram numa amostragem do perfil referente ao trabalho dos professores alfabetizadores do Município de Pompéia, os quais serão apresentados em quadros comentados e retomados numa avaliação mais global, no final.

2.1. Informações gerais sobre os entrevistados

Sexo

Quadro I

SEXO	Nº DE PESSOAS	%
feminino	27	93,10%
masculino	02	6,89%

Os dados colhidos ratificam o que a observação empírica já permite constatar: é muito pequeno o número de entrevistados do sexo masculino. Em qualquer profissão, uma distribuição tão desequilibrada é reflexo de distorções. No caso do professor alfabetizador - objeto da pesquisa -, as distorções se referem, principalmente, à desvalorização da profissão, traduzida pelos baixos salários e pelas condições precárias de trabalho. A sua contrapartida é um trabalho desgastante, que exige muita dedicação e responsabilidade do professor. A pesquisa, no entanto, revelou que grande parte dos entrevistados trabalha em classes do CB, porque gosta, apesar das condições adversas.

Idade

Quadro II

IDADE	Nº DE PESSOAS	%
31	02	06,89
35	02	06,89
36	02	06,89
37	02	06,89
42	03	10,34
43	01	03,44
44	02	06,89
45	04	13,79
46	01	03,44
47	02	06,89
48	02	06,89
52	01	03,44
59	01	03,44
60	01	03,44
66	01	03,44

A idade é outro dado que chama a atenção: não há recém-formados e inexperientes atuando no CB. Trata-se de um quadro, cuja estabilidade pode ser deduzida pela distribuição das idades: os mais jovens têm 31 anos. Mais de 50% estão entre 42 e 48 anos.

Embora se possa avaliar esses dados como positivos, pois as classes de CB. estão sob a responsabilidade de pessoas experientes, por opção e não por circunstâncias adversas, fica uma grande dúvida: quando esses professores se aposentarem, haverá quem os substitua com a mesma experiência e gosto?

Formação

2º Grau

Quadro III

Curso	nº de pessoas	ano de conclusão	%
Normal	20	1956 - 1979	68,96
Magistério	09	1983 - 1985	31,03

Em decorrência do que foi constatado no quadro anterior - mais de 50% dos entrevistados estão na faixa de 42 a 48 anos - 68,96% são formados pelo antigo Curso Normal, contra 31,03% formados pelo Curso de Formação para o Magistério, que resultou da reformulação prevista pela Lei 5692/71.

Escola em que se formou

Quadro IV

Nome da Escola	Cidade	Nº de formados	%
EEPSG. Cultura e Liberdade	Pompéia	23	79,31
Instituto do Sagrado Coração	Marília	02	6,89
Escola São Bento	Marília	02	6,89
IE. "Dr. Ant. J. dos Santos"	Rancharia - SP.	01	3,44
Esc. N. Imacul. Cor. Maria	Toledo - PR.	01	3,44

Conhecer a escola onde cada entrevistado fez seu curso de 2º Grau e a cidade onde ela se situa foi útil, na medida em que permitiu observar o grau de estabilidade que existe no professorado de Pompéia. No que se refere às classes de CB. à 4ª série, 79,31% formaram-se pela escola pública da própria cidade e continuam trabalhando no Município.

Ano de formatura

Quadro V

ANO DE FORMATURA	Nº DE PESSOAS	%
1956	01	03,44
1962	01	03,44
1968	03	10,34
1969	01	03,44
1970	06	20,68
1974	03	10,34
1975	01	03,44
1977	01	03,44
1978	02	06,89
1979	01	03,44
1983	01	03,44
1984	02	06,89
1985	02	06,89
1986	01	03,44
1987	01	03,44

O Quadro V revela que os entrevistados cobrem um período de três décadas - de 1956 a 1987 - , o que poderia significar diferenças notórias nos procedimentos em sala de aula, em virtude das mudanças que foram propostas para a educação, principalmente, a partir da Lei 5692/71. Entretanto, os procedimentos não demonstram diferenças, como pode ser verificado no decorrer da análise deste questionário.



Formação Superior

Quadro VI

Curso	nº de pessoas	%
Pedagogia	15	65,21
Pedagogia Def.Mental	03	13,04
Pedagogia e Psicologia	01	4,34
Pedagogia e Ciên.Soc.	01	4,34
Pedagogia e Est.Soc.	01	4,34
Pedagogia e Ed.Art.	01	4,34
Direito	01	4,34

O Quadro VI mostra que dos 23 entrevistados que têm curso superior, apenas um - 4,34 % - fez um curso que não tem relação direta com a atividade de Magistério. Esse dado pode ser uma indicação de que a procura por um curso superior foi motivada, não só tendo em vista a promoção na carreira, mas também como um aperfeiçoamento teórico para melhorar o desempenho em sua prática na sala de aula. Essa avaliação pode ser reforçada pelo fato de quatro entrevistados - 17,39% - terem concluído outro curso além do de Pedagogia.

Ano de formatura

Quadro VIII

Ano de Formatura	nº de pessoas	%
1972	01	4,34
1973	01	4,34
1977	05	21,73



Faculdade em que se formou

Quadro VII

Faculdade	Cidade	nº de pessoas	%
UNIMAR	Marília	07	30,43
FAFTT	Tupã	06	26,08
UNESP	Marília	02	8,69
UNIMAR	Tupã	02	8,69
Auxilium	Lins	02	8,69
Fund. Eurípedes Sores da Costa	Marília	01	4,34

Dos vinte e dois entrevistados que fizeram o curso de Pedagogia, apenas 02 - 9,09 % - freqüentaram a UNESP - uma universidade pública. Os outros o fizeram em faculdades particulares. Talvez se possa pensar que, por serem pessoas mais maduras, com responsabilidades com a família e com a escola, buscaram faculdades que lhes permitissem conciliar os estudos com os afazeres que acumulavam. É possível pensar nessa hipótese, porque os dois formados pela UNESP são os que ingressaram no curso superior logo após o 2º Grau, podendo-se supor, antes de assumirem outros compromissos.

Ano de formatura

Quadro VIII

Ano de Formatura	nº de pessoas	%
1972	01	4,34
1973	01	4,34
1977	05	21,73

1978	01	4,34
1979	03	13,04
1980	01	4,34
1982	01	4,34
1983	01	4,34
1986	01	4,34
1987	03	13,04
1988	02	8,69
1989	02	8,69
1990	01	4,34

Comparando-se este quadro com o V (anos de formatura do 2º Grau), nota-se uma situação um pouco diferente: ele cobre um período menor que vinte anos, em vez dos trinta e um do outro. Talvez seja um indicio de que muitos entrevistados procuraram um curso superior, muito tempo depois de terminado o 2º Grau, quando o diploma universitário passou a significar uma promoção funcional.

Cursos de Aperfeiçoamento

Quadro IX

Assunto do Curso	n. de indic.	Duração	Instituição
Alfabetização	41	30h	CENP/FDE
Alfabetização	01	180h	UNESP/ Marília
Ensino de 1º Grau	17	30h	CENP/ SE
Metodol. do Ens. 1º Grau	01	360	UNESP / Marília
Projeto Ipê	14	30	CENP / SE
Curso de Matemática	04	30	
Estudos sobre os Def. Mentais	04	08	
Produção de textos	03	30	CENP / SE
Encontro de Redação	03	seman. 1 ano	UNESP / Marília
Fund. teor. e prát. da redação	01	30	CENP / SE
Proj. "Plantando um Poemeiro"	03	seman. 1 ano	UNESP / Assis

Jornada Pedagógica	03	08	UNESP / Marília
Ensino da História	03	30	CENP / SE
Prev. ao uso indevido de drogas	03	-	-
Curso de Ciências	02	-	-
Rodas Cantadas	02	36	CENP / SE
Gram. Aplic. da L. Portuguesa	02	30	CENP / SE
Recuperação de alunos	02	36	CENP / SE
Educação Pré -Escolar	02	30	CENP / SE
Sistema Educac. Montessoriano	01	96	-
Metodol. p/ Escola Renovada	01	30	CENP / SE
Educ. de Adulto e Educ. Comunit	01	30	UNESP / Marília
Planej. Atuaç. Doc. e Rend. Esc.	01	30	USP
História e Filosof. da Ciência	01	24	FDE
Multimeios	01	14	-
A Problemát. do livro didático	01	30	CENP / SE

O Quadro IX mostra que os entrevistados têm interesse e participam dos cursos de aperfeiçoamento. Independentemente da questão da promoção funcional (ao completar dez cursos de, no mínimo 30 h, o professor tem direito a mais uma referência - ou seja, um acréscimo de 05% no seu salário), consideramos que a frequência aos cursos deve produzir alguns benefícios. Aquele que frequenta cursos com regularidade, pode tomar conhecimento das transformações que estão ocorrendo na prática de sala de aula, a partir das pesquisas pedagógicas. Se esse contato provoca uma reflexão do professor e um repensar sobre o seu trabalho é uma questão que merece um estudo e uma reflexão um pouco diferentes do que estamos fazendo.

Quadro X

Ano do Curso	n° de pessoas	Ano do Curso	n° de pessoas
95	01	89	03
94	13	88	22



93	11	87	25
92	07	86	27
91	06	85	01
90	09	84	01
80	01	74	06
79	01	73	02
78	01	72	03
77	01	71	01
76	01		

O quadro mostra que os anos 86, 87 e 88 são os que apresentam maior número de indicações de cursos realizados. Correspondem ao período de maior atividade da Secretaria da Educação, promovendo discussões em torno das novas Propostas Curriculares, apresentadas em 86. Foi o período em que aconteceram os Projetos Ipê, trazendo para discussão assuntos relacionados às diferentes áreas do conhecimento, aos diferentes componentes do currículo escolar. Através desses projetos, foram discutidos assuntos relacionados ao papel da escola pública, além de reflexões sobre o ensinar e o aprender e a necessidade de revisão das metodologias, entre outros.

Os anos de 93 e 94, também, indicam uma incidência considerável de cursos. Foi o período em que a FDE esteve ativa, desenvolvendo projetos envolvendo professores do 1º Grau - CB, à 8ª série.

Deve-se levar em conta, também, que a partir de 86 se inicia a contagem dos pontos por título, para promoção. Os professores puseram-se a fazer todos os cursos que eram oferecidos para completarem os dez certificados que lhes dão direito a mais uma referência.

Há indicações de cursos realizados na década de 70. Eles fazem parte do questionário de um entrevistado, que, depois de 76, fez apenas um curso em 84 e outro em 87.



Atualmente, com a Secretaria da Educação paralisada, muitos professores têm revelado interesse em participar de cursos: uns porque lhes faltam alguns certificados para completar os dez necessários, outros, porque sentem necessidade de discutir e conhecer propostas diferenciadas de trabalho.

Experiência no Magistério

Quadro XI

Tempo de Magistério (anos)	nº de pessoas	%
27	01	3,44
26	01	3,44
25	04	13,79
24	02	6,89
23	01	3,44
22	01	3,44
21	01	3,44
20	01	3,44
19	03	10,34
17	03	10,34
16	02	6,89
15	01	3,44
14	02	6,89
10	06	20,68
08	01	3,44

Em concordância com o Quadro II (faixa de idade dos entrevistados), este quadro mostra que 41,37% - 12 sujeitos - têm entre 20 e 27 anos de Magistério. O menos experiente tem 8 anos. Cinco já estão em vias de se aposentar.

Experiência no Ciclo Básico

Quadro XII

Tempo de atuação no CB. (anos)	nº de pessoas	%
25	01	3,44
22	01	3,44
19	02	6,89
15	01	3,44
14	01	3,44
13	01	3,44
12	01	3,44
10	04	13,79
09	02	6,89
07	02	6,89
06	02	6,89
05	04	13,79
04	04	13,79
03	02	6,89
01	01	3,44

Corroborando com a avaliação feita no Quadro II, o quadro XII revela que 12 sujeitos - 41,37% - têm entre 10 e 25 anos de trabalho com o CB, mostrando que esses entrevistados optam por essas classes, porque gostam. Há apenas um que, em vinte anos de magistério, tem apenas um ano dedicado ao CB. São dados que confirmam a existência de um quadro estável de professores.

Quadro XIII

Situação funcional	nº de pessoas	%
efetivos	23	79,31
estáveis	04	13,79
outros	02	06,89

Como já vimos observando, o número elevado de professores efetivos é um dos fatores da estabilidade do corpo docente e suas conseqüências benéficas para o ensino.

Avaliação

As questões relacionadas com as informações gerais sobre os entrevistados permitiram traçar um perfil dos professores alfabetizadores, da escola pública estadual, do Município de Pompéia, em 1993 e que pode ser assim caracterizado:

- . 93,10% são do sexo feminino;
- . o universo pesquisado vai de 31 a 66 anos ; mais de 50% têm entre 42 e 48 anos de idade ;
- . 68,96% fizeram o antigo Curso Normal ;
- . 79,31% são formados pela escola pública de Pompéia;
- . 79,31% têm formação em curso superior ; desses, 95,65% fizeram Pedagogia, 4,34%, Direito; 91,36% são formados por universidades particulares e 9,09%, por uma universidade pública;
- . revelam interesse em freqüentar cursos de aperfeiçoamento;
- . todos têm mais de 8 anos de experiência no magistério: 41,37% têm entre 20 e 27 anos de experiência;
- . 41,37% têm entre 10 e 25 anos de trabalho no CB.;

. 79,31% são efetivos, 13,79%, estáveis; 6,89%, têm uma situação funcional precária.

Os dados relacionados revelam que o quadro de professores alfabetizadores é estável, com pessoal experiente e um nível de escolaridade além do 2º Grau exigido por lei.

2.2. O PROFESSOR E A LEITURA

Para você que significado tem o ler e o escrever?

Quadro XIV

respostas dadas	n ^o pess.	%
ampliar conhecimentos	12	41,37
generalidades	11	37,34
formas de comunicação	03	10,37
capacidade de lidar com o escrito	03	10,34

Apenas três pessoas relacionaram o ler e o escrever com a capacidade de lidar com o escrito. A maioria, 41,37%, se preocupou mais com a leitura do mundo, não levando em conta o outro elemento da questão : o escrever. Apesar de a escrita estar subentendida nas respostas, ela não é explicitada, fato que pode ajudar a reforçar a hipótese inicial do trabalho de que falta clareza no que se refere à escrita, e ao seu papel, no processo de alfabetização. Daí observar-se entre os professores alfabetizadores, a dificuldade em trabalhar a escrita e contribuir no sentido de fazer a criança compreender este instrumento como importante em sua vivência social.

Vejamos alguns exemplos de respostas que permitem a avaliação acima:

"Ganhar conhecimento, desenvolver sua capacidade no dia a dia, ver o mundo."; "Maior conhecimento e maior entrosamento com o mundo. "; "Para mim eu acho muito importante ler, porque através

da leitura eu posso adquirir mais conhecimentos para poder escrever."

A grande incidência - 37,93% - de respostas que contemplam generalidades a respeito do ler e do escrever reforça a hipótese de que a falta de uma concepção clara a respeito desses conteúdos faz os alfabetizadores desperdiçarem tempo, esforço, energia, num trabalho desgastante e pouco produtivo.

Foram classificadas como generalidades as respostas que tratam do ler e do escrever de forma muito ampla, que abrangeria qualquer campo do conhecimento, como nestes exemplos:

"Ler e escrever é a base e o princípio de tudo." ; "Significa o desenvolvimento da escrita e da leitura." ; "O ler e o escrever tem um significado muito importante no dia a dia da pessoa."

Que tipo de leitura você prefere?

Quadro XV

Tipo de leitura	nº de indicações	%
Romance	18	62,06
Livros religiosos / auto - ajuda	08	27,58
Jornal	07	24,13
Livros pedagógicos / teóricos sobre educação	06	20,68
Revista (sem discriminação)	04	13,79
Qualquer tipo de leitura	04	13,79
Literatura infantil	02	6,89
Poemas	02	6,89
Revista pedagógica	01	3,44
Livros teóricos / educação de filhos	01	3,44

É visível a preferência por romances - 62,06 - , incluídos nessa categoria as histórias de amor, os policiais.

Com número de indicações bem abaixo, seguem-se os livros religiosos, o jornal e os teóricos/pedagógicos.

Cite o nome de três últimos livros que você leu.

Quadro XVI

Autor	Nome do livro	Tipo de livro	indicações
ALISTER, Paul	Leviatã	romance	01
AMADO, Jorge	Gabriela, Cravo e Canela	romance	01
CARRARO, Adelaide	O Estudante - 1	romance	01
-----	O Estudante - 2	romance	01
COELHO, Paulo	O Alquimista	romance	01
-----	O Diário de um Mago	romance	01
-----	As Valquírias	romance	01
CRISTIE, Agatha	O Caso dos Dez Negrinhos	romance	01
-----	Mistério no Caribe	romance	01
DUPRÉ, Maria José	Éramos seis	romance	01
GORDON, Nohal	Xamã	romance	01
GUIMARÃES, Bernardo	Escrava Isaura	romance	01
KONSALIK,	Quente como o vento das estepes	romance	01
MARQUES, Gabriel Garcia	Cem Anos de Solidão	romance	01
SARAMAGO, José	Evangelho Segundo Jesus Cristo	romance	01
SHELDON, Sidney	Corrida pela herança	romance	01
-----	Nada dura para sempre	romance	01
TAUNAY, Visconde de	Inocência	romance	01
VERÍSSIMO, Érico	Música ao longe	romance	01
WRIGHT, Richard	Filho Nativo	romance	01
BELEM, Olympia S.	Jerusa	religioso	01
CAMPOLO, Antony	É sexta-feira mas domingo virá	religioso	01
CHA, David Yonggi	Seja um vencedor	religioso	01



DOESCHER, Betty e John	Começar de novo	religioso	01
FÁBIO, Caio	Os 300 valentes de Gldeão	religioso	01
FILHO, Rubens P.	Café com Deus	religioso	01
LAHAYE, Tim	Temperamentos transformados	religioso	01
KURUMOTO, Kamino	Buscando o amor dos pais	religioso	01
PERETTI, Frank E.	O Profeta	religioso	01
PRICE, Eugenia	De mulher para mulher	religioso	01
SHELDON, Charles M.	Em seus passos que faria Jesus?	religioso	01
SILVA, Plínio Moreira	Você pode ser um santo	religioso	01
autor não citado	Casados para sempre	religioso	01
-----	O maior homem que já viveu	religioso	01
-----	Nosso lar	religioso	01
BERALDO, Alda	Trabalhando com a poesia -	educação	01
CENPEC	Raízes - qualidade p/ todos	educação	01
FARIA, Maria Alice de Oliveira	O jornal na sala de aula	educação	01
FERREIRO, Emília	Com todas as letras	educação	01
----- e PALÁCIOS, Margarita Gomes	Os processos de leitura e escrita	educação	01
FREIRE, Paulo	Professora sim, tia não	educação	01
NIDELCOF, Maria Tereza	A escola e a compreensão da realidade	educação	01
NUNES, Terezinha/ BUARQUE, Lair/ BRYANT, Peter	Dificuldades na aprendizagem da leitura: teoria e prática	educação	01
PIRES, Célia M.C.	Escola em movimento	educação	02
RAMOS, Graciano / outros	Para gostar de ler	literatura	01
BANDEIRA, Pedro	A marca de uma lágrima	literatura juvenil	01
ANDERSEN, H.C.	Contos	literatura infantil	01
LOBATO, Monteiro	A chave do tamanho	literatura infantil	01
MATARAZZO, Maria Helena	Encontros, desencontros e reencontros	psicologia	01
SHINYASHIKI, Roberto	Sem medo de perder	psicologia	01



LONDER, Alexandr	Medo da vida	psicanálise	01
ALVES, Rubem	A gestação do futuro	filosofia	01
SOUZA, Herbert de	Ética e cidadania	filosofia	01
LEAL, Antonio	Fala, Maria Favela	sociologia	01
ARAÚJO, Maria L.C.	Em silêncio	*	01
SILVA, Marco Aurélio	Quem ama não adocece	*	01
ZAGURY, Tânia	Educar sem culpa	*	01

* tipo de livro não identificado

O Quadro XVI dá uma visão da diversidade de leitura dos professores entrevistados de Pompéia. Alguns indicaram mais que três livros, outros, dois ou um, mas 41,37% citaram o nome dos três últimos livros lidos.

Quadro XVII

Tipo de livro	nº de indicações	%
romance	19	34,54
religiosos	15	27,27
educação	10	18,18
literatura juvenil	03	05,45
literatura infantil	02	03,63
psicologia	02	03,63
filosofia	02	03,63
psicanálise	01	01,81
sociologia	01	01,81
outros	03	05,45

Quadro XVIII

Origem do livro lido	nº de pessoas	%
amigos	24	82,75
biblioteca escolar	20	68,96
biblioteca pública	09	31,03

outros	04	13,79
não respondeu	02	06,89

O número de indicações mostra que muitos citaram mais de uma fonte e a predominância recai em empréstimos de amigos. O fato de 68,96% citarem a biblioteca escolar como fonte de empréstimo, justifica muitos dos títulos citados, serem livros lidos pelos alunos e outros fazendo parte do acervo destinado à pesquisa dos professores.

Você costuma comprar livros?

Quadro XIX

RESPOSTA	Nº DE PESSOAS	%
não	12	41,37
sim	10	34,48
às vezes	07	24,13

Os dados observados no quadro anterior, revelam que apenas três entrevistados lêem livros adquiridos por eles mesmos, porém, o Quadro XIX dá outra indicação que parece ser um pouco contraditória. A explicação pode ser tentada através das respostas do Quadro XXI mostrando que alguns compram livros para presentear. É possível concluir que os livros que costumam ler, sejam, na maioria das vezes, tomados por empréstimo.

RESPOSTAS	Nº DE PESSOAS	%
não	12	41,37
sim	10	34,48
às vezes	07	24,13

Que tipo de livro costuma comprar?

Quadro XX

Resposta	nº de pessoas	%
teóricos / educação	10	34,48
romances	05	17,24
literatura infantil	05	17,24
religiosos	02	06,89
auto-ajuda	02	06,89
não respondeu	12	41,37

Segundo este quadro, a maior parte dos entrevistados que costuma comprar livros dá preferência aos relacionados com a educação, aos teóricos que possam contribuir na melhoria de sua profissão. Logo a seguir, aparecem as preferências por romances (17,24%) e os infantis, com o mesmo índice.

O número total supera o de entrevistados, porque muitos citaram mais de um tipo de livro.

Doze entrevistados não responderam a questão e correspondem àqueles que, na questão anterior, indicaram não ter o costume de comprar livros.

Você costuma presentear com livros?

Quadro XXI

RESPOSTAS	Nº DE PESSOAS	%
não	15	51,72
sim	10	34,48
às vezes	04	13,79

Somando-se as respostas "sim" e "às vezes", temos o total de 48,27%, índice ligeiramente inferior à da resposta "não" - 51,72%. É um dado que merece ser levado em conta, considerando as dificuldades enfrentadas em consequência do salário compatível com a desvalorização da profissão.

A quem costuma presentear?

Quadro XXII

Respostas	nº de pessoas	%
crianças	13	44,82
amigos	07	24,13
parentes	05	17,24
não respondeu	15	51,72

O Quadro XXII mostra que 44,82% dos entrevistados presenteariam crianças com livros, por razões que o quadro XXIII esclarece. São dados reveladores, porque, embora a porcentagem de leitores seja pequena em nossa sociedade, o livro é considerado importante, digno de ser dado como presente a pessoas a quem se quer bem.

51,72% não costumam presentear com livros : correspondem aos que não costumam comprar livros, embora entre eles estejam alguns que lêem com regularidade.

Por quê?

Quadro XXIII

RESPOSTAS	Nº DE PESSOAS	%
para despertar a criança para a leitura	05	17,24
porque são pessoas que gostam de ler	04	13,79

porque o livro vai ajudar a pessoa	03	10,34
para evangelizar	01	03,44
outras respostas	01	03,44
não respondeu	16	55,17

31,03% dos entrevistados recorrem ao livro como objeto de presente com um fim utilitário: despertar a criança para a leitura (17,24%), para ajudar o presenteado(10,34%) e 03,44%, para evangelizar. Pode-se ver, também, que 13,79% presenteiam pessoas que gostam de ler, levando em conta simplesmente o lado prazeroso de presentear e de proporcionar ao outro o prazer de receber e de ler.

Em sua casa, qual é a pessoa que lê mais?

Quadro XXIV

RESPOSTAS	Nº DE PESSOAS	%
os filhos	16	55,17
o entrevistado	15	51,72
o marido	04	13,78
a mãe	01	03,44

O quadro mostra que em 51,72% das respostas, o entrevistado é a pessoa adulta que mais lê na família. Considerando-se que o universo de entrevistados é constituído de 93,10% de sujeitos do sexo feminino, pode-se perceber que a orientação de leitura, na família, é tarefa da mãe e, na escola, da professora.

Onde você gosta de ler?

Quadro XXV

Lugar de preferência para a leitura	nº de pessoas	%
o quarto	13	44,82
a sala	08	27,58
a área / varanda	02	06,89
a cozinha	01	03,44
a escola	01	03,44
não respondeu	04	13,78

44,82% preferem ler no quarto. Esse dado é significativo, se o lermos juntamente com o quadro seguinte que mostra que a maioria prefere o período da noite para a leitura. Penso que é possível concluir que, para esses entrevistados, a leitura é mais uma atividade de lazer. Não quero com isso demonstrar que a leitura não tenha essa função. Apenas, que, para os usuários da língua escrita, a leitura precisa ser encarada, também, em suas outras funções.

Em qual horário prefere ler?

Quadro XXVI

Horário de preferência	nº de pessoas	%
à noite	18	62,06
à tarde	04	13,78
em qualquer horário	04	13,78
de manhã	01	03,44
no horário de aula	01	03,44
não respondeu	01	03,44

Um dado que chama a atenção nesse quadro é a resposta "no horário de aula ", que corresponde, no quadro anterior, à "na escola". Trabalhando em classes do Ciclo Básico, cujos alunos solicitam muito a atenção do professor qual o tipo de leitura a que o entrevistado se referia?

Avaliação

No que se refere à relação do professor com a leitura, os dados mostram que - 23 - 79,31% dos entrevistados citaram nomes dos livros lidos recentemente : 55 títulos, dos quais 34,54% são romances, 27,27%, religiosos, 18,18%, teóricos sobre educação, entre outros .

Apesar desses dados, apenas 10,34% demonstram ter clareza em relação ao objeto língua escrita.

Ao compararmos os Quadros XV - tipo de leitura preferida - e XVII - síntese das indicações dos livros lidos recentemente - é possível identificar semelhanças : os tipos mais citados coincidem.

Os outros dados revelam que:

- . 82,75% lêem livros emprestados dos amigos, 68,96%, da biblioteca da escola;

- . 34,48% costumam comprar livros teóricos relacionados à educação;

- . 48,27% costumam presentear com livros, principalmente crianças - 44,82% - para despertar nelas o gosto pela leitura;

- . em 51,72% das respostas, o entrevistado é a pessoa que mais lê na família;

- . 44,82% preferem ler no quarto e 62,06%, à noite.

2.3. O professor e a escrita

Você tem o hábito de escrever?

Quadro XXVII

Respostas	nº de pessoas	%
sim	12	41,37
não	11	37,93
às vezes	06	20,68

O quadro mostra que a diferença entre as resposta "sim" - 41,37% - e "não"- 37,93% - é muito pequena. Das doze ocorrências "sim", cinco se utilizam da escrita como forma de auto-expressão - desabafos, quando está muito triste ou quando acontecem coisas importantes - e de comunicação com os outros - cartas, bilhetes . Os outros a utilizam como instrumento para ensinar e para aprender, como uma atividade escolar.

Em que circunstâncias costuma escrever?

Quadro XXVIII

Respostas	nº de pessoas	%
para comunicação com os outros	09	31,03
em trabalhos com os alunos	06	20,68
na preparação de aula	06	20,68
nos relatórios para a escola	04	13,79
como forma de auto-expressão	04	13,79
para estudar	01	03,44
resposta indefinida	01	03,44
não respondeu	09	31,03

O quadro mostra que, como a maioria da população, os professores também não se utilizam da escrita em sua vida pessoal.

55,17% dos entrevistados utilizam a escrita em situações relacionadas à escola - em trabalhos com alunos, em preparação de aulas, na redação de relatórios para escola. São atividades em que a escrita não depende muito de uma elaboração pessoal. Embora os relatórios prevejam textos bem articulados, a experiência nos mostra que os exigidos pelas escolas restringem-se ao preenchimento de formulários e a resposta a questões fechadas.

Merece ser anotado que 31,03% dos entrevistados costumam escrever cartas, bilhetes e mensagens; outros 13,79, escrevem para expressar um sentimento através de desabafos ou poemas.

Que tipo de texto de leitura costuma usar nas aulas do CB.?

Quadro XXIX

Tipos de textos	Nº de indicações
Literatura infantil: narrativas em geral, contos de fada, fábulas, poemas...	51
jornal, manchete, revista, notícia, classificados	23
parlendas, adivinhações, cantigas de roda, contos folclóricos, lendas, trava-língua	19
letra de música	11
receita	07
texto informativo	06
texto de livro didático, da cartilha e de livros de leitura	06
texto de aluno e relato de experiência	05
anúncio e propaganda	04

carta, bilhete, recado	04
gibi e HQ	04
diálogo	03
texto descritivo	02
rótulo	01
bula	01
panfleto	01

O quadro mostra que os entrevistados utilizam diferentes tipos de texto ,em suas classes. Os dados obtidos, entretanto, não permitem conhecer o tipo de trabalho que é desenvolvido com eles.

Em relação aos textos de literatura infantil, no cap.IV deste trabalho há uma avaliação mais detalhada de sua utilização em sala de aula pelo professor, possibilitada pelo relato do entrevistado relativo ao que costuma fazer com o livro por ele indicado.

Os diferentes tipos de texto estarem presentes na sala de aula é um fato importante, porque mostra a preocupação dos professores em diversificar o material de leitura que oferece aos seus alunos. Muito embora esta pesquisa não forneça dados indicadores de como eles são trabalhados, a minha vivência nas escolas e os dados colhidos a respeito do trabalho com textos infantis mostram que não existe, no professor, uma preocupação em identificar as características próprias dos diferentes tipos de textos. Por isso, apesar de ser animadora a constatação da presença dos diferentes tipos de texto na sala de aula, a questão requer uma avaliação cautelosa.

Para que a presença dos diferentes tipos de texto, na sala de aula, represente maior capacitação dos alunos para a leitura, faltam ainda, aos professores, informações quanto a o que trabalhar, como e por que fazê-lo.

Avaliação

No que se refere à relação do professor com a escrita, observa-se que menos de 50% responderam ter o hábito de escrever. Escrevem em circunstâncias variadas: como forma de expressão pessoal, para comunicar-se, bem como em atividades relacionadas à escola - preparação de aulas, estudos, relatórios escolares etc.

Comparando-se os números obtidos neste bloco, com os do anterior - 79,31% citaram nomes de livros lidos recentemente e menos de 50% têm o hábito de escrever - é possível identificar uma defasagem entre o ler e o escrever. O fato de citarem que costumam escrever para preparar aulas, em atividades com os alunos, parecem ser indicações de que falta clareza no que se refere à concepção da escrita.

Embora o Quadro XXIX - tipos de textos utilizados nas classes de CB. - dê uma visão animadora pela presença de tão variados tipos de texto, faltam dados que mostram como eles são trabalhados, se as especificidades de cada tipo são consideradas ou não.

Foi possível saber como os textos de literatura infantil são trabalhados, porque foi solicitado que cada um fizesse um relato das atividades que costuma realizar com o livro indicado. As considerações a esse respeito aparecem no bloco 7 deste questionário e na 3ª parte do trabalho, onde o relatório de cada um é comentado.

2.4. O contato do professor com a Literatura Infantil

Você teve contato com livros de literatura infantil na infância?

Quadro XXX

Respostas	nº de pessoas	%
sim	12	41,37
um pouco	06	20,68
não	11	37,93

O quadro mostra que 62,06% - 41,37% *sim* e 20,68% *um pouco* - dos entrevistados tiveram algum contato com livros de literatura infantil na infância, contra 37,93% que declararam que não. É um dado que merece ser considerado. Um número significativo de entrevistados revela que a relação com a literatura infantil não é um fato recente, iniciados, apenas, por força da tarefa de ensinar.

Como foi esse contato?

Quadro XXXI

Respostas	nº de pessoas	%
resposta vaga	10	34,48
prazeroso	06	20,68
não lembra	01	03,44
não respondeu	12	41,37

Dos cerca de 60% (dados do Quadro XXX) que responderam que tiveram contato com livros de literatura infantil, na infância, apenas para 20,68% ele foi uma experiência prazerosa.

34,48% das respostas foram categorizadas como "*resposta vaga*", porque fugiam à questão, tais como: "*com livros que minha amiga me emprestava*", "*era minha irmã que me trazia livros*". Essas respostas fazem avaliar a própria questão : talvez ela não tenha a clareza pretendida.

Onde se deu esse contato?

Quadro XXXII

RESPOSTA	Nº DE PESSOAS	%
na família	10	34,48
na escola	08	27,58
não respondeu	11	37,93

A porcentagem dos entrevistados que viveram os primeiros contatos com livros infantis, na escola, é muito pequena - 27,58% - o que mostra o quanto a concepção sobre a leitura e sobre o seu ensino ficavam restritos aos limites do ler para aprender a ler. E, para aprender a decodificar, os livros didáticos eram suficientes, porque traziam o conteúdo dosado, distribuído em "porções" adequadas ao longo do ano.

Que contato você teve com obras de literatura infantil no seu curso de formação para o magistério?

Quadro XXXIII

Respostas	nº de pessoas	%
nenhum	13	44,82
muito pouco	11	37,93
constante	03	10,34
não lembra	02	06,89

Nota-se que, pelo menos, 50% não tiveram contato com a literatura infantil, no curso de formação para o magistério,

37,93% tiveram muito pouco e 10,34% tiveram contato constante. Esses dados revelam como muitas das práticas - embora reconhecidas como importantes - ficam à mercê do gosto ou da boa vontade de cada professor responsável pelo ensino de língua portuguesa nos cursos de formação para o magistério do 2º Grau. A Universidade é responsável, em grande parte, pelas deficiências na formação do professor, porque não considera relevantes as preocupações relacionadas às questões do ensino. Nos cursos de Pedagogia, nem sempre, os responsáveis pela cadeira de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa são especialistas em língua. Por outro lado, nos cursos de Letras as cadeiras de Didática e de Metodologia são vistas apenas como um mal necessário para a obtenção da licenciatura.

Parece ficar evidente a necessidade de a Universidade, a Secretaria e o Ministério da Educação assumirem a responsabilidade pela formação de professores. A formação desejável é a de professores conscientes de seu papel de formadores de leitores e "escritores" efetivos. E, para exercerem esse papel, sejam suficientemente inquietos e busquem informações para um constante aperfeiçoamento.

Avaliação

Os dados obtidos no bloco relativo ao contato com a literatura infantil, oferecem informações esclarecedoras:

- . 62,06% tiveram contato com os livros infantis na infância;

- . 20,68% consideram que o contato foi prazeroso;

- . para 34,48% o contato se deu em família, enquanto que para 27,58%, se deu na escola;

Quando o questionamento se direciona para os cursos de formação para o magistério, obtém dados significativos: à pergunta "*Que contato você teve com obras de literatura infantil em seu curso de formação para o magistério?*" são

dadas as respostas "*nenhum* ", "*muito pouco*" e "*não lembra*", que somadas, alcançam o índice de 89,65% contra 10,34% que responderam que tiveram contato constante.

Considerando que 23,13% dos entrevistados formados no 2º Grau e 21,73% formados em Pedagogia concluíram os cursos na década de 80, os dados tornam-se mais significativos: os cursos de formação de professores não se preocuparam em acompanhar as mudanças operadas no mercado, em relação à literatura infantil.

Os anos 80 representam um período fértil com as editoras investindo maciçamente na publicação de livros infantis e elegendo o professor como alvo de sua investida comercial. Os livros são acompanhados de fichas de leitura orientando o trabalho do professor. As editoras ocupam o espaço vazio relativo à orientação, à formação do professor. Nesse sentido, publicaram e orientaram a sua utilização e consolidaram-se no mercado, impondo o seu padrão de qualidade. Enquanto as editoras trabalhavam baseadas na orientação expressa nos Guias Curriculares - "Para desenvolvimento de leitura de obras literárias, a partir da 3ª série - a Universidade, a Secretária e o Ministério da Educação não se mobilizaram para pensar normas de orientação para o trabalho com a literatura na escola de 1º Grau. Esse vácuo foi preenchido, de forma eficiente, pelas editoras. São elas que orientam o trabalho do professor com os livros infantis.

2.5. O professor e a alfabetização

Para você o que significa alfabetizar?

Quadro XXXIV

Respostas	nº de pessoas	%
fazer a criança aprender a ler e a escrever	11	37,93
formar a cr. para a vida, para o mundo	10	34,48
generalidades	04	13,78
formar leitor crítico e indivíduo autônomo	03	10,34
não respondeu	01	03,44

O quadro revela que as respostas que relacionam o processo da alfabetização com a formação de pessoa capaz de lidar com a escrita totalizam 14, alcançando o índice de 48,27%. É um índice que comprova a necessidade de discutir, mais profundamente, as concepções de alfabetização.

Talvez, as respostas sejam indicações de que ainda há muitos professores se ocupando da alfabetização sem terem se preocupado com o verdadeiro objeto do seu trabalho: a língua escrita. Sendo assim, é possível se levantar a hipótese de que estejam desperdiçando energias em atividades variadas que não atacam questões básicas relacionadas à leitura e à escrita. Os resultados obtidos com o trabalho acabam não sendo satisfatórios, porque as ações ficam muito fluidas, sem um objetivo muito claro. Os problemas com que se deparam não podem ser claramente identificados e, portanto, dificilmente são solucionados.

Você considera que a escola tem obtido sucesso na sua tarefa de alfabetizar?

Quadro XXXV

Respostas	nº de pessoas	%
sim	17	58,62
não	07	24,13
em parte	05	17,24

58,62% dos entrevistados consideram que a escola tem tido sucesso na sua tarefa de alfabetizar. Se a esses forem somados os que responderam "em parte" - 17,24% - teremos um índice considerável de professores satisfeitos com os resultados do processo de alfabetização escolar.

Por quê ?

Quadro XXXVI

Sim, porque...	nº de pessoas	%
...vários cursos têm ajudado	05	17,24
...as cr. aprendem a ler e a escrever	04	13,78
...o professor se esforça	03	10,34
...as escolas optam pelo construtiv.	02	6,89
resposta indefinida	02	6,89
... não houve evasão	01	3,44

O quadro mostra a falta de clareza do professor em definir a alfabetização, seus objetivos e o seu objeto principal - a língua escrita. Entre os professores que consideram a alfabetização uma tarefa bem sucedida na escola, uns atribuem o sucesso aos cursos de aperfeiçoamento, outros, ao fato de as crianças aprenderem a ler e a escrever ; há

aqueles que justificam pelo esforço do professor, outro, ainda, pelo fato de não ter havido evasão.

Os cursos de aperfeiçoamento são importantes porque possibilitam um contínuo repensar sobre a prática, o que permite a busca da compreensão melhor dos processos que regulam a aprendizagem. Porém, os cursos de aperfeiçoamento que não levam em conta uma reflexão sobre os processos de ensinar e de aprender, não têm condições de contribuir para uma mudança nos resultados do trabalho na sala de aula.

Nenhum entrevistado atribui o sucesso ao fato de se compreenderem os processos de aquisição da leitura e da escrita, como se essa compreensão não fosse um fato relevante.

Compreender os processos de aquisição da leitura e da escrita significa uma transformação nos modos de ensinar: a repetição de atividades mecânicas é substituída por outras que implicam em reflexão do aluno sobre a escrita. Essa reflexão leva à compreensão dos mecanismos que regulam a escrita e transforma a sua aprendizagem em um processo desafiador de descobertas de novos recursos e novas utilidades para o objeto aprendido. A reflexão sobre a escrita desenvolve a consciência da necessidade de aprender a ler e a escrever.

Quadro XXXVII

Não, porque...	nº de pessoas	%
...os alunos saem apenas decodificando	02	6,89
...as condições da escola são precárias	02	6,89
resposta indefinida	01	3,44
...não forma cidadãos	01	3,44

As justificativas para a resposta "não, porque...", também, revelam a falta de clareza em relação ao objeto

principal da alfabetização: a aprendizagem da língua escrita. Apenas duas respostas - 6,89% - se referem ao fracasso da escola em sua tarefa de alfabetização, por não formar leitores e "escritores" competentes.

Quadro XXXVIII

Em parte, porque...	nº de pessoas	%
...tem sucesso até pelo menos a 4ª série	01	3,44
...a escola não é democrática	01	3,44

As duas respostas "*em parte, porque...*" são representativas da falta de clareza em relação ao objeto da alfabetização: a aprendizagem da língua escrita. Por isso, as justificativas para o sucesso ou o insucesso são muito semelhantes, buscadas quase sempre em elementos periféricos: métodos utilizados, cursos para professores, esforços do professor, condições da escola, etc.

Na sua opinião, o que tem dificultado a escola na sua tarefa de alfabetizar?

Quadro XXXIX

RESPOSTAS	Nº DE PESSOAS	%
má formação do prof. ; falta de cursos de formação constante e de condições para frequentá-los	05	17,24
classes numerosas	05	17,24
falta de material didático	04	13,75
falta de interesse de profs. e diretores	03	10,34
escola burocrática não permite trab. equipe	03	10,34
falta de apoio da família	02	06,89
classes homogêneas - cr. c/ probl. agrupadas	02	06,89



classes heterogêneas - cr. em diferentes níveis de desenvolvimento	01	03,44
comportamento dos alunos	01	03,44
falta de clareza nas concepções de alfabetização aliada à falta de uma política educac.	01	03,44
não há fatores que dificultam	02	06,89

Optei por descrever as várias respostas, porque, embora houvesse uma aproximação entre elas, julguei mais elucidativo mantê-las separadas, pois revelam as muitas vias buscadas pelo professor, para explicar as dificuldades encontradas em sua tarefa de alfabetizar. Apenas uma resposta se refere à falta de clareza na concepção do que é alfabetizar, aliada à falta de uma política educacional que valorize os alfabetizadores, o que pode ser ampliado para uma falta de valorização do educador em geral, portanto, da não prioridade à educação.

Três respostas atribuem a dificuldade à falta de apoio da família e ao comportamento das crianças. Esse dado parece revelar uma mudança na visão do professor em relação à análise das dificuldades encontradas em sua tarefa profissional. Pela minha experiência, posso afirmar que há algum tempo, a falta de interesse da família e o mau comportamento dos alunos eram apontados como as maiores dificuldades do trabalho.

Merecem atenção duas respostas porque revelam a falta de clareza em identificar as causas das dificuldades enfrentadas em sala de aula. As respostas "*classes homogêneas com agrupamento de crianças com problemas*" e "*classes heterogêneas com agrupamento de crianças em diferentes níveis de desenvolvimento*" mostram que as designações "homogêneas" e "heterogêneas" acabam sendo apenas rótulos para justificar as dificuldades encontradas.

Na realidade, a escola tradicional, que sempre enfatizou a ação de ensinar como determinante da ação de aprender,

valorizou as classes "homogêneas" pois acanhava possível uniformizar todo o processo de ensino/aprendizagem.

O construtivismo, porém, mostra que não existem classes homogêneas, como ponto de partida, pois são constituídas de sujeitos com características próprias, diferentes uns dos outros. Podem existir como pontos de chegada, isto é, como referência, como objetivo que se deseja alcançar : a classe toda atingir um determinado nível de domínio da leitura e da escrita, por exemplo.

Entretanto, a relação entre a classe ideal e classe homogênea se generalizou, transformando-a na única forma capaz de proporcionar condições de um trabalho efetivo do professor. Implicitamente, classe homogênea era entendida como aquela constituída só de alunos sem dificuldades na aprendizagem. A classe homogênea de alunos com dificuldade não oferece condições para o trabalho do professor; da mesma forma, classe heterogênea com crianças em diferentes níveis de desenvolvimento, também, não permitem desenvolver um bom trabalho.

Acredito que essas contradições existem porque os processos de aprendizagem não são levados em consideração. Por desconhecer esses processos, o professor não sabe como agir para provocar o desencadeamento da aprendizagem do aluno.

O que tem facilitado a tarefa escolar de alfabetização?

Quadro XL

Respostas	nº de pessoas	%
cursos de atualização	07	24,13
interesse, dedicação e criatividade dos professores	07	24,13
novas propostas de alfabetização	05	17,24

diversificação dos recursos utilizados em aula - jogos, jornal, histórias	04	13,78
encontros de professores; HTPs	03	10,34
interesse da criança e da família	01	03,44
processos de alfabetização baseados em pesquisas de Ferreiro	01	03,44
não respondeu	01	03,44

Em relação aos fatores que contribuem para facilitar o trabalho de alfabetização, também, não há unanimidade. As respostas são bastante diversificadas, porém, alguns números se destacam: 24,13% responderam que os cursos de atualização contribuem para sanar algumas dificuldades e outros 24,13% consideraram que a criatividade, o interesse e a dedicação do professor são os fatores determinantes na superação das dificuldades.

A diversificação dos recursos utilizados, os encontros semanais entre os professores da escola e as novas propostas para a alfabetização constituem referências significativas que dão mostras do esforço do professorado, no sentido de buscar uma compreensão melhor do seu trabalho, bem como para encontrar alternativas para melhor desenvolvê-lo.

Avaliação

As questões do bloco 2.1.5. revelam que os entrevistados estão divididos quanto ao entendimento sobre o que é alfabetização.

48,27% revelam entender a alfabetização como um processo que envolve a aprendizagem da leitura e da escrita e a formação do leitor criativo e do indivíduo autônomo;

48,27% referem-se à alfabetização através de generalidades e de respostas vazias como "Eu adoro!", "Eu me realizo!", além de outras que dão a entender que alfabetizar é abrir as portas do mundo para a criança;

. 75,86% - 58,62% *sim* e 17,24% *em parte* - estão satisfeitos com os resultados obtidos pelo processo de alfabetização;

. 24,13% acham que o processo não é bem sucedido;

. 13,75% explicam o sucesso baseados no fato de as crianças aprenderem a ler e a escrever;

. 44,82% atribuem o sucesso a fatores que não envolvem a aprendizagem da língua escrita (os números que se referem ao fracasso não diferem muito);

. 3,44% atribuem à falta de clareza na concepção sobre a alfabetização a dificuldade da tarefa;

. 24,13% atribuem aos cursos de atualização os méritos pela facilitação da tarefa;

. 24,13% consideram que o interesse, a dedicação e a criatividade dos professores são fatores que contribuem para facilitar a tarefa de alfabetizar.

Creio que as respostas tão diversificadas revelam as dificuldades dos professores em identificar as causas tanto do sucesso quanto do fracasso da alfabetização. Essas dificuldades podem ser consequência da falta de uma concepção clara sobre a alfabetização.

2.6. Literatura Infantil na alfabetização e a metodologia dos professores

Neste bloco, o interesse era conhecer os livros infantis utilizados pelos professores em suas classes, observar o nível de familiaridade que cada um tem com o livro e saber sobre o tipo de trabalho proposto aos alunos, a partir das obras lidas.

2.6.1. Livros utilizados na sala de aula

Dentro do processo de alfabetização utiliza livros de literatura infantil?

Quadro XLI

Respostas	nº de pessoas	%
sim	29	100
não	0	0

Foi a única questão em que houve unanimidade para uma resposta : sim.

Essa unanimidade pode revelar que os textos de literatura infantil representam, na pior das hipóteses, um material agradável para alunos e professores.

Não deixa de ser um dado positivo, visto que se constitui em um elemento capaz de transformar um pouco a feição sisuda das salas de aula. Os professores são unânimes em dizer que os alunos gostam dos textos de literatura infantil e que participam muito da aula em que eles são trabalhados.

O contato das crianças com essas obras é fundamental. Trata-se, na maioria das vezes, de edições bem cuidadas: papel de boa qualidade, ilustrações variadas - realistas ou fantasiosas, de linhas definidas ou não, etc. - que agradam as crianças. Além dessa questão, a criança tem a oportunidade de entrar em contato com objetos de leitura diferenciados dos didáticos de uso cotidiano. Esse contato faz a criança perceber que existe um universo diferente que ela pode conhecer através da leitura. Essa percepção pode despertar nela, a consciência da necessidade de se dominar a leitura e a escrita.

A presença de obras de literatura infantil nas salas de aula é um fato incontestável. A totalidade dos entrevistados declarou utilizar-se delas.

Levar esses dados em consideração é importante, na medida em que são informações que permitem uma visão mais global para avaliar as formas de trabalhar e sugerir algumas alternativas.

Indique um livro de literatura infantil que você costuma usar com os alunos.

Quadro XLII

Autor	Ilustrador	Nome do livro	Editores	indicações
ALMEIDA, Fernanda Lopes	Lila Figueiredo	A Margarida Florencia	Ática	03
-----	Cecília	Gato que pulava em sapato	Ática	01
BANDEIRA, Pedro	Carlos E. Herrero	É Proibido Miar	Moderna	01
FRANÇA, Mary	Eliardo França	Dia e Noite	Ática	02
-----	-----	Fogo no céu	Ática	02
-----	-----	O Rabo do Gato	-----	02
JUNQUEIRA, Sônia	Michele	A Arara Cantora	-----	01
-----	-----	O Caracol Viajante	-----	01
GRIMM - tradutora Regina Gomes de Lima	Kathleen O'Malley	Branca de Neve	Nova Cultural	01
----- - adaptação de Ruth Rocha		Chapeuzinho Vermelho	Abril	01
LUNA, Cristina	Ricardo Leite	Sapo Sapeca	Ao Livro Técnico	01
MACHADO, Ana Maria	Walter Ono	Menina Bonita do Laço de Fita	Melhora- mentos	01
MURRAY, Roseana	Paula Saldanha	Classificados Poéticos	Miguelim	01
PONZIO, Eloisa	Eloisa Ponzio	Pic-Pic	Brasil	01
SALLOUT, Elza César	Neyd Citrangolo	Quero casa com janela	Ática	01
WOOD, Audrey	Don Wood	A casa sonolenta	Ática	01



ZIRALDO	Ziraldo	Bichinho da maçã	Melhora- mentos	01
-----	-----	Joelho Juvenal	-----	01
-----	-----	O Menino Maluquinho	-----	01

O quadro mostra que cinco títulos - A Margarida Friorenta, Dia e Noite, Fogo no céu, Rabo do Gato (os três últimos da coleção "Gato e Rato" da Ática) e Branca de Neve foram indicados por mais de um entrevistado.

Dos vinte e nove entrevistados, apenas um não indicou um livro, afirmando gostar de trabalhar com textos do livro didático. Dois outros, fizeram uma indicação de forma generalizada: um alegou gostar de trabalhar com os livros de Tenê, o outro, prefere pesquisar vários livros de diferentes autores e depois contar para os alunos um texto que represente o resumo de todos . O terceiro, trabalha com os livros da coleção "Gato e Rato", da Ática.

Quadro XLIII

Editoras citadas	n° de citações	%
Ática	09	47,36
Melhoramentos	04	21,05
Brasil	01	05,26
Migulim	01	05,26
Moderna	01	05,26
Nova Cultural	01	05,26
Abril	01	05,26
Ao Livro Técnico	01	05,26

É notória a prevalência da editora Ática na preferência dos entrevistados. Editoras como FTD, Lê, Salamandra, Paulinas, Scipione entre outras não são conhecidas. Talvez, isso se deva ao fato de a Ática ser mais antiga no ramo da literatura infantil e ter investido maciçamente na divulgação,



no início do processo de exploração desse filão editorial - década de 70 - e esteja colhendo os frutos desse investimento.

Quadro XLIV

Dados do livro	nº de indicações	%
título, autor, ilustrador, editora, série	15	53,57
não indicou o ilustrador	07	24,13
não indicou a editora	04	14,28
só indicou o título	02	07,53
só indicou o autor	01	03,57
outros	02	07,53

Dos 28 entrevistados que citaram um livro que costumam usar, 53,57% deram os dados completos. Um dado que chama a atenção é o fato de 24,13% não citarem o ilustrador. É possível que isso revele o quanto a leitura da imagem é ainda um aspecto que não é levado em conta, embora a ilustração seja, em muitos casos, um elemento fundamental, mais importante que o texto verbal escrito.

2.6.2. Roteiros Pedagógicos dos Professores

Conte o que costuma fazer com esse livro na sala de aula.

Dos vinte e nove entrevistados, foram tabulados os dados de vinte e três que trabalharam com a narrativa. Os outros seis terão um tratamento à parte, quando for comentado o relatório de cada um, porque:

. um trabalhou com poesia;
. três trabalham com classes de Deficientes Mentais;
. dois deram respostas que não couberam em nenhuma classificação por serem muito descontraídas.

Os entrevistados foram relacionados numa listagem, numerada, de P.1 a P.29 e organizada segundo critérios que se seguem:

. em primeiro lugar, foram colocados os que não têm curso superior e depois os que o têm;
. cada bloco formado por essa divisão, foi organizado levando-se em conta o tempo de magistério; quando ocorria o empate, foi observado o tempo de experiência no Ciclo Básico; persistindo o empate, o critério utilizado foi o da idade do professor.

Através dessa tabulação, foi possível tirar as linhas gerais do roteiro usado pelo conjunto dos professores que serão apresentados em seguida, item por item.

Na 3ª parte deste trabalho, será feita uma análise individual das respostas de cada professor para destacar as variantes do trabalho com a literatura infantil.

Pela tabulação dos dados, observa-se que os professores seguem um roteiro, revelando um trabalho cuidadoso, baseado em uma metodologia, o que permite uma nova visão a respeito de como os livros infantis são levados aos alunos. O roteiro pode ser dividido em seis fases, a saber:

1. início do trabalho de leitura;
2. avaliação da compreensão da leitura;
3. trabalhos com a ilustração;
4. trabalhos com a linguagem;
5. atividades variadas ligadas à leitura e
6. atividades direcionadas para outros textos a partir da leitura.

Tratarei de cada fase do roteiro, apresentando um quadro que mostra o procedimento dos professores, seguido de um comentário.

2.6.2.1. Início dos trabalhos com a leitura

Quadro XLV

O Quadro XLV está dividido em duas fases, porque o procedimento dos professores, ao promover o contato dos alunos com o livro a ser trabalhado apresenta duas fases distintas: 1ª . a ação do professor para a apresentação do livro; 2ª . o contato "físico" do aluno com o livro.

Procedimentos (1ª fase)	nº de indicações	%
O professor lê para a classe	16	69,55
O professor mostra a capa p/ a classe	08	34,78
O professor lê mostrando as ilustrações	02	8,69
O professor começa mostrando a ilustração	02	8,69
O professor conta a história para os alunos	01	4,34
A 1ª leitura já é feita pelas crianças	01	4,34
Procedimentos (2ª fase)	nº de indicações	%
Os alunos manuseiam o livro	03	13,04
Os alunos lêem depois do professor	03	13,04
Os alunos lêem as ilustrações	01	4,34

Mostra, ainda, que existe uma diversidade nos procedimentos para iniciar o trabalho com a literatura infantil, embora se possa ver uma clara predominância da leitura do professor para a classe: 69,55%.

Esse procedimento pode decorrer de algumas circunstâncias:

- . por se tratar de classes do CB., existe a preocupação, por parte do professor, de que a leitura dos próprios alunos seja deficiente, dificultando a compreensão, o que pode levá-los a desistir da tarefa;

- . a existência de apenas um exemplar do livro, ou em número insuficiente para atender a todos os alunos;

- . garantir aos alunos a compreensão adequada para melhor aproveitamento do trabalho com o livro.

Pode-se perceber, também, que 34,78% dos entrevistados têm a preocupação em familiarizar os alunos com alguns aspectos do livro, a partir do exame da capa - título, autor, ilustrador, editora etc.

A ocorrência dos diferentes procedimentos relacionados à ilustração, revela que os entrevistados começam a dar atenção ao texto não verbal.

Outro procedimento que merece atenção é o que se refere ao manuseio do livro pelos alunos, um aspecto importante, porque lhes permite familiarizar-se com o objeto-livro, pegando-o, folheando-o e até cheirando-o. Quer dizer, é solicitado o concurso de outros sentidos além da visão e da audição para que o primeiro contato com o livro seja mais completo.

2.6.2. 2. Avaliação da Compreensão da leitura

Quadro XLVI

O Quadro XLVI é dividido em duas fases, por se observarem variados procedimentos que se referiam à avaliação oral e outros à avaliação escrita da compreensão da leitura.



Procedimentos - 1ª fase - avaliação oral	nº de indicações	%
Os alunos contam, comentam a história depois da leitura	12	52,17
Os alunos respondem um questionário oral de avaliação	04	17,39
Os alunos tiram a mensagem do texto	01	4,34
Procedimentos - 2ª fase - avaliação escrita	nº de indicações	%
Reescrita total ou parcial do texto/ resumo	17	73,91
Cópia ou resumo da história na lousa	04	17,39
Ficha de leitura	01	4,34

Embora não se tenha a clareza de que tipo de comentário é feito, é importante constatar que 52,17% dos entrevistados abrem espaço para que os alunos exponham suas idéias e emoções provocadas pela história lida.

Esse é um momento importante porque possibilita a interlocução necessária para uma construção conjunta de significados da história.

As atividades relacionadas ao questionário oral de avaliação e as de destaque da mensagem do texto são úteis e podem ser realizadas como complemento da construção conjunta de significados da história.

Na avaliação escrita da compreensão da leitura, predomina a atividade de reescrita ou resumo, citada por 73,91% dos entrevistados. Aparecem também cópias da história ou do resumo na lousa, mas foram em número menor - 17,39%. Apenas um entrevistado anotou que utiliza uma ficha de leitura.

2.6.2.3. Trabalho com ilustração

Dezessete dos 23 entrevistados - 73,91% - cujos dados foram tabulados - costumam propor que os alunos ilustrem

seus textos. São tantas e tão variadas as formas utilizadas que só foi possível fazer uma tabulação, levando-se em conta a ordem em que a atividade aparece na sequência do trabalho.

Quadro XLVIII

Ordem em que aparece o trabalho com a ilustração	nº de indicações	%
Leit./ comentário e/ou resgate oral/ ilustração	06	26,08
Leit./ coment./ ativid. escrita / ilustração	06	26,08
Leitura / ilustração	02	8,69
Leit./ manuseio do livro/ ilustração	01	4,34
Sem discriminação da ordem	01	4,34
É a última etapa do trabalho geral	01	4,34

O índice de 73,91% é significativo e revela que é uma atividade que anima professores e alunos. Entretanto, os dados obtidos não permitem conhecer como a ilustração é trabalhada. Como os livros já trazem a ilustração pronta, os alunos não têm como criar outra. Pela minha vivência em escolas com professores alfabetizadores, posso afirmar que os alunos copiam e chegam a colar a ilustração do livro.

Seria necessário os professores terem informações e se familiarizarem com a leitura da imagem para terem clareza do que valorizar na ilustração e como fazê-lo nos livros infantis.

Embora nos livros infantis, a ilustração tenha uma importância fundamental, em alguns casos maior que o texto verbal escrito, a sua leitura é ainda uma atividade pouco conhecida. Poucas são as pessoas que se dedicam à leitura da imagem e seus trabalhos são pouco divulgados.

A maior parte dos professores que trabalha com livros de literatura infantil, não tem informações sobre como valorizar a leitura da imagem, nem como propor atividades de ilustração que levem em conta as funções que ela pode ter.

2.6.2. 4. Atividades de linguagem

QuadroXLVIII

Trabalhos propostos	nº de indicações	%
Atividades gramaticais e da cartilha a partir do livro	11	47,82
Atividades com o vocabulário	06	26,08

O quadro mostra que dezessete entrevistados - 73,91% - indicaram atividades que fazem relacionadas com a linguagem. O índice comprova o que os críticos do uso da literatura infantil na escola colocam: os livros infantis vão para a sala de aula como pretexto, para servir aos estudos gramaticais. Em alguns casos, as atividades com o vocabulário precedem a quaisquer outras de compreensão ou de construção conjunta de significados.

Pode-se ver que o índice de indicações de atividades gramaticais e da cartilha a partir do livro alcança 47,82%. Essas atividades se referem àquelas destinadas à fixação de determinados grupos de sílabas. É o livro infantil substituindo a cartilha, o livro didático.

Essa utilização do livro infantil é tão evidente que editoras e autores passaram a produzir livros para esse fim: ocupar o lugar das cartilhas, do livro didático, tão condenados. Há uma variedade muito grande de coleções escritas especialmente para alfabetizar a criança.

Cito alguns títulos, sem a preocupação de analisar ou avaliar, apenas para ilustrar o que foi citado a respeito da destinação do livro infantil para fins pedagógicos. Penso ser interessante transcrever as orientações contidas na apresentação dessas coleções, no catálogo das editoras. Elas pretendem funcionar como guias didáticos para os professores.



1. Coleção Estrelinha

Autor : Sônia Junqueira

Ilustrador : Alcy

Editora : Ática

"Esta é para quem está tomando contato com as primeiras letras. Qualquer criança é capaz de acompanhar as histórias da **Coleção Estrelinha**. São histórias engraçadas, que ajudam a professora desde o início da alfabetização. Cada estrelinha é um salto no conhecimento da criança. A garotada vai lendo e aprendendo. E se divertindo também."

Estrelinha I

"Para a criança que está começando a aprender a ler. Palavras constituídas de sílabas simples(vogal ou consoante + vogal), em frases curtas e repetitivas, que facilitam a leitura. Ilustrações de Alcy. " (A FOCA FAMOSA, O PERU DE PERUCA, O PATO E O SAPO, O MACACO E A MOLA e O GALO MALUCO)

Estrelinha II

"Para a criança que já domina tanto as sílabas simples quanto as complexas. Frases curtas e repetitivas, predomínio de períodos simples, embora ocorra eventualmente a coordenação. Ilustração de Michele. (O CARACOL VIAJANTE, A ARARA CANTORA, O MACACO MEDROSO, O MENINO E O MURO e O SONHO DA VACA)

Estrelinha III

"Para treino da leitura da criança recém-alfabetizada. Predomínio de frases em ordem direta e de períodos simples, embora algumas vezes ocorra a coordenação ou subordinação. Ilustrações de Martin e Eva Furnari. (A FESTA ENCRENCADA, O MISTÉRIO DA LUA, O BARULHO DO FANTASMA, O PEIXE PIXOTE e UM PALHAÇO DIFERENTE)

2. Coleção Degraus



Autores: Paulo Condini e Maria Alice Albano

Ilustrador: Rogério Borges

Editora: Melhoramentos

18 páginas - formato 20 por 20cm

"As histórias levam a criança à descoberta gradativa dos códigos que irão introduzi-la no aprendizado da leitura, usando o humor e a fantasia".

A MENINA MÁGICA

"Apresenta vogais e fonemas construídos com as consoantes B, C, D, F, G, L, M, N, T, AN e AM."

MAGO MALUCO

"Além dos fonemas trabalhados em MENINA MÁGICA, apresentam-se também o S (inicial), P e J."

São dez títulos, cada qual introduzindo as "dificuldades" gradualmente, até apresentar o 1º livro destinado à criança alfabetizada.

3. Coleção assim ou assado?

1ª à 4ª série

De Cristina Porto, com desenhos de Paulo Tenente

Em cada livro é trabalhada uma dificuldade ortográfica. No encarte do professor, há orientações das atividades sugeridas para cada página.

São sete títulos: JERICÓ E JEREMIAS, XISTO E XEPA, CÁSSIO PASSOS, GÊNIO E GINA, CHICO COCHICHO, JUCA PANÇA e CÍCERO CICERONE, todos escritos em letra cursiva.

4. No Caminho do Perde- Acha

Textos de Sônia Junqueira

Orientação Pedagógica de Magda Soares

Ilustrações de Cláudia Scatamachia

"Nesta coleção, o aluno recém-alfabetizado ou em processo de alfabetização tem contato com 'textos literários' histórias com começo, meio e fim, que exploram predominantemente o humor e o 'nonsense' da situação.

Ao mesmo tempo, os textos despertam na criança a 'a consciência da palavra enquanto entidade fonológica.' Neles, a palavra é a 'personagem principal', interferindo o tempo todo no desenvolvimento da ação, decompondo-se e recompondo-se. As alterações do significante repercutem simultaneamente no significado, alterando-o e mudando o rumo da história, com o surgimento de novas personagens e situações. Em outros momentos, determinados elementos da palavra(tais como sufixos, dígrafos, ditongos e dificuldades específicas) são enfaticamente explorados em aliteraões, enumeraões, substituiões e transformações que conduzem o enredo e determinam a trama propriamente dita.

Acompanha um joguinho de alfabetização

Em cada livro, a criança encontrará uma cartela com fichas para recortar e trabalhar com o elemento ou dificuldade destacada na história."

São dez títulos: JACARÉ PERDEU A BOCA, O PEDINHO PERDEU O INHO, DINORÁ PERDEU O GATO, SEU JOSÉ PERDEU O BONÉ, O COELHO PERDEU A UNHA, O BESOURO PERDEU A ROUPA, O VAMPIRO PERDEU O DENTE, HERMENGARDA PERDEU A ESPINGARDA, A SEREIA PERDEU O ASSOBOIO e EUSÉBIO PERDEU UM PARAFUSO.

5.A palavra no palco

Texto de Rosana Rios

Ilustrações: Márcia Franco, Francisco Sebastião Vilachã, Eduardo Carlos Pereira(Edú) e Lúcia Hiratsuka

Editora: Scipione

São cinco títulos, cada qual trabalhando um assunto relacionado à classe de palavras: substantivos, flexão de substantivos, adjetivos e pronomes(OS NOMES com a história PACA, TATU, CUTIA? NÃO! OS NOMES com a história O MISTÉRIO DO SAPO-CURURU, AS QUALIDADES com a história O REINO DOS MAL-HUMORADOS e OS PRONOMES com a história EU, VOCÊ E O GABRUVTZ).

2.6.2.4. Atividades direcionadas para outros textos

2.6.2.5. Atividades variadas ligadas à leitura

Quadro XLIX

Atividades complementares	nº de indicações	%
Dramatização	07	30,43
Análise das personagens	06	26,08
Produção de um livro c/ texto e ilustração e leitura da produção dos alunos	06	26,08
Criar uma história a partir do livro	05	21,73
Variações em torno da história / final diferente	03	13,04
Trabalho com a estrutura da narrativa	01	4,34
Pesquisa sobre o autor	01	4,34

São variadas as atividades complementares propostas. As indicações em maior número são para dramatização, análise das personagens, produção de um livro e criar uma história a partir da leitura. Um entrevistado indicou o trabalho com a estrutura da narrativa, embora de forma rudimentar: reescrita do início da história; do meio e do final.

Apesar de trabalharem com textos narrativos, de proporem trabalho relacionado com a análise de personagens, a questão da estrutura da narrativa não é levada em consideração. Esse dado talvez sirva como indicação de como as orientações aos professores são falhas e que é necessário encontrar formas adequadas de proporcionar uma formação contínua a todos que se ocupam do ensino da língua, em particular, e de todos os professores em geral. Nesse sentido, seria importante levar em conta a necessidade de o professor se familiarizar com a literatura infantil, fazendo leituras que lhe possibilitem enxergar o texto como o resultado de trabalho de criação e como tal, saber valorizá-lo, não só como escrita, mas também como imagem plástica.

Exemplos apresentados pela Profª. Drª. Maria Alice de Oliveira Paes em um seminário sobre o trabalho com a literatura infantil na sala de aula.

2.6.2.6. Atividades direcionadas para outros textos

Quadro L

Atividades propostas	nº de indicações	%
As crianças escrevem outros tipos de textos: receitas culinárias, cartas, propaganda, listas, cruzadinhas	04	17,39
Atividades com Ciências / estudo de animais	02	08,69

O quadro acima mostra que os entrevistados têm a preocupação em aproveitar ao máximo o livro infantil, propondo atividades variadas.

Pelas atividades propostas - escrita de receitas culinárias, cartas, propaganda, listas, cruzadinhas além de estudo de animais - pode-se pensar que a ênfase dada à interdisciplinaridade seja responsável por essa preocupação.

Se as atividades de escrita de outros tipos de texto fossem propostas depois de bem trabalhadas as estruturas da narrativa, os benefícios para a aprendizagem da língua escrita seriam bem mais significativos.

Trabalhar com a narrativa levando em conta a sua estruturação, significa levar o aluno a reconhecer o esquema comum às histórias fantásticas ou não.

Esquema simplificado de Estrutura Narrativa² em livros para crianças

Histórias contemporâneas

SITUAÇÃO INICIAL :

Equilíbrio

ou

Problema

DESENVOLVIMENTO DA NARRATIVA

EQUILÍBRIO

passa a

DESEQUILÍBRIO

²Esquema apresentado pela Prof.^a Dr.^a Maria Alice de Oliveira Faria em um seminário sobre o trabalho com a literatura infantil na sala de aula.

consequências

Tentativas de solução (o miolo da narrativa)

Com ou sem ajuda real ou maravilhosa

DESENLACE

Feliz:

Recuperação do equilíbrio

Solução para o problema

Infeliz: Equilíbrio não recuperado

Problema não resolvido

Conhecido esse esquema de estruturação, o aluno pode identificar, mais prontamente, os textos narrativos e outros, tanto para ler como para produzir seus escritos. Esse conhecimento torna a aprendizagem da língua escrita mais significativa porque desenvolve a consciência crítica da existência de estruturas diferentes para textos com diferentes finalidades: para se narrar uma história se utiliza de um texto diferente de anúncio, de notícia, de poema, de carta, de receita entre outros. Essa consciência é um dos elementos caracterizadores do usuário competente da língua.

O que se nota, entretanto, é que a narrativa é usada apenas enquanto portadora de uma história, utilizável para desenvolver estudos de ortografia, fixação de sílabas ou de pretexto para outros assuntos - discutir atitudes(obediência, dedicação ao trabalho etc.).

Em relação à atividade com Ciências a proposta é conhecer as características do animal-personagem, classificá-lo e compará-lo com outros. Se a personagem é um gato, por exemplo, identificar suas características: mamífero, felino, quadrúpede, tem o corpo coberto de pêlos etc. É oportuno lembrar aqui que já existem livros paradidáticos especialmente produzidos para o estudo de animais.

Conclusão

A análise dos relatos feitos pelos entrevistados permitiu verificar que eles têm um trabalho organizado e pôde ser deduzido um roteiro com fases bem definidas. É preciso ressaltar, aqui, a importância do trabalho desenvolvido pelos entrevistados e reconhecer-lhes a seriedade, a consistência. Tudo isso é resultado do esforço e dedicação dos professores que superam as fragilidades dos cursos de formação e a falta de um programa de capacitação contínua, por parte das instâncias responsáveis pela educação pública.

A dedução desse roteiro mostra que os professores procuram encontrar formas de como trabalhar com livros de literatura infantil.

É possível alegar que há ainda uma utilização muito semelhante ao do livro didático e uma preocupação em desenvolver uma gama variada de atividades a partir da leitura. Essa utilização se faz em detrimento de um trabalho voltado para o estudo da linguagem diferenciada que pode contribuir para um aprendizado mais eficiente da língua escrita.

Entretanto, não se pode deixar de considerar que se trata de um trabalho cuidadoso e sério, resultado de uma busca constante e de uma dedicação próprias de pessoas que gostam do que fazem.

Procedimentos - 1ª fase - avaliação oral	nº de indicações	%
Os alunos contam, comentam a história depois da leitura	12	52,17
Questionário oral de avaliação	06	17,39
Os alunos tiram a mensagem do texto	01	4,34

1. Início dos Trabalhos com a Leitura

Quadro XLV

Procedimentos (1ª fase)	nº de indicações	%
O professor lê para a classe	16	69,55
O professor mostra a capa p/ a classe	08	34,78
O professor lê mostrando as ilustrações	02	8,69
O professor começa mostrando a ilustração	02	8,69
O professor conta a história para os alunos	01	4,34
A 1ª leitura já é feita pelas crianças	01	4,34
Procedimentos (2ª fase)	nº de indicações	%
Os alunos manuseiam o livro	03	13,04
Os alunos lêem depois do professor	03	13,04
Os alunos lêem as ilustrações	01	4,34

2. Avaliação da Compreensão da leitura

Quadro XLVI

Procedimentos - 1ª fase - avaliação oral	nº de indicações	%
Os alunos contam, comentam a história depois da leitura	12	52,17
Questionário oral de avaliação	04	17,39
Os alunos tiram a mensagem do texto	01	4,34

Procedimentos - 2ª fase - avaliação escrita	nº de indicações	%
Reescrita total ou parcial do texto/ resumo	17	73,91
Cópia ou resumo da história na lousa	04	17,39
Ficha de leitura	01	4,34

3. Trabalho com ilustração

Quadro XLVIII

Ordem em que aparece a ilustração	nº de indicações	%
Leit./ comentário e/ou resgate oral/ ilustração	06	26,08
Leit./ coment./ ativid. escrita / ilustração	06	26,08
Leitura / ilustração	02	8,69
Leit./ manuseio do livro/ ilustração	01	4,34
Sem discriminação da ordem	01	4,34
É a última etapa do trabalho geral	01	4,34

4. ATIVIDADES DE LINGUAGEM

Quadro XLVIII

Trabalhos propostos	nº de indicações	%
Atividades gramaticais e da cartilha a partir do livro	11	47,82
Atividades com o vocabulário	06	26,08

◆ 5. Atividades variadas ligadas à leitura

Quadro XLIX

Atividades complementares	nº de indicações	%
Dramatização	07	30,43
Análise das personagens	06	26,08
Produção de um livro c/ texto e ilustração e leitura da produção dos alunos	06	26,08
Criar uma história a partir do livro	05	21,73
Variações em torno da história / final diferente	03	13,04
Trabalho com a estrutura da narrativa	01	4,34
Pesquisa sobre o autor	01	4,34

◆ 6. Atividades direcionadas para outros textos

Quadro L

Atividades propostas	nº de indicações	%
As crianças escrevem outros tipos de textos: receitas culinárias, cartas, propaganda, listas, cruzadinhas	04	17,39
Atividades com Ciências / estudo de animais	02	08,69

1. Introdução

Na segunda parte deste trabalho, foram feitas análises globais que procuram levantar as linhas gerais seguidas pelos entrevistados em relação com a literatura infantil.

3ª PARTE

DETALHAMENTO DO TRABALHO DE CADA PROFESSOR : ANÁLISE E SUGESTÕES

Isto possibilitou uma visão do conjunto dos trabalhos dos professores e dos livros utilizados em CB, bem como observar de que maneira a presença dos livros infantis vem contribuindo na formação dos leitores e "escritores", nas classes de alfabetização.

Merecem destaque, nesta parte, os traços que distinguem um trabalho do outro. A apreciação de cada relato revela as linhas comuns seguidas por todos, mas também, as particularidades que tornam cada um diferente do outro. Para esta apreciação, elaborou-se um esquema deduzido da análise global, a fim de facilitar a leitura e uniformizar o quadro, com os itens:

1. Início do trabalho
2. Avaliação da compreensão da leitura
3. Trabalho com ilustração
4. Estudos de linguagem
5. Atividades variadas ligadas à leitura

6. Atividades direcionadas para outros textos, a partir da leitura.

Embora os alfabetizadores não tenham uma formação específica para o ensino de língua, demonstram uma regularidade na maneira como desenvolvem seu trabalho com textos de literatura infantil. Isto mostra o empenho, a dedicação e o desejo de aperfeiçoar-se para oferecer um ensino de melhor qualidade a seus alunos.

Os entrevistados foram relacionados em uma lista numerada: P.1 a P.6 - professores sem curso superior; P.7 a P.29, com curso superior.

Cada entrevistado é apresentado através de uma ficha com uma rápida análise do livro (cujo objetivo é apresentá-lo e permitir ao leitor o

1. Introdução

Na segunda parte deste trabalho, foram feitas análises globais que permitiram traçar as linhas gerais seguidas pelos entrevistados no trabalho com a literatura infantil.

Isto possibilitou uma visão do conjunto dos trabalhos realizados com os livros infantis, nas classes do CB.; permitiu conhecer como os professores se relacionam com a literatura infantil, bem como observar de que maneira a presença dos livros infantis vem contribuindo na formação dos leitores e "escritores", nas classes de alfabetização.

Merecem destaque, nesta parte, os traços que distinguem um trabalho do outro. A apreciação de cada relato revela as linhas comuns seguidas por todos, mas também, as particularidades que tornam cada um diferente do outro. Para esta apreciação, elaborou-se um esquema deduzido da análise global, a fim de facilitar a leitura e uniformizar o quadro, com os itens:

1. Início do trabalho
2. Avaliação da compreensão da leitura
3. Trabalho com ilustração
4. Estudos de linguagem
5. Atividades variadas ligadas à leitura

6. Atividades direcionadas para outros textos, a partir da leitura.

Embora os alfabetizadores não tenham uma formação específica para o ensino de língua, demonstram uma regularidade na maneira como desenvolvem seu trabalho com textos de literatura infantil. Isto mostra o empenho, a dedicação e o desejo de aperfeiçoar-se para oferecer um ensino de melhor qualidade a seus alunos.

Os entrevistados foram relacionados em uma lista numerada: P.1 a P.6 - professores sem curso superior; P.7 a P.29, com curso superior.

Cada entrevistado é apresentado através de uma ficha com dados gerais, uma rápida análise do livro (cujo objetivo é apresentá-lo e permitir ao leitor o acompanhamento da apreciação do trabalho), uma apreciação do livro, o relato do trabalho realizado pelo professor, uma apreciação desse trabalho e algumas sugestões alternativas. Na ficha do livro indicado, não é citada a data da publicação, porque nem sempre foi possível ter acesso ao livro utilizado pelo professor.

O livro pertence à coleção ADOLEXA, direcionada "para a faixa etária do pré-leitor...", como explica a nota na contra-capa. No verso da capa, existe a seguinte indicação:

Identificação de sons finais
Discriminação auditiva
Atenção
Discriminação de detalhes

São dados que evidenciam a destinação pedagógica do livro.

2. Análise individual do trabalho dos professores

P. 1

Formação:

2º Grau : Curso Normal ano de conclusão : 1 962

superior : não cursou

Tempo total de Magistério : 25 anos

Tempo de atuação no CB. : 09 anos

Situação funcional : efetivo

Livro indicado : PIC - PIC

Autora : Eloisa Ponzio

Ilustradora : Heloisa Galves

Editora : Editora do Brasil

Série em que usa : CBC

1. Análise do livro

O livro pertence à coleção ADOLÉKA, direcionada "*para a faixa etária do pré-leitor...*", como explica a nota na contra-capa. No verso da capa, existe a seguinte indicação:

Identificação de sons finais

Discriminação auditiva

Atenção

Discriminação de detalhes

São dados que evidenciam a destinação pedagógica do livro.

Tema e enredo

Para o aniversário do Totó, os convidados chegam à festa trazendo um animal. Na hora do pic-pic estoura um balão, provocando uma confusão: cada um procura salvar-se do jeito que pode. Os "pares" - cada criança com seu animal - foram trocados. Apesar do susto, estavam em lugares seguros. Apenas Caio e seu papagaio não foram encontrados, o que motiva a mobilização de todos até serem encontrados.

É narrada em 3ª pessoa e não existe uma personagem principal. O aniversário de Totó é apenas um pretexto para fazer desfilar as personagens com seus bichos, cujos nomes rimam com os seus próprios: *"Tonico levou seu mico / Ritinha a sua coelhinha / Renata levou sua gata / Caio foi com o papagaio / E não podia faltar/Lucinha e sua galinha"*

Os bichos e as personagens não provocam nenhum encadeamento da trama.

Estrutura da narrativa

Estrutura sem complexidade, seguindo o esquema tradicional, embora não haja um desfecho que remeta à situação inicial de equilíbrio, o que pode ser completado pelos leitores. A ação para resolver o problema (o susto causado pelo estouro do balão) se desenrola sob a forma de uma narrativa de ações encadeadas.

Foco narrativo em 3ª pessoa, sem diálogo.

Tempo narrativo

A ação se desenrola apenas no decorrer de um dia. Esse tempo se divide em momentos marcados pela ilustração: chegada dos convidados com seus bichos, reunião em torno da mesa com o bolo, estouro do balão etc. Só no momento da quebra do equilíbrio inicial aparece uma indicação verbal de tempo: *Na hora do pic-pic...*

Espaço narrativo

A festa acontece num quintal e na casa onde mora o cachorro (provavelmente a cozinha, quando Caio e o papagaio são achados dentro da geladeira).

Personagens

A história não tem personagem principal; o cachorro aniversariante serve apenas como aglutinante da narrativa. Todas as personagens que aparecem têm uma importância igual, com destaque para o Caio, que desaparece na hora da correria.

Linguagem

A característica principal é a utilização de jogos de linguagem (rimas) e prosa ritmada: a maioria das frases apresenta ritmo de 7 sílabas, repetidos, por exemplo, na enumeração dos convidados e seus bichos.

Vocabulário: Do cotidiano da criança.

Estrutura das frases: Predominância de orações simples¹, na ordem direta, com algumas orações complexas por coordenação e algumas por subordinação (presença da conjunção **porque**).

Ilustração e apresentação gráfica do livro

O traço de H.G. não é original e repete as características da ilustração de livros didáticos. Cores fortes, sem nuances. Papel de qualidade média e impressão ordinária.

Representação realista do espaço e das personagens, majoritariamente, em tom humorístico.

¹ As denominações "oração simples e oração complexa" está baseada na GRAMÁTICA DESCRITIVA DO PORTUGUÊS de Mário A. Perini, 1996.



Animais com expressões humanas.

A ilustração pouco acrescenta ao texto, repetindo-o na maior parte das páginas. A única complementação ao texto escrito está na cena da mesa do aniversário, que permite marcar o **espaço** da narrativa (o quintal da casa).

Apreciação do livro

É um livro com destinação pedagógica explícita e como sugere a própria indicação na contra-capa : Identificação dos sons finais ; Discriminação auditiva; Atenção ; Discriminação dos detalhes.

A história pode agradar as crianças por causa dos jogos de linguagem e da prosa ritmada, além do fato de apresentar bichos, os quais constituem, sempre, um elemento que atrai o interesse da criança, bem como a festa de aniversário, situação comum na vida da criança.

2. O trabalho do professor

Início do trabalho

Leitura do livro para a classe. 2ª leitura mostrando o livro página a página.

Avaliação da compreensão da leitura

Questões orais sobre a história e depois atividades escritas para a verificação da compreensão da leitura.

Trabalho com ilustração

Proposição de desenhos referentes à história.

Atividades de linguagem

P.1 selecionou uma palavra do livro, no caso **ANIVERSÁRIO**, fazendo atividades para trabalhar o número de sílabas e de letras e escrita de palavras que comecem com cada uma das letras da palavra destacada.

Atividades variadas ligadas à leitura

Dramatização e criação de uma história a partir do livro lido.

Criação de uma outra história, pelos alunos, sobre o aniversário de um animal diferente.

Atividades direcionadas para outros textos

Finalizando o trabalho com o livro, a classe faz cruzadinhas - uma atividade que, segundo o entrevistado, agrada a todos: no centro de uma folha quadriculada, está escrito **ANIVERSÁRIO**. Cada letra motiva a escrita de uma palavra - na vertical - relacionada com a festa de aniversário.

							b			
							e			
		m					b			
		ú					i	p	c	
b	a	s		b	p		d	a	r	b
A	N	I	V	E	R	S	Á	R	I	O
l	o	c	e	x	e	a	s	a	a	l
a	s	a	l	i	s	l		b	n	o
s			a	g	e	g		é	ç	s
			s	a	n	a		n	a	
				s	t	d		s	s	
					e	o				
					s	s				

3. Avaliação do trabalho do professor

O trabalho proposto aos alunos, pretende explorar as possibilidades que o livro apresenta. O relato do professor revela que a intenção é desenvolver atividades que levem em conta os diferentes aspectos que são considerados próprios de uma aula de língua portuguesa : leitura oral, verificação da compreensão da leitura, atividades de gramática e produção de texto, entre outras.

O relato mostra, também, que é um trabalho organizado, preparado com cuidado. Vale a pena ressaltar que o entrevistado possui um registro de todas as atividades realizadas com a classe, num **CADERNO DE RODÍZIO**, caprichosamente organizado. O caderno é assim chamado, porque o registro é feito por alunos, em rodízio : a cada dia, ou a cada atividade, um se encarrega de escrever nele.

Em relação à atividade de leitura proposta por P.1, eu a complementaria com uma discussão com a classe a respeito do livro. Penso ser importante dar oportunidade para cada aluno se colocar, comentar como se sentiu em relação à história, criticar.

Quanto à atividade de ilustração, o relato de P.1 não esclarece o tipo de trabalho proposto. O exame do caderno de rodízio, porém, possibilitou ver que as crianças desenham os "pares" que estavam na festa, o que os pares tinham em comum ; pintam o bolo de aniversário (em papel mimeografado) e colam no caderno.

Em Atividades variadas ligadas à leitura, a dramatização proposta em seguida à compreensão da leitura, permite entender que ela seja utilizada como forma complementar ou de contribuir para a compreensão, bem como uma atividade de avaliação.

*Jogo do mestre, é uma criação coletiva da pesquisa "Planidade em processo", coordenada pela Profa. Dr.^a Maria Alice de Oliveira Paria, grupo do qual faço parte.



Sugestões de trabalho

. Aproveitando a idéia expressa no livro de divertir através de jogos de palavras, poderia ser proposto o **jogo do presente**², usando nomes das crianças da classe.

Por ex. *O que você daria de presente para a Daiane?*

Tempo - Para a Daiane, um almoço na casa da Eliane.

Tempo de atuação no CB: 10 anos

Sugestão - O que você daria de presente para o Emerson?

- Para o Emerson, a amizade do Everton.

(*) Os nomes citados são de alunos da classe em que o trabalho foi realizado por P.1. e registrados no caderno de rodízio.

Todos os alunos teriam chance de ter seu nome citado e de procurar uma rima para o de um colega.

Ilustrador: Tenê

. Produzir um texto narrando o aniversário de um colega, utilizando o esquema do jogo do presente trabalhado na primeira atividade sugerida.

1. Análise do livro

. Produzir outras rimas. Em vez de "*Tonico levou seu mico*", João levou seu cão; Maria levou sua cutia; André levou seu garnizé;

2. Trabalho do professor

. Imaginar e desenhar um outro bolo, outro balão e outro chapéu.

trabalho

Leitura dos alunos

Avaliação da compreensão da leitura

Os alunos contam as cenas e deduzem a mensagem do texto.

Atividades variadas ligadas à leitura

Análise das personagens, pelos alunos, a partir da observação das suas atitudes. Esse exercício de observação

²Jogo do presente é uma criação coletiva da pesquisa "*Plantando um poemetro*", coordenado pela Prof^a. Dr^a. Maria Alice de Oliveira Faria, grupo do qual faço parte.



P.2

Formação:

2º Grau : Curso Normal ano de conclusão : 1 968
superior : não cursou

Tempo total de magistério : 23 anos

Tempo de atuação no CB. : 10 anos

Situação funcional : efetivo

Livro indicado: *Não lembra nenhum título*

Título : não indicou

Autor : Tenê

Ilustrador : Tenê

Editora : não indicou

Série em que usa: CB.

1. Análise do livro

P.2 não indicou livro.

2. Trabalho do professor

Início do trabalho

Leitura dos alunos

Avaliação da compreensão da leitura

Os alunos contam as cenas e deduzem a mensagem do texto.

Atividades variadas ligadas à leitura

Análise das personagens, pelos alunos, a partir da observação das suas atitudes. Esse exercício de observação

permite que eles discutam e emitam uma opinião a respeito das personagens.

3. Avaliação do trabalho do professor

P.2 é um entrevistado que gosta de comentar, com bastante entusiasmo o trabalho que realiza com os alunos, dizendo que eles participam muito. Conta, também, que aproveita o interesse dos alunos para discutir as suas vivências, procurando estabelecer alguns parâmetros de comportamento em sociedade.

No momento, porém, em que foi solicitado a escrever o que me contava, mostrou-se vago e superficial, alegando não se lembrar de nenhum título e solicitando que eu completasse com a conversa que tivemos, o que não foi possível, nem entraria nos parâmetros da pesquisa.

3. Sugestões

Não tendo indicado um livro (Tenê tem publicações variadas), não há como propor sugestões.

P.3

Formação

2º Grau : Curso Normal

Ano de conclusão : 1970

superior : não cursou

Tempo total de Magistério : 20 anos

Tempo de atuação no CB : 01 ano

Situação funcional : estável

Livro indicado : nenhum

P.3 não indicou nenhum livro, nem apresentou roteiro de trabalho, porque afirmou preferir utilizar textos dos livros didáticos. Entrou no universo da pesquisa, porque no ano de 93 trabalhou com uma classe de CB. Foi a sua única experiência nesse nível, porque sempre preferiu as classes mais adiantadas - 3ª e 4ª séries.

P.4

Formação

2º Grau : Curso Normal Ano de formatura : 1974

Superior : não cursou

Tempo total de magistério : 19 anos

Tempo de atuação no CB : 06 anos

Situação funcional : estável

Livro indicado : SAPO SAPECA

Autora : Cristina Luna

Ilustrador : Ricardo Leite

Editora : Ao Livro Técnico S/A

Séries em que usa : CBI, CBC e 3ª série

1. Análise do livro

Tema e enredo

Um sapo que dormia no lago assustou-se com a luz de *um vaga-lume levado*, salta do lago, para dentro de um quarto, caindo num sapato ao lado da cama em que dormia uma menina. De manhã, a menina encontra o sapo e sabendo do acontecido, soluciona o seu problema, dando-lhe os olhos escuros de uma boneca.

Estrutura da narrativa

Segue a estrutura tradicional:

- . equilíbrio inicial - O sapo dormia no lago.
- . quebra do equilíbrio - 1. susto do sapo provocado pela luz do vaga-lume ; 2. na manhã seguinte, o encontro com a menina
- . desenlace feliz - solução encontrada, volta ao equilíbrio inicial.

Tempo narrativo

O tempo narrativo se divide em dois momentos : à noite e de manhã. O texto escrito marca esses momentos através de palavras e expressões que indicam o seu transcorrer: *"...estava dormindo no lago."* *"De manhã bem cedinho..."* etc.

Espaço narrativo

A história se inicia num lago onde se encontrava o sapo, passa para o quarto da menina e termina no lago.

Personagem

A personagem principal, o Sapo Sapeca, não é totalmente antropomorfizado : apresenta algumas características humanas (*"sorrindo sem jeito"*), mas vive no lago, salta, conservando suas características de sapo.

A menina é uma personagem preocupada com o bem estar dos outros.

Linguagem do professor

Prosa em linguagem corrente. Foco narrativo em 3ª pessoa, sem diálogo.

Estrutura de frases : predominância de orações simples, embora se observem outras complexas - coordenadas e subordinadas.

Vocabulário : acessível às crianças.

Avaliação da compreensão da leitura

Ilustração e apresentação gráfica do livro

A ilustração de R.L. apresenta traços originais, cores com nuances distinguindo detalhes ; há indicações claras da linha da terra e uma distinção dos ambientes de dentro do quarto e ao ar livre. O papel utilizado é de boa qualidade, impressão cuidadosa.

A ilustração complementa o ambiente com detalhes.

Os planos são variados : closes do sapo e da menina alternam-se com os planos gerais.

Há uma estilização dos elementos da natureza, de animais, de pessoas e do ambiente.

A ilustração marca o percurso (através de uma linha) do sapo no pulo, indicando o entrosamento com o texto escrito, complementando-o.

Apreciação do livro

Tratando-se de um livro de narrativa e linguagem simples, vocabulário acessível, as crianças não terão dificuldade na sua leitura. Como a ilustração está integrada ao texto escrito, complementando-o, será conveniente chamar a atenção dos alunos para os detalhes que ajudarão a compreender melhor a história.



2. Trabalho do professor

Início do trabalho

P.4 mostra a capa do livro, destacando-lhe o título e o autor. Lê duas vezes, bem devagar, pronunciando bem cada palavra.

Avaliação da compreensão da leitura

No CBI, pede para as crianças contarem a história com suas próprias palavras e na avaliação escrita, para copiarem no caderno, a história escrita na lousa, pelo professor. No CBC, as crianças lêem depois de ouvirem a leitura do professor e na fase escrita, escrevem no caderno a história da forma como a entenderam.

Trabalho com ilustração

No CBI, as crianças ilustram a história que copiaram da lousa. No CBC, ilustram a história que escreveram segundo o modo como a entenderam.

Atividades de linguagem

O livro é utilizado para exercícios gramaticais destacando nomes comuns, próprios, adjetivos, diminutivos etc.

3. Avaliação do trabalho do professor

O trabalho desenvolvido, revela a preocupação em aproveitar todos os recursos oferecidos pelo livro, a fim de utilizá-lo para ensinar variadas questões, por exemplo, leitura oral enfatizando a pronúncia das palavras. Penso que para se ensinar a leitura oral, seria mais produtivo que fosse feita

uma leitura mais natural, sem a preocupação em pronunciar bem e devagar as palavras. A leitura entendida não só como identificação, mas também como produção de significados, não deve valorizar tanto a pronúncia das palavras, mas, sim, o sentido global do texto.

Talvez fosse mais produtivo, do ponto de vista da aquisição da leitura como construção de significados, um trabalho que levasse em conta a discussão do livro com a classe, permitindo uma troca de impressões e de conhecimentos entre todos - alunos e professor.

Seria interessante, também, a reescrita do texto, em qualquer série, entendida, não como uma reprodução literal, mas uma reelaboração, dando ênfase à apreensão da estrutura do texto. Isto poderia fazer as próprias crianças perceberem a necessidade de completar a narrativa com as informações fornecidas pela ilustração do livro.

As atividades de linguagem, da forma como são concebidas, poderiam ser dispensadas, utilizando-se o tempo para o trabalho com leitura e produção de texto.

4. Sugestões

. Complementar as lacunas da narrativa.

. A partir de uma discussão sobre as dificuldades do sapo, poderiam ser lançadas questões como:

- um vaga-lume provocou um susto tão grande num sapo. Por quê? que outro bicho poderia ser o autor do susto do sapo?

- qual seria a sua reação se sentisse algo estranho no sapato, ao calçá-lo pela manhã?

- como a menina soube o que tinha acontecido com o sapo Sapeca?

- qual foi a solução que a menina encontrou para o susto do sapo ?

Discutidas essas questões, pode-se propor:

. Imaginar e descrever um outro lugar onde o sapo dormia.

. Escrever um texto descrevendo o bicho que provocou o susto no sapo.

. Escrever o diálogo entre o sapo e a menina, capaz de esclarecer o fato de ele estar dentro do sapato.

. Encontrar uma solução para o galo na testa do sapo.

. Escrever uma história incorporando todas as modificações propostas.

P.5

Formação

2º Grau : Curso Normal Ano de conclusão : 1978

Superior : não cursou

Tempo total de magistério : 17 anos

Tempo de atuação no CB. : 10 anos

Situação funcional : efetivo

Livro indicado : DIA E NOITE

Autora : Mary França

Ilustrador : Eliardo França

Editora : Ática

Série : final do CBI e início do CBC

1. Análise do livro

Tema e enredo

Esse livro, como todos os outros da coleção "Gato e Rato", contém indicações de capa de que é destinado a crianças a partir de 3 anos.

A sua presença nas classes de CB. se deve tanto ao interesse infantil pelos temas focalizados, quanto à exígua quantidade de texto escrito possibilitando à própria criança, em início de alfabetização, ir testando suas hipóteses de leitura.

É um texto em prosa poética, em estrutura binária, alternando atividades diurnas reais e atividades noturnas voltadas para a fantasia, o sonho.

Linguagem

Linguagem de estrutura simples, repetitiva e poética. Estruturas básicas da língua são retomadas a cada momento, mas a cada retomada há alguma variação, ampliando significados, criando novas situações. O texto é composto pela reiteração das estruturas abaixo transcritas, que em cada retomada, apresenta uma variação:

"Não sei se gosto mais do dia
não sei se gosto mais da noite.

De dia eu posso brincar.
Mas de noite, eu posso sonhar."

Ilustração e apresentação gráfica do livro

A ilustração realista e de fantasia de E.F., conhecida por seu traço original, amplia o significado do texto escrito, criando um outro texto.

As representações do dia (realistas) são feitas através de cores quentes, com a predominância do vermelho e do amarelo; as da noite (de fantasia), através de cores frias, com a predominância das variações do azul, representando uma ampliação das situações do dia.

A apresentação gráfica tem a qualidade Ática - papel de boa qualidade e impressão cuidadosa.



Apreciação do livro

Pelas qualidades apontadas na análise, é um livro adequado para ser lido e apreciado pelos alunos do CB.

2. Trabalho do professor

Início do Trabalho

A classe foi dividida em grupos de quatro alunos.

Na 1ª fase, a leitura foi feita pelo professor; em uma 2ª fase, pelos alunos. Nos grupos, houve uma nova leitura, se enfatizando a apreciação da imagem.

Avaliação da compreensão da leitura

O livro foi recolhido e os alunos reescreveram o texto.

Trabalho com ilustração

Os alunos ilustram o texto que criaram, após as atividades de leitura e reescrita.

Atividades variadas ligadas à leitura

Cada grupo produz seu texto que é escrito em folha de papel sulfite, em forma de livro. O texto é ilustrado.

Um aluno de cada grupo lê a história para a classe.

Para finalizar o trabalho, é feita a dramatização.

3. Avaliação do trabalho do professor

P5 foi o primeiro entrevistado que fez referência ao número de livros de que dispõe para o trabalho com a literatura infantil. No seu caso, como não contava com

quantidade de exemplares suficiente para atender todos, dividia a classe em grupos de quatro alunos.

Considero acertada a solução encontrada, porque todas as etapas do trabalho são desenvolvidas em grupo, o que permite uma troca maior entre os alunos, pois são levados a discutir, argumentar, selecionar, construir um texto único a partir das sugestões de todos.

Uma atividade que merece ser destacada é a que se refere à leitura do trabalho de grupo para apresentá-lo à classe. A proposta é interessante porque permite que cada grupo conheça a história dos outros grupos e verifiquem como diferentes textos podem ser produzidos a partir de um mesmo livro gerador. Essa atividade dá aos alunos a oportunidade de verificar o que existe de semelhante e de diferente em todos. Além dessa questão, é preciso ressaltar que o ler para os outros faz os alunos irem incorporando as questões do escrever **para quê e para quem**, importantes para identificar as funções da leitura e da escrita e reconhecer a necessidade desses conhecimentos.

Pelo relatório, pode-se observar que o trabalho poderia ser aperfeiçoado se houvesse um momento de interlocução professor/alunos na apreciação do livro lido. Essa interlocução é fundamental para uma construção conjunta de significados da leitura e faz os alunos perceberem que existem possibilidades variadas de leitura.

4. Sugestões

É importante que a criança seja incentivada a ler a imagem como parte integrante do livro, para que ela possa viver com mais intensidade o diálogo com o texto.

Para possibilitar essa leitura, o texto escrito pode ser ocultado, propondo-se que leiam as imagens e criem um texto escrito, a partir delas.

Cada grupo lê o texto criado para que os outros possam conhecê-lo e confrontá-lo com o seu. Esse confronto permitirá

que as crianças comparem os diferentes textos e reflitam sobre as diferentes leituras que podem ser feitas em decorrência da diversidade de experiências vividas pelas pessoas. As vivências oferecem as possibilidades de visões muito particulares a respeito das mesmas coisas lidas, vistas e observadas.

. Leitura do texto escrito do livro : essa etapa do trabalho permite comparar os textos escritos pelos grupos e o apresentado pelo livro e observar quais os que se aproximam mais do original. Isso não quer dizer que os textos diferentes sejam considerados errados. O que se deseja é evidenciar que a imagem, mais aberta que o escrito, permite leituras muito diversificadas. Cada leitura é um processo de produção de significados.

. Criação de imagens : a partir do texto escrito, pedir que cada grupo crie uma imagem diferente que combine com cada situação apresentada.

É interessante discutir, aqui, que, em virtude da seleção e combinação de palavras que o autor faz, se obtém um texto aberto que possibilita leituras muito variadas (*).

(*) Sob esse aspecto, enfatizar a importância de selecionar e combinar adequadamente o vocabulário utilizado para que se possa obter um texto capaz de mobilizar a consciência, as emoções dos leitores fazendo-os se identificar com eles. A atividade permite refletir sobre a escrita de um texto como um trabalho de elaboração, reelaboração, leitura, correção, entre outros. Penso que seja importante fazer a criança se conscientizar de que a escrita é um trabalho, que exige atenção, reflexão, tempo...

. Combinação dos elementos em oposição: seguindo a proposta do livro que trabalha relacionando elementos em oposição, propor que pensem outros contrastes que podem ser combinados.



Utilizando-se do mesmo esquema de estrutura textual, criar textos que oponham:

. O Sol e a Chuva

. O Inverno e o Verão

P.6

Formação

2º Grau : Curso de Magistério Ano de conclusão : 1985
superior : não cursou

Tempo total de magistério : 10 anos

Tempo de atuação no CB : 03 anos

Situação funcional : ACT.

Livro indicado : vários da coleção "Gato e Rato"

Autora : Mary França

Ilustrador : Eliardo França

Editora : Ática

Série : não indicou

1. Análise do livro

A indicação de P.6 foi muito vaga. Os livros da coleção "Gato e Rato" são diferentes uns dos outros, por isso, não é possível apresentar uma análise generalizada, neste caso.

2. Trabalho do professor

Início do trabalho

P.6 lê a história para a classe.

Avaliação da compreensão da leitura

O professor solicita dos alunos a interpretação oral do texto, cuja leitura ouviram.

Avaliação escrita : reescrita do texto pelos alunos.

Trabalho com ilustração

Os alunos ilustram o texto , logo após a avaliação oral.

Avaliação do livro

A coleção "Gato e Rato" é ampla e variada. Pela boa qualidade dos textos, (embora utilize linguagem de estrutura simples, Mary França sabe ser criativa), da ilustração e da edição bem cuidada, são livros para serem lidos pelos alunos do CB.

3. avaliação do trabalho do professor

O relato de P.6 foi feito de forma generalizada, não permitindo uma avaliação mais detalhada, como o seu trabalho mereceria.

O roteiro apresentado expressa a idéia geral de trabalho que pode ser desenvolvido com qualquer livro.

Em relação ao item 2.3. - Trabalho com ilustração - o relato não revela qual é o texto ilustrado, porém como a atividade é realizada logo após a avaliação oral, é possível pensar que se trata do texto do livro lido.

3. Sugestões

Não é possível fazer sugestões de uma forma generalizada, para uma coleção como a "Gato e Rato".

P.7

Formação

2º Grau : Curso Normal

Ano de conclusão : 1968

superior : Pedagogia

Ano de conclusão : 1988

Tempo total de magistério : 27 anos

Tempo de atuação no CB. : 10 anos

Situação funcional : efetivo

Livro indicado : **A ARARA CANTORA**

Autora : Sônia Junqueira

Ilustradora : Michelle

Editora : Ática

Série : CBI

1. Análise do livro

Tema e enredo

O livro trata da questão da cidadania : a consciência de que a liberdade é estabelecida em relação à do outro.

Aurora, depois de cantar a ponto de incomodar os animais da floresta, perde a voz. Os outros bichos festejam e Aurora se conscientiza de que o exercício de sua liberdade não pode ferir a dos outros.

Estrutura da narrativa

. situação inicial de equilíbrio : As ações da personagem não atrapalham a vida da floresta - ela voa, corre e canta.

. problema : quando Aurora resolve ser cantora, incomoda a bicharada com os ensaios continuados.

fundo, desenlace : feliz, para a bicharada, com a volta à tranquilidade inicial, em virtude da impossibilidade de Aurora continuar cantando.

Desfecho : feliz, para a Aurora pela conscientização da necessidade do respeito à liberdade do outro.

Tempo narrativo

É vago na narrativa. Há poucas referências ao tempo narrativo : "Um dia...", "... o dia inteiro..." , "... a noite inteira..."

Espaço narrativo

A história se passa numa floresta.

Personagem

A personagem principal é Aurora, a arara com pretensões a ser contora. No início da história, não tem consciência dos limites que a convivência em grupo estabelece para o exercício de sua liberdade. Quando fica rouca e os animais expressam alívio com a sua desgraça, reconhece que extrapolou seus limites.

Linguagem

Texto em prosa corrente, linguagem de estrutura simples, com predomínio de frases curtas, repetitivas e orações simples. Há ocorrência de rimas.

A história é narrada em 3ª pessoa, com diálogos.

Ilustração e apresentação gráfica do livro

O desenho tem caráter de fantasia : a floresta e os animais são estilizados e os animais antropomorfizados. O

fundo é branco representado por pautas musicais. Quando Aurora resolve ser cantora, a ilustração complementa esse fato : as pautas são preenchidas pelas notações do canto da arara, em diferentes tons, alturas e timbres, enchendo e incomodando a floresta.

Papel de boa qualidade e impressão boa.

Apreciação do livro

É um livro acessível aos alunos do CB, pela linguagem de estrutura simples e vocabulário do cotidiano dos alunos. Além disso, a história discute a questão da cidadania, pertinente às necessidades dos alunos em todos os níveis de escolaridade.

2. Trabalho do professor

Início do trabalho

Estudo da capa, identificando o título, o nome do autor, ilustrador e editora. Feita a identificação, as crianças manuseiam o livro livremente. Esse contato inicial é seguido de uma leitura oral do professor.

Avaliação da compreensão da leitura

Comentário oral da história, do professor com os alunos.

Trabalho com ilustração

Os alunos desenharam a parte da história que consideraram mais interessante.



Atividades de linguagem

Estudo de palavras quanto ao número de letras, de sílabas, letra inicial, letra final, além do vocabulário explorando as palavras sinônimas.

Atividades variadas ligadas à leitura

Estudo das personagens, identificando as características da personagem principal, levando em conta as suas atitudes observadas no decorrer da história.

Atividade de escrita em que se propõe reescrever o início, o meio ou o final da história.

Atividades direcionadas para outros textos

Escrever a lista dos nomes dos bichos que aparecem na ilustração da história.

Estudo de Ciências, observando as características dos animais : ave - bípede, ovíparo; mamífero - quadrúpede etc.

3. Avaliação do trabalho do professor

P7 é um profissional experiente e cujo relatório revela um trabalho cuidadoso.

Ao iniciar seu texto, preocupou-se em fazer uma análise do livro dizendo: "*Gosto de trabalhar com o livro A Arara Cantora nos primeiros meses de alfabetização, pois é um livro alegre e interessante.*"

Acredito que outros entrevistados também usem algum critério para a escolha de livros com que trabalham, mas não se preocuparam em revelá-lo.

O entrevistado comenta, ainda, que cada aluno tinha o seu livro, o que facilitou o trabalho.

P.7 foi o único entrevistado que fez referência a um trabalho relacionado com as estruturas da narrativa, embora

de modo bem incipiente (propõe que os alunos reescrevam o início, o meio ou o final da história).

Com relação ao trabalho na área de Ciências, existem livros paradidáticos especialmente destinados a estudar as diferentes classes de vertebrados : mamíferos, aves, peixes, répteis e batráquios. Os livros infantis podem ser trabalhados em atividades objetivando um desenvolvimento de leitura e escrita de textos, bem como o aprimoramento da imaginação, além do ler por prazer, sem a preocupação de desenvolver qualquer trabalho escolar.

4. Sugestões

. Imitar a cantoria da Aurora, seguindo as indicações da ilustração.

. Falar grosso, falar fino, falar alto, falar baixo : usar em forma de brincadeira - quando as pessoas falam grosso? quando falam fino? quando falam alto? quando falam baixo? - propor que as crianças encontrem formas de registrar, nos textos escritos, os diferentes timbres, tons e alturas, observando os recursos utilizados pelo ilustrador para expressar o cantar alto, grosso, forte, fino etc.

. Alterar eventos narrativos a fim de criar situações que obriguem a criança a inventar novos rumos para a história. Ex. se a arara não ficasse rouca; se os animais tivessem gostado da cantoria, o que aconteceria?

. Discutir questões sobre a cidadania, a partir da cantoria que incomoda os outros animais : o uso do cigarro em ambientes fechados ; as brincadeiras fora de hora, na sala de aula ; a televisão em volume alto, quando os outros da casa estão dormindo etc., como forma de incentivar a reflexão sobre a liberdade entendida como ação em consonância com



as regras estabelecidas pelo grupo; desrespeitá-las é ferir a liberdade de todos.

. Estimular a criança a usar alguns recursos de ilustração que complementem o texto verbal escrito e não simplesmente o repitam.

. Produzir um texto narrando um fato (real ou imaginário) que reflita o desrespeito à liberdade dos outros e suas consequências.

P.8

Formação

2º Grau : Curso Normal Ano de conclusão : 1969

superior : Pedagogia Ano de conclusão : 1972

Est.Sociais Ano de conclusão : 1975

Tempo total de magistério : 26 anos

Tempo de atuação no CB. : 04 anos

Situação funcional : efetivo

Livro indicado : A CASA SONOLENTA

Autora : Audrey Wood

Ilustrador : Don Wood

Tradutor : Gisela Maria Padovan

Editora : Ática

Séries : CB.

1. Análise do livro

Tema e enredo

Tradução do inglês americano.

É uma narrativa acumulativa do gênero lengalenga.

A história começa com as personagens avó, menino, cachorro, gato e rato se acomodando um sobre o outro para dormir. No meio dessa sonolência há uma pulga acordada, desencadeando o despertar de todos, até não haver ninguém mais dormindo na casa.

Estrutura da narrativa

. situação inicial de equilíbrio : todos dormiam na casa sonolenta.

. problema : pulga acordada pica um gato e desencadeia o processo do despertar de todos.

. desenlace : recuperação do equilíbrio : *"numa casa sonolenta, onde ninguém mais estava dormindo."*

Tempo narrativo

O tempo narrativo é indeterminado, a-histórico das narrativas fantásticas e é marcado por *Era uma vez...*

Espaço narrativo

O espaço narrativo é a rua, o quintal, a casa, o quarto que vai sendo apresentado num processo de aproximação, como se fosse uma câmera que apanha um panorama geral e vai chegando ao foco desejado.

Personagem

As personagens, numa lengalenga, todos são importantes. Elas são pessoas e animais domésticos: uma avó, um menino, um cachorro, um gato, um rato e uma pulga, apresentadas de forma a destacar o aspecto caricatural.

Linguagem

Como se trata de uma lengalenga, o texto é naturalmente simples e repetitivo. O texto é estruturado com frases justapostas com ocorrência de orações subordinadas.

Vocabulário adequado aos alunos do CB.

Ilustração e apresentação gráfica do livro

A graça do livro está na ilustração cuidadosa, em tons frios e enfoques variados. O tom azul predominante denota o estado de sonolência que domina as personagens e o ambiente.

Na representação das personagens - pessoas e animais - predomina o traço caricatural. O ambiente é retratado com detalhes.

A impressão é cuidadosa e o papel de boa qualidade.

Avaliação do livro

O livro reúne muitas qualidades que atraem as crianças : o humor, a edição bem cuidada agradam aos alunos e funcionam como incentivo para a leitura prazerosa. Além disso, pode funcionar como um resgate de uma narrativa popular : a lengalenga.

2. Trabalho do professor

Início do trabalho

P.8 lê o livro para toda a classe, depois, o livro é manuseado por todos os alunos.

Avaliação da compreensão da leitura

Avaliação escrita, através da reescrita da história.

Trabalho com ilustração

Desenho da história por partes.

Atividades de linguagem

Identificar os sujeitos e as ações e separá-los: cada termo da oração é escrito em cartões separados

sujeito	predicado
---------	-----------

Numa etapa posterior, a atividade consiste em unir o cartão do sujeito ao da ação correspondente.

Atividades variadas ligadas à leitura

Escolher uma personagem a quem devem dirigir um elogio por escrito e escolher outra personagem a quem devem dirigir uma crítica.

3. avaliação do trabalho do professor

O relato é bem detalhado, revelando a preparação cuidadosa do trabalho.

Embora ele revele um trabalho minucioso, distribuído em etapas (oito), cada uma delas não vem explicitada, por isso, fica um pouco vaga a compreensão de como e por que são propostas determinadas atividades.

Mesmo que não haja referência a comentários, discussões a respeito da história lida, é possível afirmar que essa é uma fase rendosa em que as crianças participam muito.

Em relação ao que está registrado na etapa do trabalho com ilustração - "*desenhar a história em partes*" - pode-se

deduzir que à medida que a história é comentada, distinguindo as diferentes fases - *uma avó roncando; um menino sonhando em cima da avó roncando; (...) o menino dando um susto na avó, porque o cachorro caiu em cima dele* - os alunos vão desenhando a história. Pela vivência que tenho tido, é possível supor que sejam desenhos copiados do livro.

Quanto às atividades do item - Atividades variadas...- , a escrita de um elogio e de uma crítica dirigidas a personagens escolhidas, está relacionada à análise das personagens, identificando-lhes as características. As crianças defendem ou condenam as personagens. Para as personagens que elas defendem, escrevem um texto contendo um elogio; para aquelas que elas condenam, escrevem um texto crítico. É uma atividade que muitos gostam de propor, porque consideram que ajuda a desenvolver o senso crítico. Acredito que todas as atividades pensadas para desenvolver a capacidade crítica dos alunos é bem-vinda.

4. Sugestões de trabalho

4.1. Leitura jogral

Dividir a classe em 6 (seis) grupos:

{ todos } A Casa Sonolenta

{ Grupo I } Era uma vez

uma casa sonolenta,
onde todos viviam dormindo.

{ G 2 } Nessa casa
tinha uma cama,

uma cama aconchegante,
numa casa sonolenta,
onde todos viviam dormindo.

- { G 3 } Nessa cama
 { G 3 } tinha uma avó,
 { G 4 } uma avó roncando,
 { T } numa cama aconchegante,
 { T } numa casa sonolenta,
 onde todos viviam dormindo.
- { G 5 } Em cima dessa avó
 { G 3 } tinha um menino,
 { G 1 } um menino sonhando,
 { G 2 } em cima de uma avó roncando,
 { T } numa cama aconchegante,
 { G 4 } numa casa sonolenta,
 { G 5 } onde todos viviam dormindo.
- { G 3 } Em cima desse menino,
 { G 2 } tinha um cachorro,
 { G 5 } um cachorro cochilando,
 { G 6 } em cima de um menino sonhando,
 { G 1 } em cima de uma avó roncando,
 { T } numa cama aconchegante,
 numa casa sonolenta,
 onde todos viviam dormindo.
- { G 5 } Uma pulga acordada,
 { G 2 } Em cima desse cachorro
 { G 2 } tinha um gato,
 { G 3 } um gato ressonando,
 { G 4 } em cima de um cachorro cochilando,
 { G 5 } em cima de um menino sonhando
 { G 1 } em cima de uma avó roncando,
 { T } numa cama aconchegante,
 numa casa sonolenta,
 onde todos viviam dormindo.
- Seguir o itinerário - através da ilustração - de cada um
 dos { G 2 } Em cima desse gato
 tinha um rato,
 { G 3 } um rato dormitando,



{ G 4 } em cima de um gato rressonando,
 { G 5 } em cima de um cachorro cochilando,
 { G 1 } em cima de um menino sonhando,
 { G 2 } em cima de uma avó roncando,
 { T } numa cama aconchegante,
 numa casa sonolenta,
 onde todos viviam dormindo.

{ G 3 } Em cima desse rato
 tinha uma pulga...

{ T } Será possível?
 { G 4 } Uma pulga acordada,
 { G 5 } em cima de um rato dormitando,
 { G 1 } em cima de um gato rressonando,
 { G 2 } em cima de um cachorro cochilando,
 { G 3 } em cima de um menino sonhando,
 { G 4 } em cima de uma avó roncando,
 { T } numa cama aconchegante,
 numa casa sonolenta,
 onde todos viviam dormindo.

{ G 5 } Uma pulga acordada,
 { G 1 } que picou o rato,
 { G 2 } que assustou o gato,
 { G 3 } que arranhou o cachorro,
 { G 4 } que caiu sobre o menino,
 { G 5 } que deu um susto na avó,
 { G 1 } que quebrou a cama,
 { T } numa casa sonolenta,
 onde ninguém mais estava dormindo.

. Seguir o itinerário - através da ilustração - de cada um dos bichos : onde estavam, para onde foram - na situação inicial de equilíbrio e na de desequilíbrio.



. Possibilitar às crianças conhecerem outras lengalengas. Para isso, propor que pesquisem textos semelhantes junto aos adultos da família, conhecidos, vizinhos, biblioteca da escola, para serem trazidos para a classe.

. Conhecidos vários textos, discutir com os alunos o porquê do nome lengalenga e comentar a estrutura de encadeamento de frases que são acrescentadas ; a cada frase adicionada, todas as anteriores são repetidas.

. Propor que cada grupo de alunos crie a sua lengalenga, utilizando-se de quaisquer elementos que possam servir de personagens.

P.9

Formação

2º Grau : Curso Normal Ano de conclusão : 1956

superior : Pedagogia Ano de conclusão : 1977

Tempo total de Magistério : 25 anos

Tempo de atuação no CB : 25 anos

Situação funcional : efetivo

Livro indicado : QUERO CASA COM JANELA

Autora : Elza Cesar Sallout

Ilustradora : Neyd Citrangolo

Editora : Ática

Série : CB.

1. Análise do livro

Tema e enredo

É a história do esforço de dona Galinha Ovolina que deseja ter uma casa, para criar seus pintinhos.

A história mostra que a necessidade obriga os sujeitos a encontrarem soluções para seus problemas.

Dona Galinha Ovolina contrata o senhor Galo Cucuduco para construir a casa dela. O galo constrói uma casa com janela aberta que se mostra inadequada em dia de chuva. A janela fechada, porém, impede a entrada dos raios de sol. Dona Galinha descobre que é possível ter uma casa com janela que abre e fecha conforme as necessidades.

Estrutura da narrativa

. situação inicial - Problema : dona Galinha Ovolina precisa de uma casa.

. tentativas de solução : encontrar uma forma adequada de janela para todas as situações.

. desfecho : solução do problema - casa com janela que abre e fecha, conforme as necessidades.

Tempo Narrativo

A marcação temporal abrange elementos precisos e vagos. Precisos como : *imediatamente, logo, mas...um dia, mais que depressa, na manhã seguinte, nunca* e vagos como : *agora, em dia de sol, em dia de chuva, todas as manhãs.*

Espaço narrativo

O espaço é um quintal não muito determinado.

Personagem

A personagem - dona Galinha Ovolina - é caracterizada pela obstinação: deseja ter uma casa para criar seus pintinhos. Batalha muito até conseguir a casa ideal para ela.

Linguagem

Embora o livro pertença à série "Lagarta Pintada", indicada "*para crianças a partir de 4 anos*", não tem a preocupação em apresentar texto curto, orações simples e repetições de palavras e frases.

A história é narrada em 3ª pessoa com discurso direto.

A autora faz a tentativa de mesclar texto de estrutura diferente e de funções diferentes, como um anúncio.

"Lembrou-se de ter visto na rua um anúncio que dizia:

*Você quer construir
sua casa?
Procure o construtor
Senhor Galo Cucuduco
Ele mora aí na Rua do Bico,
Esquina com a
Avenida do Farelo Fino*

O texto apresenta uma estrutura de orações mais complexas que os livros até aqui apresentados. Há orações coodenadas e subordinadas, além de um diálogo interior da galinha, pensando feliz sobre as vantagens de uma janela que abre e fecha.

Vocabulário do cotidiano dos alunos do CB.

Ilustração e apresentação gráfica do livro

Os traços de Neyd Citrongolo lembram os de Eliardo França. Os animais são estilizados e ficam num meio termo : não apresentam traços humanos, mas têm atitudes humanas. O galo não tem mãos, mas carrega seus instrumentos de carpinteiro nas asas que funcionam como mãos.

A ilustração não repete o texto, mas induz a criança a interpretações. Capta um momento, mas não leva à criação de um fio narrativo. Tem planos amplos, mas também, closes do pé da galinha. Coloca alguns detalhes, para caracterizar o espaço, que desenvolvem a capacidade de observação das crianças.

Apreciação do livro

Embora o livro apresente qualidades - texto mais longo com linguagem de estrutura mais complexa, ilustração bem cuidada - narra uma história meio tola, muito inverossímil.

2. Trabalho do professor

Início do trabalho

P.9 apresenta o livro, chamando atenção dos alunos para o título, autor, ilustrador, editora etc. Lê a história para a classe.

Em seguida, os alunos lêem.

Avaliação da compreensão da leitura

O comentário da história é orientado pelas perguntas do professor.

Avaliação escrita : exercícios de entendimento do texto.

Trabalho com ilustração

A ilustração da história é feita no caderno.

Atividades de linguagem

Atividades com vocabulário e gramaticais relacionadas à ortografia, antônimos, estudo das flexões do substantivo quanto ao número, gênero e grau; encontros vocálicos e consonantais, dígrafos, pontuação.

Atividades variadas ligadas à leitura

Para finalizar o trabalho com o livro, os alunos produzem um texto: a) reescrevendo a parte de que mais gostaram ou b) reescrevendo a história inteira.

As produções são lidas para toda a classe.

3. Avaliação do trabalho do professor

O relato das atividades realizadas mostra que o entrevistado tem a preocupação em desenvolver um trabalho com livros infantis, propondo atividades variadas.

Este trabalho com livros infantis, no entanto, serve para ensinar a gramática normativa carregada de questões minuciosas como flexões do substantivo, além de encontros vocálicos e consonantais e dígrafos. São atividades que se referem a conhecimentos da micro-estrutura do texto que os alunos do CB. ainda não têm condições de assimilar adequadamente. Por causa disso, é dispendioso, nisso, um tempo maior do que seria desejável. No CB., a ênfase deveria recair no trabalho com a macro-estrutura do texto, isto é, com a estruturação específica de determinados tipos de texto, neste caso, um texto narrativo.

Apesar da ressalva, o trabalho desenvolvido por P.9 merece nosso respeito e elogio. O senso comum costuma

criticar os professores mais antigos de serem avessos a mudanças e, também, usuários fiéis do livro didático. Entretanto, o contato mantido com o professor, durante a pesquisa, bem como o exame do seu relato escrito, revelaram uma pessoa sensível às mudanças e atenta à necessidade de adequação a elas.

Em seu comentário, revelou utilizar livros infantis em suas classes, porque as crianças se interessam mais e permitem um trabalho mais dinâmico, com a participação dos alunos.

4. Sugestões

Fazer uma reescrita (em dupla), com o objetivo de trabalhar a estrutura do texto narrativo: situação inicial, surgimento de um problema, a busca de solução, desfecho - feliz ou não.

Obs.: A reescrita é uma atividade que pode ser desenvolvida com qualquer narrativa, mas está sendo sugerida aqui, porque não foi proposta pelo professor a seus alunos. Por se tratar de sugestões para complementação, as atividades serão propostas, quando não o foram pelo professor em questão.

A partir de uma discussão, identificar as características da personagem central e justificar com passagens do texto. Levar a classe a pensar se os animais - a galinha e o galo - são personagens adequadas à história.

Em grupo, discutir e identificar pessoas conhecidas que tenham características semelhantes às de dona Galinha Ovolina. Questionar se alguém (alguma criança da classe) se identifica com a personagem.

. Partindo da suposição de que a dona Galinha Ovolina more em um lugar onde nunca chove ou raramente chove, como poderia ser a casa?

. Escrever uma história, supondo que outras galinhas se interessassem em possuir uma casa como a da dona Galinha Ovolina. Como seria a vida do Galo Cucuduco?

. Ler com a classe o anúncio do construtor. Utilizá-lo como detonador do interesse para o estudo de outro tipo de texto : o anúncio.

. Dona Galinha Ovolina ficou preocupada com o temporal que se formou. Procurou o senhor Galo para fechar a janela, mas não o encontrou, porque ele estava construindo uma casa num sítio longe.

Escreva uma história imaginando como reagiu a dona Galinha e o que aconteceu com a sua casa e com seus ovos.

P.10

Formação

2º Grau : Curso Normal Ano de conclusão: 1970

superior : Pedagogia Ano de conclusão: 1977

Tempo total de magistério : 25 anos

Tempo de atuação no CB. : 25 anos

Situação funcional : efetivo

Texto indicado : "Chapeuzinho Vermelho"

in **ESCREVER E CRIAR... É SÓ**

COMEÇAR!

Autor : Irmãos Grimm- adaptação de
Ruth Rocha

1. Análise do livro

O conto adaptado por Ruth Rocha apresenta algumas inovações : 1. prosa em linguagem corrente, com a utilização de alguns termos "inventados" (lembrando Guimarães Rosa - "*velhos e velhas que velhavam*" em "Fita Verde no cabelo") - "os esquilos pula-pulavam..."; 2. faz referência a outra história de fadas - Branca de Neve e os Sete Anões - quando Chapeuzinho segue seu caminho cantando : "- Eu vou, eu vou, pra casa da vovó eu vou! " ; 3. a personagem caçador é amigo de Chapeuzinho, da mãe e da vovó e é ele que traz a notícia sobre a saúde da velha ; 4. o lobo não come nenhuma das duas, o caçador não o mata, apenas o espanta e o faz correr para longe do sítio da vovó.

Os desenhos de Alberto Llinares e Ricardo Soares Corrêa apresentam características das ilustrações dos livros didáticos : a expressão das personagens humanas e também dos animais não muda, estão sempre sorrindo.

Apreciação do texto

O texto é parte de um livro didático de autoria de Ruth Rocha e Ana Flora - **Escrever e criar... É só começar!** - a **redação através do jogo e da literatura** - vol. 2 da Ed. FTD.

A leitura dos contos de fada é sempre recomendado não só pela fantasia, pelo maravilhoso, como também pela possibilidade de as crianças incorporarem os elementos básicos de uma estrutura da narrativa. Neste caso, a reescrita de Ruth Rocha permite os alunos perceberem a possibilidade de qualquer história conhecida ser recontada por qualquer

pessoa, incorporando elementos que caracterizam a forma de pensar e sentir do novo autor.

2. Trabalho do professor

Início do trabalho

O texto é mostrado a cada uma das crianças, para que identifiquem o título, o autor, o adaptador, o ilustrador, a editora etc.

Segue-se a leitura da história, feita pelo professor.

As crianças trazem de casa, outras histórias de Chapeuzinho Vermelho. As histórias trazidas são contadas, oralmente, pelas crianças.

Avaliação da compreensão da leitura

As diferentes versões são comentadas e comparadas. Depois da avaliação oral, os alunos reescrevem a história.

Trabalho com ilustração

O texto reescrito é ilustrado.

Atividades variadas ligadas à leitura

Cada criança cria a sua história de Chapeuzinho Vermelho. O professor lê a história, fazendo interrupções em alguns pontos, para que cada criança interfira escrevendo elementos da sua escolha : o que levaria na cesta, qual música cantaria, o que falaria para o lobo etc. Além dessas intervenções, a criança escreve um final diferente.

Atividades direcionadas para outros textos

Escrever bilhetes para a Chapeuzinho, a vovó e o lobo mau.

Escrever receitas de algum bolo ou doce que compunha a cesta levada por Chapeuzinho para a vovó.

3. Avaliação do trabalho do professor

Merece destaque, nesse trabalho, a preocupação em fazer os alunos conhecerem as diferentes versões da mesma história. É interessante, porque os alunos têm a oportunidade de verificar que a mesma história pode ser contada de formas diferentes : o que muda é o **como** se conta, introduzindo mudanças nas ações das personagens . Ler diferentes versões da mesma história ajuda a ampliar o repertório dos modelos de escrever histórias aos quais o aluno pode recorrer, no momento de produzir suas histórias. Além disso, possibilita fazer comparações, o que contribui para o desenvolvimento da capacidade de leitura crítica.

A atividade chamada de *"minha história da Chapeuzinho Vermelho"*, permite à criança fazer suas intervenções em alguns episódios da história. Os alunos podem enxergar outras possibilidades de criar uma versão pessoal da história³.

Quanto às atividades de escrita de bilhetes e de receitas culinárias, não acrescentam nada ao estudo do texto literário, mas podem ser utilizadas em aulas específicas onde serão trabalhados textos com estruturas diferentes das de uma narrativa.

4. Sugestões

Penso que as atividades realizadas pelo professor, a partir das sugestões de Ruth Rocha são suficientes e interessantes.

³proposta de Ruth Rocha, apresentada no livro **ESCREVER E CRIAR... É SÓ COMEÇAR**, FTD.



P.11

Formação

2º Grau: Curso Normal Ano de conclusão: 1970

superior: Pedagogia Ano de conclusão: 1977

Tempo total de magistério : 25 anos

Tempo de atuação no CB. : 14 anos

Situação funcional : efetivo

Livro indicado : **O BICHINHO DA MAÇA**

Autor : Ziraldo

Ilustrador : Ziraldo

Editora : Melhoramentos

Série : Classe Especial - Deficientes
Mentais

1. Análise do livro

Tema e enredo

É uma paródia à história bíblica da desobediência - não comer do fruto proibido - , contada com humor.

O Bichinho da Maça gostava de contar anedotas engraçadas e reunia muitos bichos em suas sessões. Um dia, apareceu um bicho, sem ser convidado e ficou olhando esquisito para ele e para a sua casa. Em seguida, a maçã foi apanhada e o bichinho só não foi comido junto, porque gritou de sua janela, com toda força "*Tem gente!* ". Junto com a resposta "*Tem bicho!*" a maçã foi jogada fora. O homem não comeu a maçã e viveram todos felizes para sempre.

Estrutura da narrativa

. situação inicial de equilíbrio - o Bichinho, em sua maçã, divertia os outros animais com suas anedotas.

. problema - a maçã está prestes a ser comida com o bichinho e tudo.

. desfecho feliz - o bichinho consegue evitar o desastre - para ele e para o homem - de a maçã ser comida.

Tempo narrativo

A ação se passa no passado e, considerando o enredo linear, os fatos são apresentados numa seqüência cronológica.

Há uma certa alusão a um tempo mítico, não só no convencional "Era uma vez...", mas por esse remeter à criação do mundo, às personagens Adão e Eva, serpente; à tentação de comer do fruto proibido, etc.

Espaço narrativo

O espaço narrativo é uma floresta onde vive o bichinho, em sua macieira, cercado de bichos. É um lugar que existe na imaginação e não pode ser identificado na vida real : a árvore da maçã onde vive o bichinho, pode estar em uma mata convivendo com todos os tipos de bichos mas pode ser também, um lugar habitado pelo homem.

Personagem

A personagem é um bichinho da maçã, caracterizado por um senso de humor muito grande, que diverte os outros bichos com suas anedotas. Existe, também, a personagem homem que foi salvo pelo bichinho e não comeu a maçã.

Linguagem



Apreciação do livro

A linguagem não é muito simples. Apresenta uma complexidade pelo vocabulário que mistura palavras e expressões próprias dos ditos populares, que implicam em uma vivência um pouco mais ampla que a dos alunos do CB.; pelo uso de orações intercaladas, de discurso direto, sem o emprego do tradicional travessão, e como expressão da fala interior da personagem. São formas de estruturação da linguagem, com as quais, a criança ainda não está familiarizada.

O texto é narrado em 3ª pessoa e há discurso direto, usado para expressar a fala interior do bichinho; expressa, também, o grito de " - *Tem gente!* " com que o bichinho se manifesta para evitar que ele e a maçã sejam comidos pelo homem; e o grito do homem de " - *Tem bicho!* " ao enxergar o bichinho através da "janela". O narrador se utiliza de uma linguagem com características da fala, embora transposta aos padrões da escrita. Esse recurso dá ao texto um aspecto de informalidade própria das histórias contadas, para serem ouvidas e não para serem lidas.

Há, ainda, no texto, as anedotas contadas pelo bichinho que mostram uma outra forma de contar, distinta de narrativas das fábulas, dos contos de fada e outras, comuns nas histórias infantis.

As anedotas são apresentadas numa diagramação diferente, enfatizando a mudança de narrador - o bichinho da maçã - e o fato de ser um texto dentro de outro texto.

2. Trabalho do professor

Ilustração e apresentação gráfica do texto

Início do trabalho

Redundante ressaltar o traço pessoal e a originalidade do desenho de Ziraldo.

A ilustração complementa o texto, numa integração perfeita.

Papel de boa qualidade e impressão cuidadosa.

Avaliação da compreensão da leitura



Apreciação do livro

Acredito que para o texto ser apreciado pelas crianças, levando-se em conta o humor contido em sua construção, é preciso que haja a intervenção de adultos capaz de fornecer as informações que explicitem as referências ao texto da história sagrada. Sem essas explicitações, o humor pode não ser percebido em sua amplitude e as informações contidas na ilustração perdem o sentido.

Um outro aspecto do texto que merece ser destacado é o que se refere à apresentação de pontos de vista diferentes, de acordo com os sujeitos que os expõem. Por exemplo:

"- Tem gente!" gritou o bichinho.

"- Tem bicho!" gritou o homem (gente).

Trata-se de um texto rico que possibilita desenvolver o imaginário das crianças, pelas próprias características do Bichinho da Maçã (bichinho, cujo similar pode facilmente ser encontrado por qualquer criança acostumada ao contato com frutas no pé, como é o caso de alunos com quem o trabalho foi desenvolvido); divertido, cheio de vivacidade, inteligente, conhecedor de anedotas. O livro permite, também, que as crianças percebam a necessidade de tomar iniciativas para tentar encontrar soluções para os problemas que se lhes apresentam.

É um livro, cuja complexidade precisa ser levada em conta ao ser lido pelos alunos mais jovens.

2. Trabalho do professor

Início do trabalho

O professor escreve, na lousa, o nome do livro e do autor. Em seguida, lê a história, enquanto são mostradas as ilustrações.

Avaliação da compreensão da leitura

Para garantir um melhor entendimento do texto, o professor faz um resumo da história. Em seguida, há um trabalho oral para verificar o entendimento da história.

Trabalho com ilustração

O trabalho relatado não se refere à ilustração, porém a desenhos que representam as personagens e "objetos" para que os alunos escrevam-lhes os nomes.

3. Avaliação do trabalho do professor

O relato apresentado refere-se ao trabalho desenvolvido com alunos de classe especial de deficientes mentais. São alunos que apresentam dificuldades na escrita, por isso dá mais desenvolvimento a atividades orais.

Os dados contidos no relato revelam que as atividades podem ser desenvolvidas a partir da leitura de qualquer livro.

Considero **BICHINHO DA MAÇÃ** um livro muito complexo para ser lido por alunos do CB., principalmente de deficientes mentais.

4. Sugestões

As sugestões apresentadas a seguir, visam contribuir para enriquecimento do trabalho relatado pelo entrevistado, mas podem servir, também, para as classes comuns. Como são sugestões, as adaptações necessárias ficam por conta de quem as utilizar.

. Leitura oral dramatizada, a fim de que os alunos percebam o humor que está presente no texto (penso que é possível contar com a colaboração de outros professores ou de alunos de classes mais adiantadas, para que diferentes vozes leiam as diferentes falas).

É interessante que depois de ouvirem a leitura, os alunos tenham o livro em mãos para ler, porque a ilustração fornece informações que ampliam a leitura e enfatizam o lado humorístico do texto.

. Dependendo da capacidade de compreensão e do interesse da classe, ler as anedotas do bichinho e comentar o que entenderam ; perguntar se alguém já ouviu alguma anedota e se sabe contá-la.

. Fazer um resgate oral do texto com a participação de todos.

. Reescrita coletiva do texto ou partes do texto : o professor ou um aluno escreve o texto na lousa, enquanto a classe participa ditando, lendo o que já está escrito, corrigindo e reorganizando.

. Escrita coletiva : continuar a história - se a maçã do bichinho foi tirada do pé, onde ele encontrou outra? será que foi muito difícil encontrar outra? os bichos que se divertiam com suas anedotas dispuseram-se a ajudá-lo? - outras questões podem ser colocadas para ajudar os alunos a pensarem situações diferentes para desenvolver a história.

. Escrever um texto contando como os bichos reagiam depois das sessões de anedotas do bichinho da maçã : o que eles comentavam? qual era a opinião deles sobre o bichinho?

. Escrever um texto contando sobre o que a serpente pensava, enquanto observava o bichinho e a sua maçã.

. Se você visse o aviso É proibido comer dessa fruta num pé de fruta de que você gostasse muito, você obedeceria? Por quê?

. Se você encontrasse um bichinho dentro de uma fruta que fosse comer, o que faria?

Escreva um texto contando esse fato.

. Por que você acha que o bichinho gritou "*Tem gente!*" para chamar a atenção de gente que ia comer a maçã?

. Será que o homem que ia comer a maçã ouviu mesmo o grito do bichinho? O que você acha que aconteceu, na verdade?

. Imaginar e escrever o diálogo entre o homem e o bichinho, a partir da última ilustração da história.

P.12

Formação

2º Grau : Curso Normal Ano de conclusão: 1970

superior : Pedagogia Ano de conclusão: 1973

Tempo total de magistério : 24 anos

Tempo de atuação no CB : 22 anos

Situação funcional : efetivo

Livro indicado : O MENINO MALUQUINHO

Autor : Ziraldo

Ilustrador : Ziraldo

Editora : Melhoramentos

Série : todas

1. Análise do livro

Por tratar-se de um livro conhecido, dispensa uma apresentação a partir de uma rápida análise.

Avaliação do livro

É um livro que pode ser adequado para ser lido pelos alunos do CB., embora seja necessária a presença de um adulto para conversar sobre as metáforas e as palavras pouco comuns no vocabulário das crianças dessa idade.

2. Trabalho do professor

Início do trabalho

P.12 lê o livro para a classe. O texto é lido inteiro, em uma sessão de leitura, se a classe se mostrar atenta e interessada ; caso contrário, é lido só parte do texto, para continuação no dia seguinte.

Avaliação da compreensão da leitura

O professor escreve na lousa o trecho que considera ter despertado mais o interesse da classe.

O trecho é copiado, lido, interpretado e reproduzido.

Atividades variadas ligadas à leitura.

Os alunos continuam a história. Se o professor perceber que há interesse, pede que os alunos dêem outro final para a história.

3. avaliação do trabalho do professor

Parece-me que a escolha é muito oportuna, porque O MENINO MALUQUINHO é um livro com cuja personagem as crianças podem se identificar.

Considero acertada a preocupação do professor em identificar o ânimo favorável ou desfavorável para definir

como a leitura será feita, se as atividades de escrita serão propostas ou não.

Para que um texto funcione como um elemento que provoque a imaginação, é preciso que sejam incentivados discussões, comentários, de tal modo que as crianças sintam-se interlocutoras capazes de dialogar livremente entre si, com a professora e com o texto.

O relato não fornece indícios de que a interação com o livro faça parte das preocupações que motivam o trabalho.

4. Sugestões

Penso que o livro merece ser lido para que alunos e professor conversem a respeito dele, sem nenhuma preocupação em desenvolver esta ou aquela atividade. Se os alunos do CB. conseguirem curtir o livro, já terá cumprido o papel que cabe a qualquer livro infantil.

P.13

Formação

2º Grau : Curso Normal Ano de conclusão: 1972

superior : Pedagogia Ano de conclusão: 1979

Tempo total do magistério : 22 anos

Tempo de atuação no CB. : 07 anos

Situação funcional : efetivo

Livro indicado : **A MARGARIDA FRIORENTA**

Autora : Fernanda Lopes de Almeida

Ilustradora : Lila Figueiredo

Editora : Ática

Série : CBC

1. Análise do livro

Tema e enredo

O texto trata da questão relacionada à solidão causada por um sentimento de carência afetiva e da solidariedade.

O tremor de frio da margarida mobiliza as ações de Ana Maria como tentativas de solução. Ana Maria experimenta as medidas mais comuns como abrigá-la dentro do seu quarto, agasalhá-la com um casquinho de boneca, fechá-la dentro de uma caixa, até que chega ao beijo que elimina de vez o frio.

Estrutura da narrativa

- . situação inicial de equilíbrio - a margarida no jardim
- . problema - tremor de frio, da margarida, com a chegada da noite
- . busca de solução - tentativas de Ana Maria de agasalhar a margarida
- . desfecho feliz - solução encontrada, volta à normalidade ; beijo de Ana Maria é a solução para o frio da margarida

Tempo narrativo

O tempo narrativo é o mítico, caracterizado por *Era uma vez...* e decorre em quatro momentos : no jardim, durante o dia ; ao anoitecer, a margarida começa a sentir frio; à noite, no quarto de Ana Maria, antes e depois do beijo da menina.

Espaço narrativo

O espaço, no início da narrativa é um jardim, mas há uma mudança, porque a margarida é transportada para

dentro do quarto de Ana Maria, que passa a ser o cenário das ações até o final da narrativa.

Personagem

A personagem a Margarida Friorenta sofre de solidão, e expressa esse sentimento tremendo de frio. Ana Maria é uma menina solidária e faz várias tentativas, até encontrar a solução para o problema da Margarida com um beijo.

Linguagem

Prosa em linguagem corrente.

Estrutura de frases com predominância de orações simples.

Vocabulário acessível aos alunos do CB.

Ilustração e apresentação gráfica do livro

A ilustração acompanha o texto. Cria espaço realista apresentando detalhes do jardim e do quarto da menina, mas o ambiente de sonho é criado através de elementos artificiais: quando a Margarida começa a tremer de frio, forma-se uma aura de luz em torno dela, apagando o real. Aura semelhante aparece, também, em torno da borboleta, dando a impressão de ser um produto do sonho.

Apresentação gráfica do livro : padrão Ática de qualidade.

Avaliação do livro

Trata-se de um livro adequado às classes do CB, pela simplicidade do texto e a possibilidade de desenvolvimento da fantasia, do lúdico.



2. Trabalho do professor

Início do trabalho

Apresentação do livro mostrando a capa, perguntando se alguém já o conhece, se alguém tem o livro. Leitura do título, explicação do que quer dizer autor, ilustrador e editora.

Leitura do livro para a classe. A cada parte lida, o livro é mostrado de carteira em carteira, para que a ilustração possa ser observada.

Avaliação da compreensão da leitura

Interpretação feita oralmente, dirigida por um questionário que envolve a história do início até o fim. Em seguida, o professor solicita a um aluno, que se dispuser a isso, vir à frente recontar a história.

Na avaliação escrita, os alunos preenchem uma ficha, um roteiro, com questões como: a) Qual é o título da pequena história? ;b) nome do autor;c) nome do ilustrador;d) editora; e) quais são as personagens que participam da leitura?; f) onde se passa a história?; g) de que fala o começo da história?; h) e o meio da história?; i) qual é o fim da história?; j) você gostou da história? por quê?; k) dê a sua mensagem sobre a história.

Trabalho com ilustração

Os alunos desenharam a história.

Atividades variadas ligadas à leitura

Dramatização da história.

Escrita da sua história, a partir do livro lido.

3. Avaliação do trabalho do professor

P.13 faz um discurso moralizador a respeito da condição de alunos do CBC, de quem vão ser exigidos o desenvolvimento do gosto pela leitura e a formação do hábito de ler bons livros como condição necessária para a vida cotidiana.

O entrevistado esclarece que utiliza os livros infantis na "Hora do Conto".

O relato do entrevistado P.13 explicita o significado que tem o trabalho com livros infantis para muitos professores: aproveitar-se das histórias para ensinar lições de moral, no sentido de fazer os alunos perceberem a importância de ler, de fazê-los compreender que através da leitura de "bons" livros podem aprender noções úteis e importantes para o seu cotidiano.

Todas as atividades são precedidas de uma preleção enfática a respeito da importância que elas têm.

A ficha de leitura utilizada para avaliação é minuciosa e contém questões generalizadas que podem ser preenchidas a partir da leitura de qualquer livro. Não apresenta questionamentos específicos do livro lido, no sentido de aprofundar a leitura, de perceber as particularidades que fazem o texto lido diferente dos demais.

A preleção poderia ser substituída por uma conversa descontraída sobre a história lida, discutindo a forma como ela foi contada, como as personagens são apresentadas, se os fatos apresentados podem acontecer na vida real, por que e muitas outras questões. Importante propor trabalhos que permitam desenvolver a sensibilidade das crianças, levando-as a prestar atenção nas pessoas, a valorizar gestos simples que expressam afeto, atenção, respeito - como cumprimentar os outros, por exemplo - ao lado de outros que contribuam para o desenvolvimento da capacidade de ler e de escrever.



4. Sugestões

. Fazer um resgate oral do texto, com a participação de todos os alunos.

. Reescrever o texto, em duplas. O professor deve estar atento a que, nessa atividade, a ênfase deve ser dada à estrutura do texto narrativo, isto é, à forma como se conta uma história : situação inicial ; a complicação que desequilibra a situação inicial ; busca do equilíbrio ; solução - reequilíbrio. Observado o encadeamento desses elementos, a dupla pode imprimir sua marca pessoal.

. Escolher uma personagem de que mais gostou e escrever um texto justificando a escolha.

. Quando a Ana Maria disse à Borboleta que o frio da margarida não era de casaco, ela respondeu: "- Ah! Entendi! " O que a borboleta entendeu? Foi fácil entender qual era o frio da margarida? Por quê?

. Perguntar à criança, se ela, alguma vez, já sentiu um frio que não fosse de casaco, como o caso da Margarida Friorenta? Por quê?

Escrever um texto contando como foi.

. Depois que Ana Maria descobriu qual era o frio da margarida, será que ela continuou " morando" no quarto de Ana Maria? Por quê?

Escrever um texto dando continuidade à história.



P.14

Formação

2º Grau : Curso Normal Ano de conclusão : 1 974

superior : Pedagogia Ano de conclusão : 1 988

Tempo total de magistério : 21 anos

Tempo de atuação no CB. : 15 anos

Situação funcional : efetivo

Livro indicado : FOGO NO CÉU

Autor : Mary França

Ilustrador : Eliardo França

Editora : Ática

Série : CBI.

1. Análise do livro

Tema e enredo

O texto apresenta o tema da ameaça que representa o fogo na mata. Nesse sentido, o balão de São João aceso pode ser a iminência de um desastre para os habitantes da mata, os bichos.

O bode noticia o rato que o céu pegou fogo. A notícia vai sendo transmitida de animal para animal criando pânico e provocando a fuga de todos. A coruja, com sua sabedoria, esclarece tratar-se de um balão de São João. O balão cai, o fogo é apagado e todos festejam São João.

A estrutura da narrativa

O livro apresenta uma narrativa de estrutura simplificada : . situação inicial - problema (o anúncio de que o céu pegou fogo) ; . desenvolvimento - busca de

solução (um animal transmitia para o outro, numa espécie de "telefone sem fio". Os bichos davam a notícia e fugiam) ; .
desfecho - a coruja esclareceu : o fogo era o balão de São João. O balão caiu, o fogo foi apagado. O balão pendurado enfeitou a festa de São João.

Tempo narrativo

A ação se inicia ao anoitecer e termina à noite, quando todos comemoram São João. Esta passagem do tempo é expressa pelas ilustrações.

Espaço narrativo

O espaço é a mata estilizada onde vivem os bichos.

Personagem

As personagens são o bode, o rato, a pata, o galo e a coruja. Não há uma personagem principal; o bode e a coruja são as que estão em maior evidência. O bode anunciou o fogo e comunicou o fato à coruja, que, com sua sabedoria, acalmou a bicharada em pânico.

Linguagem

Prosa em linguagem corrente.

Estrutura de frases simples e repetitiva.

Vocabulário acessível às crianças.

Narrado em 3ª pessoa com diálogo.

Ilustração e apresentação gráfica do livro

A ilustração repete o texto escrito, mas o ambiente é todo criado por ela.

Impressão cuidadosa e papel de boa qualidade.

Avaliação do livro

É um livro adequado à leitura dos alunos do CB.

Aproveitando a simplicidade de sua estrutura e do vocabulário, o professor pode propor atividades que enriquecem a leitura, fornecendo elementos para a produção escrita das crianças.

2. Trabalho do professor

Início do trabalho

Apresentação do livro para a classe : são escritos na lousa o título e o nome do autor.

Leitura do livro, pelo professor, mostrando a ilustração.

Avaliação da compreensão da leitura

Os alunos que sabem, escrevem alguma coisa relacionada com o desenho que fizeram da história.

A história resumida é escrita na lousa e os alunos lêem e copiam no caderno.

Trabalho com ilustração

Os alunos desenham a parte de que mais gostaram.

Atividades de linguagem

Os nomes das personagens são escritas em fichas, a partir das quais, o professor propõe atividades variadas, que não estão explicitadas no questionário.

3. Avaliação do trabalho do professor

O relato do professor é bastante resumido, mas permite observar que nas atividades de escrita, a ênfase é dada a cópias daquilo que o professor escreve na lousa.

Segundo o relato, copia o nome do livro e o resumo da história, o aluno que já sabe escrever.

Acredito que outras atividades são desenvolvidas, mas não constam do relato escrito do professor.

4. Sugestões

. Leitura dramatizada

. Dividir a classe em seis grupos : 1. narrador ; 2. bode ; 3. rato ; 4. gato ; 5. pata ; 6. coruja. Incentivar a leitura, no sentido de cada grupo enfatizar o tom que expresse o estado de espírito da personagem. A fala "*O céu pegou fogo!*" deve ser lida em tom, altura e ritmo diferenciados para cada personagem.

. Discutir com os alunos por que um balão de São João provocou pânico entre os animais. Fazer os alunos refletirem sobre o que aconteceria se um balão caísse numa cidade. Escrever um texto a respeito do assunto discutido.

. Fazer uma reescrita de **FOGO NO CÉU**, em dupla.

. Propor que cada dupla leia seu texto para a classe.

. Imaginar que o bode não encontrou a coruja e todos os animais fugiram apavorados. O balão caiu na mata e nenhum bicho apagou o fogo. O que aconteceu?

Escrever um texto relatando esse fato.

. Ilustrar o texto produzido.

. Ler a história para a classe.

P.15

Formação

2º Grau : Curso Normal Ano de conclusão : 1 975

superior : Pedagogia Ano de Conclusão : 1 978

Tempo total de Magistério : 19 anos

Tempo de atuação no CB. : 19 anos

Situação funcional : efetivo

Livro indicado : **É PROIBIDO MIAR**

Autor : Pedro Bandeira

Ilustrador : Carlos Edgard Herrero

Editora : Moderna

Série : Classe Especial de Deficientes
Mentais

1. Análise do livro

Tema e enredo

O tema do livro é a questão do preconceito contra aquele que é diferente; a pressão que a sociedade exerce sobre seus membros para moldá-los conforme seus padrões estabelecidos. O que não se adequar ao modelo determinado, é marginalizado e condenado ao isolamento.

Bingo, filhote de um casal de vira-latas de respeito, admira o gato misterioso, morador do telhado vizinho do seu quintal. A admiração pela vida livre do gato ocupa toda a mente de Bingo. O miado do gato é um apelo mais forte que o latido do seu Bingão. O miado é punido com a expulsão da família e condenação à uma vida presa no canil municipal. Agredido por outros cães presos, Bingo consegue fugir com a ajuda do gato e vai viver num mundo onde não é proibido ser diferente.



Estrutura da narrativa

. situação inicial de equilíbrio : família de vira-latas de respeito orgulhosa de sua ninhada

. problema : Bingo, um dos filhotes, mia em vez de latir

. desenvolvimento : . expulsão de Bingo

. agressão ao Bingo pelos cães

presos na corrocinha e no canil

. desfecho feliz : Bingo foge do canil com a ajuda do

Gato e vai viver em um mundo onde é

permitido ser diferente.

Tempo narrativo

O tempo narrativo segue uma seqüência linear, com dois períodos distintos : . anterior ao problema - segue uma seqüência cronológica.

. a partir do miado, os acontecimentos aceleram-se de tal modo que "*O Bingo tinha passado por tantas coisas naqueles dois dias que já se sentia um cão adulto, experiente, e não mais um cãozinho novo que era.*" (p.37) O recurso usado é o do tempo interior, o tempo vivido pela personagem não corresponde ao tempo cronológico.

. no desfecho : o recurso utilizado é o do tempo mítico, eterno: "*(...) Nunca mais se soube para onde ele foi.(...)*"

Espaço narrativo

As ações acontecem em espaços distintos :
. antes do miado, o quintal onde vivia a família de Bingo é um lugar agradável, amplo, permitindo as traquinagens dos filhotes;

. depois do miado, as ações passam a acontecer em espaços opressivos : o quintal cercado de altos telhados, o aperto da carrocinha onde se espremem os cachorros apanhados e o canil com a ameaça dos chicotes, dos estampidos de escapamentos e da raiva;
. no desfecho, passa a ser o espaço imaginário.

Personagem

Bingo é um cachorrinho diferente que resolveu dar vazão ao seu desejo interior : miar como o misterioso gato do telhado vizinho.

Os pais de Bingo são " vira-latas de respeito" mais preocupados com o que os outros pensam deles do que com o bem estar dos filhotes.

Linguagem

Prosa em linguagem corrente.

Estrutura de frases complexa.

Vocabulário acessível , do cotidiano das crianças.

A história é narrada em 3ª pessoa, com diálogos.

O narrador é do tipo dialético que constantemente se dirige ao leitor, sugerindo questionamentos a respeito dos fatos narrados.

Ilustração e apresentação gráfica do livro

É um livro com um texto escrito mais longo, com a ilustração ocupando bem menos espaço que os apresentados aqui.

Os desenhos ilustram partes da história e expressam os sentimentos de Bingo : alegria - antes do miado - , angústia e solidão ao ser rejeitado por todos.

A impressão é de boa qualidade e o papel bom.



Apreciação do livro

Trata-se de um livro muito complexo para ser lido pelos alunos do CB. O texto é longo e discute questões sobre a discriminação, o preconceito, que sofrem as pessoas que são diferentes do padrão julgado normal pela sociedade.

2. Trabalho do professor

Início do trabalho

Leitura do professor, capítulo a capítulo.

Os alunos lêem cada capítulo que recebem resumido e mimeografado.

Avaliação da compreensão da leitura

Cópia do resumo mimeografado, reescrita, formando um livrinho.

Trabalho com ilustração

Ilustração do texto reescrito para formar o livrinho.

Atividades de linguagem

Atividades gramaticais para fixação da ortografia, pontuação, construção de frases, etc.

3. Avaliação do trabalho do professor

Trata-se de um trabalho desenvolvido com alunos de uma classe especial de deficientes mentais.

Acredito que o livro oferece boas oportunidades para discutir a questão do respeito ao diferente, da liberdade de discutir e relacioná-las à vivência de cada um.

ser diferente, do preconceito que existe contra aquele que é diferente.

A discussão em torno do problema apresentado de forma simbólica, pode contribuir para que o aluno da classe de deficientes mentais apreenda-lhe o significado e transfira a experiência para a sua vida prática. Para ocorrer essa transferência, penso que seja necessário um trabalho intenso de busca de referências com que o aluno se identifique e que seja capaz de sensibilizá-lo.

Nesse sentido, não acredito que trabalhar o escrito a partir da cópia do resumo mimeografado seja uma prática eficaz para desenvolver a capacidade de raciocínio e da sensibilidade desse aluno. Se o resumo for resultado de um trabalho conjunto com a classe, o significado será outro. O texto mimeografado, neste caso, poderá ser uma forma de valorizar a capacidade do aluno que, ao compreender que o texto produzido com a sua participação pode ser lido por outros, sentirá o prazer de ser bem sucedido.

4. SUGESTÕES

As atividades sugeridas, aqui, visam contribuir para a melhoria do trabalho desenvolvido pelo professor numa classe especial de deficientes mentais. Entretanto, são atividades que podem ser desenvolvidas em qualquer classe.

Por se tratar de um livro mais longo, 43 páginas, a leitura total numa única sessão pode ser contraproducente. Por isso, o mais indicado, seja, talvez, a leitura de alguns capítulos por dia - são 18 - procurando criar um clima de suspense, de expectativa para o que virá.

Depois de cada leitura do professor, fazer um resgate oral com a participação de toda a classe.

Levantar questões apresentadas no capítulo para discutir e relacioná-las à vivência de cada um.



. Reescrever o capítulo, em conjunto, professor e alunos. O professor ou um aluno escreve, na lousa, o texto ditado pela classe.

O texto reescrito na lousa pode ser copiado no caderno ou mimeografado e entregue a cada um, que vai ilustrá-lo e compor um livro .

. Escolher a personagem de que mais gostou. Fazer um desenho da personagem escolhida e escrever um texto justificando a escolha.

. Escolher uma personagem de que não gostou. Fazer um desenho da personagem escolhida e escrever um texto justificando a escolha.

. Escrever um texto contando como o leitor se sentiu, quando Bingo foi levado pela carrocinha.

. Imaginar que os cães do canil achassem engraçado o miado do Bingo e todos se dispusessem a imitá-lo. O que aconteceria?

Escrever um texto narrando o fato imaginado.

. Como seria a terra para onde Bingo fugiu com o gato?

Escrever um texto relatando como era a vida de Bingo junto com o gato, nesse mundo novo.

P.16

Formação

2º Grau : Curso Normal Ano de conclusão : 1 977

superior : Pedagogia Ano de conclusão : 1 980

Tempo total de Magistério : 19 anos

Tempo de atuação no CB. : 19 anos

Situação funcional : efetivo

Livro indicado : **BRANCA DE NEVE**

Autor : Irmãos Grimm

Tradutor : Regina Gomes de Souza

Ilustrador : Kathleen O'Malley

Editora : Nova Cultural

Série : Classe Especial de Deficientes
Mentais

1. Análise do livro

O conto não foi analisado, porque não consegui ter em mãos a versão utilizada pelo professor.

2. Trabalho do professor

Início do trabalho

Leitura do professor

Avaliação da compreensão da leitura

Comentário sobre a história com a classe

Trabalho com ilustração

Desenhos reproduzindo a história

Estudos de linguagem

Estudo do vocabulário : identificação das palavras desconhecidas, explicação do significado pelo professor.

3. Avaliação do trabalho do professor

O relato escrito muito sucinto não permite uma visão muito clara do trabalho desenvolvido. Trata-se de um roteiro utilizável com qualquer livro lido.

Por tratar-se de uma classe especial de deficientes mentais, valem os comentários feitos aos trabalhos de P.11 e P.15

4. Sugestões

Por não ter tido acesso ao livro utilizado pelo professor, fica inviável sugerir qualquer atividade.

P.17

Formação

2º Grau : Curso Normal Ano de conclusão : 1 979

superior : Psicologia Ano de conclusão : 1 982

Pedagogia Ano de conclusão : 1 985

Tempo total de Magistério : 17 anos

Tempo de atuação no CB : 12 anos

Situação funcional : efetivo

Livro indicado : O RABO DO GATO

Autora : Mary França

Ilustrador : Eliardo França

Editora : Ática

Série : CBI. 2º semestre

1. Análise do livro

Tema e enredo

O livro trata da questão da busca da identidade.

Um sapo adapta um rabo de gato ao seu corpo e fica sem saber se é sapo ou gato, pois os outros animais têm dúvidas a respeito : rabo de gato em corpo de sapo transforma-o em gato ou permanece sapo? Decide pela identidade do sapo, quando conhece uma sapa, por quem se apaixona.

Estrutura da narrativa

. situação inicial de equilíbrio - o sapo encontra um rabo de gato e o amarra ao seu corpo.

. problema - dúvidas quanto à identidade (um tatu e um gato o chamam de gato e de sapo, respectivamente).

. desfecho feliz - problema solucionado - o sapo assume a identidade de sapo para viver com uma sapa.

Tempo narrativo

É um tempo linear, cujo transcorrer se dá a conhecer pela sequência das ações.

Espaço narrativo

A história é ambientada num campo que é dado a conhecer pela ilustração.

Personagem

A personagem principal é um sapo procurando uma definição para a sua identidade.

Linguagem



Linguagem em prosa corrente.

Estrutura de frases simples, repetitiva, orações simples.

Vocabulário do dia-a-dia das crianças.

O foco narrativo é em 3ª pessoa com diálogos.

Ilustração e apresentação gráfica do livro

A ilustração repete o texto escrito, apresenta alguma variação de planos.

A natureza é estilizada, com a apresentação de poucos elementos. O animal é estilizado e antropomorfizado - sapo com mãos, a sapa de fitinha no cabelo e boquinha pintada. Desenho para crianças, com linhas bem definidas.

Impressão cuidadosa, papel de boa qualidade.

Apreciação do livro

Pela sua simplicidade, o livro pode ser trabalhado em classes de CBI., mas pelo conteúdo complexo - a definição da identidade - pode servir para discussão em classes de crianças maiores.

2. Trabalho do professor

Início do trabalho

Leitura do livro, pelo professor, mostrando as ilustrações.

Avaliação da compreensão da leitura

Relato oral da história pelos alunos.

Trabalho com ilustração

Desenho da história

Estudos de linguagem

A partir dos nomes das personagens - gato, por exemplo:

- . contar as letras, as sílabas;
- . procurar nos jornais e revistas nomes que começam com a mesma letra, recortar e colar no caderno;
- . escrever palavras novas : inicialmente, as que começam com as letras trabalhadas ; depois, as iniciadas com as sílabas estudadas;
- . formar frases usando as palavras trabalhadas;
- . explicação do uso da pontuação.

Atividades variadas ligadas à leitura

Escrever uma nova história, com outra personagens.

3. Avaliação do trabalho do professor

O relato escrito de P.17 revela que a ênfase do trabalho é dada ao estudo das questões da gramática normativa. A preocupação é fundamentalmente utilizar o livro infantil para o ensino da escrita.

Trata-se de uma preocupação própria de um profissional dedicado e interessado em proporcionar à criança, condições de aprender a língua escrita. Entretanto, a preocupação poderia se deslocar um pouco da questão do aprendizado da sílaba, da palavra, para uma valorização maior para a leitura e produção do texto.

Acredito que o trabalho de P.17 valorize o texto, porém, o relatório não o contempla.

4. Sugestões

- . Leitura dramatizada do texto.

Dividir a classe em grupos de cinco crianças : um narrador, um sapo, um tatu, um gato e uma sapa. Cada criança se encarrega de ler a respectiva parte, procurando dar à fala uma característica própria.

. Reescrita do texto

. Imagine um diálogo entre o sapo e a sapa, iniciando o namoro.

Escrever um texto registrando o diálogo imaginado.

. Depois que o sapo assumiu a sua identidade, como ele viveu com a sapa?

Escrever um texto, narrando a vida a dois.

P.18

Formação

2º Grau : Curso Normal Ano de conclusão : 1 972

superior : Pedagogia Ano de conclusão : 1 977

Tempo total de magistério : 17 anos

Tempo de atuação no CB. : 05 anos

Situação funcional : efetivo

Livro indicado : A MARGARIDA FRIORENTA

Autora : Fernanda Lopes de Almeida

Ilustrador : não citou

Editora : Ática

Série : CBC. e 3ª série

1. Análise do livro

apresentado na avaliação do trabalho de P.13

2.Trabalho do professor

Início do trabalho

Leitura silenciosa ; leitura oral em grupo e individual

Avaliação da compreensão da leitura

Reprodução oral da história

Comentário oral da história, orientado por questões formuladas pelo professor

Questões escritas de entendimento do texto

Reescrita da história em grupo

Trabalho com ilustração

O relato escrito não menciona trabalho com ilustração.

Estudos de linguagem

Estudo do vocabulário

Exercícios de gramática

Atividades variadas ligadas à leitura

Pesquisa sobre o autor

Produzir outra história, acrescentando um elemento estranho.

Atividades direcionadas para outros textos

Escrever um bilhete ou carta para o autor ou para a personagem da história.

3. Avaliação do trabalho do professor

O relato de P.18 é o primeiro que menciona a leitura silenciosa como o início do trabalho com o livro. Trata-se de uma prática pouco utilizada no universo pesquisado, mas produtiva, porque dá aos alunos a oportunidade do contato inicial por sua própria leitura.

É interessante essa leitura inicial ser complementada através de uma conversa, comentário, discussão com a classe para dar oportunidade aos alunos de expressar o que entenderam e construir juntos um significado para o livro.

A produção de um bilhete ou uma carta para o autor ou para a personagem do livro é uma atividade interessante porque possibilita o conhecimento de outro tipo de texto. Convém frisar, porém, que os textos de estrutura diferente podem ser estudados depois que os elementos da narrativa forem trabalhados.

O texto em estudo pode funcionar como o elemento detonador de outras estruturas a serem abordadas. Quer dizer então que essas estruturas diferentes de texto devem ser trabalhadas em outra oportunidade, não dentro das atividades programadas para o estudo do livro escolhido.

4. Sugestões

As sugestões deixam de ser apresentadas, aqui, porque já o foram na avaliação do trabalho de P.13

P.19

Formação

2º Grau : Curso Normal Ano de conclusão : 1 974

superior : Pedagogia Ano de conclusão : 1 979

Tempo total de magistério : 16 anos

Tempo de atuação no CB.: 10 anos

Situação funcional : efetivo

Livro indicado : MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA

Autora : Ana Maria Machado

Ilustrador : Walter Ono

Editores : Melhoramentos

Série : 3ª série

1. Análise do livro

Tema e enredo

O livro trata da questão da herança genética, trazendo embutida a valorização do negro.

Um coelho branco se encanta com uma menina negra e deseja ter uma filha como ela. Experimenta todas as dicas sugeridas por ela até descobrir que precisaria encontrar uma coelha negra para ter com ela filhos negros.

Estrutura da narrativa

. situação inicial de equilíbrio : a tranquilidade da vida da menina;

. problema : . desejo do coelho de conhecer o segredo da cor da menina;

. tentativas de solução : o coelho experimenta as "invenções" da menina para explicar as causas da sua cor;

. desfecho feliz : o coelho casa-se com uma coelha preta e tem uma ninhada muito variada, inclusive uma bem pretinha.

Tempo narrativo

Narrativa de fantasia, cujo tempo segue uma sequência cronológica.

Espaço narrativo

Espaço sem definição muito clara, com indícios de que seja um jardim. Há uma demarcação nítida de dois espaços, com características próprias. No espaço colorido, de dimensões maiores, pode-se perceber a sequência da narrativa. Em branco e preto, em geral espaço menor, as tentativas de ficar preto, a partir das indicações da menina, no percurso para conseguir a filha preta pelo casamento com uma coelha preta. O único lugar em que essas dimensões se invertem e o espaço em branco e preto assume dimensões maiores que o colorido é justamente quando o coelho encontra a coelha negra. Walter Ono obtém um efeito interessante ao jogar com o branco da página colocando lado a lado os coelhos branco e negro.

Personagem

A história gira em torno de duas personagens : a menina negra e o coelho branco que admira a sua cor.

Linguagem

Há uma estrutura que se repete em vários momentos a evocar o diálogo canônico, na pergunta do coelho : "*Menina bonita do laço de fita, qual é teu segredo pra ser tão pretinha?*" e na resposta da menina : "*Ah, deve ser porque eu...*" por três vezes repetida e explicitada na quarta vez, pela resposta da mãe : "*Artes de uma avó negra que ela teve.*"

Linguagem simples, vocabulário fácil; apresenta elementos poéticos como aliterações e imagens.

Ilustração e apresentação gráfica do livro



O desenho de Walter Ono apresenta traço original, caricatural e de muito humor.

Impressão cuidadosa, papel de boa qualidade.

Apreciação do livro

Trata-se de um texto adequado para ser lido e apreciado pelos alunos das classes do CB., pois permite a criança vivenciar a leitura de forma dinâmica, representando uma das personagens, conforme a leitura dramatizada proposta.

2. Trabalho do professor

Início do trabalho

Apresentação do livro e leitura do professor.

Avaliação da compreensão da leitura

Comentários orais sobre o texto dirigidos por perguntas do professor.

Reprodução do texto.

Trabalho com ilustração

Os alunos desenharam contando a história.

Atividades de linguagem

Exercícios de vocabulário

3. Avaliação do trabalho do professor

O relato escrito de P.19 não esclarece muito sobre o tipo de atividades desenvolvidas, nem como elas são propostas, por isso, não permite uma avaliação adequada.



4. SUGESTÕES

Conv. Leitura dramatizada : O texto apresenta as falas do narrador, do coelho, da menina, da mãe, de "alguém" e da coelhinha. Como as falas do narrador são as maiores, atribuir essas falas, em cada página, a um aluno diferente. Outros cinco alunos serão responsáveis pelas falas das demais personagens. O texto tem 12 páginas, sendo que em todas há falas do narrador. Portanto, cada leitura integral do texto envolverá dezessete alunos (12 para representar o narrador e 5 para outras personagens). Poderão ser feitas duas ou três leituras do texto, envolvendo todos os alunos da classe.

. Resgate oral da história, com a participação de todos os alunos.

. Reescrita de MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA em duplas.

. Acrescentar à caracterização do coelho, da coelha e dos filhotes a comparação :

" *Do lado da casa dela morava um coelho branco como (...) (um coelho branco como a neve recém-caída.; como uma bacia de pipoca estourada. ; como um canteiro florido de margaridas brancas.)*

"*Tinha coelho pra todo gosto: branco bem branco, como (...) branco meio cinza como (...), preto malhado de branco como (...) e até uma coelha bem pretinha*" como (...)

. Discutir com a classe os traços de cada um, herdados dos pais e de outros familiares: o que temos de parecido com o pai, a mãe, os avós, os tios etc.

. Escrever um texto apresentando os membros da família, destacando as características de cada um através de comparações.

Discutir com os alunos a questão do preconceito contra as pessoas de raças diferentes da dos brancos. Conversar com as crianças do respeito a que todos têm direito.

P.20

Formação

2º Grau : Curso Normal Ano de Conclusão : 1 968

superior : Pedagogia Ano de conclusão : 1 987

Tempo total de magistério : 16 anos

Tempo de atuação no CB. : 05 anos

situação funcional : efetivo

Livro indicado : FOGO NO CÉU

Autora : Mary França

Ilustrador : Eliardo França

Editora : Ática

Série : CBI

1. Análise do livro

O livro foi analisado, quando do comentário do trabalho de P.14

2.Trabalho do professor

Início do trabalho

O relato escrito não esclarece como se dá esse processo.

Avaliação da compreensão da leitura



Reescrita do texto

Trabalho com ilustração

Os alunos contam a história através do desenho.

Atividades de linguagem

Não são citadas no relato escrito do professor.

Atividades variadas ligadas à leitura

Dramatização.

3. Avaliação do trabalho do professor

Em seu relato escrito do trabalho que desenvolve com o livro, P.20 faz uma análise do livro indicado :

"Esse livro é de personagens de interesse das crianças, que são os animais.

Permite uma infinidade de atividades. É quase todo escrito em diálogos, sendo por isso de fácil entendimento."

A análise simples revela a preocupação em trabalhar com os alunos, livros que lhes despertem o interesse e não apresentem dificuldades no entendimento. Considera o livro de fácil entendimento por ser escrito quase todo em diálogos, mas não esclarece por que isso facilita o entendimento.

Embora o relato das atividades seja exíguo, pode-se supor, pela preocupação da análise, tratar-se de um trabalho muito mais rico do que se permite conhecer.

4. Sugestões

As sugestões deixam de ser apresentadas, aqui, por já terem sido feitas na avaliação do trabalho de P.14

P.21

Formação

2º Grau : Curso Normal Ano de conclusão : 1 978

superior : Educação Artística: Ano de concl.: 1979

Pedagogia Ano de conclusão : 1 988

Tempo total de magistério : 15 anos

Tempo de atuação no CB. : 05 anos

Situação funcional : estável

Livro indicado : GATO QUE PULAVA EM SAPATO

Autora : Fernanda Lopes de Almeida

Ilustradora : Cecília

Editora : Ática

Série : CBC e 3ª série

1. Análise do livro

Tema e enredo

O texto trata da questão da necessidade de desenvolver as potencialidades naturais do ser para tornar-se verdadeiro e feliz. Trata, também, da superproteção que o adulto exerce sobre a criança.

É a história de Mimi, cuja dona o tratava como um bibelô e não lhe permitia subir em telhados, como é natural aos gatos.

Mimi desobedece às recomendações da dona e consegue tornar-se um verdadeiro gato, para orgulho da própria dona.

Estrutura da narrativa



. situação inicial de equilíbrio : Mimi é um gatinho bibelô.

. problema : Mimi resolve desobedecer à dona, sobe no telhado molhado, escorrega e se machuca.

. desenvolvimento : exercícios de aprendizado de pular telhados

. desenlace feliz : Mimi se transforma num exímio pulador de telhados , um verdadeiro gato.

Tempo da narrativa

É um tempo linear. Ele decorre em diferentes momentos que são determinados pelo texto escrito: *"Uma tarde..."* *"Algumas semanas depois..."* *"... todas as manhãs."* *"No princípio..."* *"Aos poucos..."*

Espaço narrativo

As ações iniciam-se dentro de uma casa, com Mimi pulando em sapatos. Quando resolve ser gato de verdade, as ações passam a acontecer ao ar livre, nos telhados.

Personagem

A personagem Mimi se transforma de um gatinho bibelô em um gato de verdade, possibilitando a evolução da dona, que no início da narrativa o superprotegia, tratando-o como um bibelô. No final, sente orgulho de seu gato transformado em um exímio pulador de telhados.

Linguagem

Prosa em linguagem corrente, narrada em 3ª pessoa, com diálogos.

Estrutura simples de frases com predominância de orações simples, mas ocorrendo orações complexas - coordenadas e subordinadas.

Vocabulário do cotidiano das crianças.

Reprodução do texto

Ilustração e apresentação gráfica do livro

É um gato estilizado, apresentado numa seqüência de posições diferentes, dando a idéia de movimento. Confunde a criança porque ela pode pensar que a seqüência dos gatos, em movimento, na verdade, são vários gatos. Trata-se de uma concepção original na ilustração de livros infantis.

Apresenta uma inovação : o fundo colorido com letras brancas o que dificulta a leitura.

Apresentação gráfica : padrão Ática de qualidade.

Avaliação do livro

O livro permite discutir a questão da criança que se liberta das imposições do adulto que limita suas iniciativas, não incentivando o seu crescimento.

Apresenta críticas ao adulto superprotetor que inibe as ações da criança.

São questões importantes para serem discutidas com muito tato para não haver distorções : é bom que a criança se liberte das imposições do adulto, mas não prescinde do apoio dele.

2. Trabalho do professor

Início do trabalho

Estudo da capa.

Comentário do livro, folheando-o, sem ler a história.

Leitura do livro pelo professor.

Avaliação da compreensão da leitura

Comentário da história lida, comparando-a com a imaginada antes da leitura.

Reprodução do texto.

Destacar a parte de que mais gostou e comentar.

Trabalho com ilustração

Ilustrar o texto reproduzido

Estudos de linguagem

Escrever um texto que mostre a vida de Mimi, velho,

O relato escrito não registra atividades de gramática.

Atividades variadas ligadas à leitura

Mimi. Pedir que o descrevam. Produzir um texto narrando

uma

Criar outras histórias a partir do texto lido.

3. Avaliação do trabalho do professor

Mimi: o que ele pensava da vida cheia de talquinhos e

O relato escrito indica que o professor inicia o trabalho com o livro de um modo bem diversificado dos apresentados pelos outros professores pesquisados. Há uma exploração ampla do livro enquanto apresentação gráfica, antes da leitura do texto escrito. É uma boa prática porque possibilita a observação do livro como um todo, lendo a ilustração atentamente, a fim de imaginar uma história.

Há, no relato, uma atividade que não ficou muito clara: "*Colocar as crianças em situações parecidas com as do texto e pedir qual seria a solução ou o que fariam se fossem eles.*" - a que situações se refere? É um trabalho oral ou escrito? Como faltam informações, não é possível avaliá-la.



4. Sugestões

. Comentar com a classe a ilustração : o que os alunos pensam sobre o gato apresentado numa sequência de posições diferentes? Gostaram da ilustração? Como a fariam? Quantos gatos estão representados?

. Reescrita do texto em duplas

. Imaginar que Mimi optou pela vida mimada oferecida por sua dona. Como foi sua vida?

Escrever um texto que mostre a vida de Mimi, velho, pulando em sapatos.

. Perguntar se conhecem algum gato parecido com Mimi. Pedir que o descrevam. Produzir um texto narrando uma história, cuja personagem seja o gato descrito.

. Escrever um texto, revelando o ponto de vista de Mimi: o que ele pensava da vida cheia de talquinhos e lacinhos? Enquanto ele pulava telhados distantes, que pensamentos tinha em relação à dona?



P.22

Formação

2º Grau : Curso Normal Ano de conclusão : 1970

superior : Pedagogia Ano de conclusão : 1977

Tempo total de magistério : 14 anos

Tempo de atuação no CB. : 09 anos

Situação funcional : efetivo

Livro indicado : O RABO DO GATO

Autora : Mary França

Ilustrador : Eliardo França

Editora : Ática

Série : CBI.

1. Análise do livro

Análise apresentada no comentário do trabalho de P.17.

2. Trabalho do professor

Início do trabalho

Depois da leitura do professor com os alunos, o livro é manuseado.

Avaliação da compreensão da leitura

Resumo coletivo da história, na lousa, em folha para ser dependurada no varal para cópia e leitura.

Trabalho com ilustração

Cada frase do resumo elaborado em conjunto é ilustrado.

Estudos de linguagem

Estudo de palavras, de sílabas. São organizadas fichas de palavras que são utilizadas para cópia, leitura, ditados, etc.

Atividades variadas ligadas à leitura

Produção de livro com texto, ilustração, capa com nome do autor (de cada criança).

Dramatização.

Atividades direcionadas para outros textos

Atividades de Ciências : estudo de animais - características, habitat, hábitos alimentares, semelhança com o homem, etc.

3. Avaliação do trabalho do professor

O relato revela que um trabalho intenso e variado é desenvolvido com a classe.

A primeira atividade "*Leio o livro com os alunos.*" não deixa perceber como é realizada, porque no item seguinte "*Passo para eles manusearem*" faz entender que não exista um exemplar para cada aluno. Nesse sentido, parece difícil a leitura feita com os alunos.

Pode-se perceber, também, que em atividade de escrita, predomina a cópia, bem como atividades de estudos da gramática normativa.

A atividade de resumo coletivo parece ser interessante, pois prevê a participação de todos os alunos. Entretanto, é

preciso ver para saber que tipo de resumo a classe consegue fazer de O RABO DO GATO.

4. SUGESTÕES

As mesmas que foram apresentadas na apreciação do trabalho de P.17.

P.23

Formação

2º Grau : Curso Normal Ano de conclusão : 1970

superior : Pedagogia Ano de conclusão : 1989

Tempo total de magistério : 14 anos

Tempo de atuação no CB. : 04 anos

Situação funcional : efetivo

Livro indicado : O CARACOL VIAJANTE

Autora : Sônia Junqueira

Ilustrador : Michele

Editora : Ática

Série : CB.

1. Análise do livro

Tema e enredo

O texto narra o caminhar sem fim de um caracol.

Ele tem a vantagem, sobre outros seres vivos, de carregar sua casa nas costas e não ter que pagar aluguel.



Por não se tratar de uma narrativa, não se enquadra ao esquema de análise aplicado aos outros textos.

Rodolfo, a personagem principal, é um caracol de bem com a vida, apesar do trajeto acidentado.

O texto é elaborado com frases razoavelmente simples, mas o autor explora paralelismos e aliterações, as reiterações de estruturas, de vocábulos obtendo um efeito sonoro e mesmo rítmico adequado ao caminhar em evoluções de ir e vir, ao sabor de adversidades, dos desvios, dos caminhos (não é um trajeto de chegar a um lugar) desse viajante.

Ilustração e apresentação gráfica do livro

Michele tem traços que revelam humor e o desenho é caricatural. Os ambientes por onde Rodolfo vai passando é descrito em detalhes.

Avaliação do livro

Pela sua estrutura muito simplificada, pode ser lido pelos alunos do CB. e entrar em contato com uma estrutura de texto diferenciada das narrativas.

2.Trabalho do professor

Transcrevo o texto escrito do professor, pela dificuldade de categorizar, as atividades relacionadas, de acordo com o roteiro elaborado, uma vez que ele não fez um relato das atividades:

"Características dos personagens. Análise do espaço, enredo, conseqüências, resumo e opinião do aluno."

3.Avaliação do trabalho do professor

O relato fornece indícios de que P.23 não possui um roteiro de trabalho com livros infantis ou faz algo totalmente



diferente do que afirma. Os elementos relacionados como sendo objeto do trabalho, não permitem ser abordados em classes do CB., pela complexidade.

O livro indicado **O CARACOL VIAJANTE** não possibilita a abordagem indicada no relato do professor, por tratar-se de um texto que não apresenta uma estrutura de narrativa.

4. Sugestões

. Supor que Rodolfo, em seu rastejar, encontre um terrível inimigo : um pássaro que o vê como um complemento para o seu almoço. Como ele conseguirá se livrar dessa ameaça?

Escrever um texto, acrescentando o problema sugerido.

. Imaginar que Rodolfo é um caracol mal humorado, descontente com a sua condição de bicho rastejante. O que ele pode pensar enquanto se acha no seu contínuo movimento?

Escrever um texto que revele os pensamentos e os sentimentos de Rodolfo.

. Rodolfo encontra outro caracol em sua viagem. Imaginar o diálogo que pode acontecer entre eles e escrever um texto retratando-o.



P.24

Formação

2º Grau : Magistério Ano de conclusão : 1984

superior : Pedagogia Ano de conclusão : 1989

Tempo total de magistério : 10 anos

Tempo de atuação no CB. : 07 anos

Situação funcional : efetivo

Livro indicado : CHAPEUZINHO VERMELHO

Autor : Irmãos Grimm

Ilustrador : não citou

Editora : não citou

Série : CB.

1. Análise do livro

Por não ter tido acesso ao livro indicado pelo professor, deixa de ser apresentada a sua análise.

2. Trabalho do professor

Início do trabalho

P.24 conta a história para a classe. Em seguida, alguns alunos recontam para os colegas.

Avaliação da compreensão da leitura

Reescrita da história.

Trabalho com ilustração

Os alunos desenharam a história.

Atividades de linguagem

Levantamento das dificuldades de escrita para trabalhar em sala de aula.

Atividades variadas ligadas à leitura

O relato não registra nenhuma atividade dessa categoria.

Atividades direcionadas para outros textos

Escrever listas de doces ou salgados que havia na cesta levada pela Chapeuzinho.

Escrita de receita de alguns doces.

Escrita de propaganda, de anúncio de venda, troca de algum objeto das personagens : óculos da vovó, capuz da Chapeuzinho etc.

3. Avaliação do trabalho do professor

P.24 apresenta um relato organizado, onde mostra um trabalho cuidadosamente preparado.

Considero que seria mais conveniente que a história fosse lida em vez de contada. A história lida permite a percepção da estrutura da língua escrita, que é o objeto principal das classes de alfabetização. A história contada traz um complicador, porque, ao reescrever, o aluno não tem a referência da forma escrita oralizada.

Em relação ao fato de outros tipos de texto serem trabalhados - listas de doces e salgados, receitas de doces, anúncios - é mais conveniente que o sejam depois de estudados os elementos da narrativa, da personagem, da estruturação da linguagem etc. Os outros tipos de texto podem ser tratados em outra atividade específica, tendo o

texto literário, apenas, como o seu detonador, mas sem fazer parte do seu roteiro de trabalho.

A atividade "*Levantamento das dificuldades de escrita para trabalhar em sala de aula*" não especifica quais dificuldades são consideradas, mas pode-se supor, pela minha vivência com professores do CB., que sejam questões de ortografia.

4. Sugestões

O fato de não ter em mãos o livro utilizado pelo professor, dificulta a apresentação de sugestões.

P.25

Formação

2º Grau : Magistério

Ano de conclusão : 1985

superior : Pedagogia

Ano de conclusão : 1987

Tempo total de magistério : 10 anos

Tempo de atuação no CB. : 06 anos

Situação funcional :

Livro indicado : A MARGARIDA FRIORENTA

Autora: Fernanda Lopes de Almeida

Ilustradora : Lila Figueiredo

Editora : Ática

Série : CBC.

1. Análise do livro

O livro foi apresentado, quando da apreciação do trabalho de P.13.

2. Trabalho do professor

Início do trabalho

Leitura do professor

Avaliação da compreensão da leitura

Comentário da história com os alunos

Reprodução do texto

Trabalho com ilustração

Os alunos ilustram o texto

Atividades de linguagem

não há registro

Atividades variadas ligadas à leitura

Criação de outros textos a partir da leitura

3. Avaliação do trabalho do professor

Relato sucinto, enquadrando-se no esquema geral do grupo ao desenvolver trabalhos com textos de ficção.

4. Sugestões

Ver as sugestões propostas na apreciação do trabalho de P.13



Formação

2º Grau : Magistério

Ano de conclusão : 1983

superior : Pedagogia

Ano de conclusão : 1987

Tempo total de magistério : 10 anos

Tempo de atuação no CB. : 05 anos

Situação funcional : estável

Livro indicado : vários livros

Autor : vários

Ilustrador : não indicou

Editora : não indicou

Série : CBI.

1. Análise do livro

Não indicou um livro.

2. Trabalho do professor

Transcrevo o relato escrito do professor pela dificuldade em categorizar as atividades dentro do roteiro elaborado.

"Em primeiro lugar faço pesquisas com vários livros de vários autores, resumo as histórias e passo para os alunos oralmente e depois escrita.

Depois trabalhamos as dificuldades e todo o desenrolar do texto.

Trabalho também com ilustrações na lousa dando continuidade nas ilustrações que os alunos mais gostam."

3. Avaliação do trabalho do professor

Fica até difícil imaginar como seria a história que resulta do resumo de vários livros de diferentes autores. E é a partir desse texto-resumo que as outras atividades são desenvolvidas.

Os dados fornecidos pelo relatório não permitem uma avaliação, porque o trabalho, na prática, pode ser bem diferente da impressão que causa o relato do professor.

4. Sugestões

Não havendo um livro indicado, não há como sugerir atividades alternativas.

P.27

Formação

2º Grau : Magistério Ano de conclusão : 1983

superior : Pedagogia Ano de conclusão : 1986

 : Ciên.Sociais Ano de Conclusão : 1993

Tempo total de magistério : 10 anos

Tempo de atuação no CB. : 04 anos

Situação funcional : efetivo

Livro indicado : O JOELHO JUVENAL

Autor : Ziraldo

Ilustrador : Ziraldo

Editora : Melhoramentos

Série : CBC.

1. Análise do livro

Tema e enredo

Aventuras e desventuras de um joelho.

Juvenal era o joelho de um menino levado, que estava sempre escalavrado. Apesar do sofrimento, gostava de fazer seu menino feliz. Quando o menino cresceu, tudo escureceu para Juvenal. O menino crescido usava calças compridas e o joelho não pôde mais ver a vida.

Estrutura da narrativa

A narrativa não se enquadra ao esquema tradicional.

Tempo narrativo

Tempo genérico em que existem dois momentos distintos na história :

1. enquanto Juvenal é o joelho de um menino
2. depois que o menino cresceu e passou a usar calças compridas.

Espaço narrativo

As ações acontecem em diferentes espaços : nos campos, na praia, em igrejas, em caminhos no meio do qual tinha uma pedra, etc.

Personagem

Joelho Juvenal é uma personagem preocupada em fazer o seu menino feliz.

O menino era levado, vivia correndo livre fazendo o vento bater em Juvenal.

Linguagem

Prosa em linguagem corrente. Estrutura de frases simples e complexas, mas ao alcance dos alunos.

Vocabulário apresenta palavras não muito comuns (escalavrado, mergulhador submarino), mas não dificultam a compreensão, por causa do contexto.

Ilustração e apresentação gráfica do livro

A ilustração, diferentemente dos outros textos de Ziraldo, não é muito rica; o texto escrito é mais importante.

Avaliação do livro

Trata-se de um livro bom para ser trabalhado em classes do CB, por seu humor, pela linguagem elaborada, mas acessível às crianças.

2. Trabalho do professor

Início do trabalho

Leitura do livro

Avaliação da compreensão da leitura

Discussão do texto

Resumo da história em duplas, para ser colocado num painel e exposto no pátio da escola.

Trabalho com ilustração

Ilustração do resumo feito pela dupla, para ser exposto no pátio.

Atividades de linguagem

Estudo do vocabulário. Havendo necessidade, aconselha a consulta ao dicionário.

Atividades variadas ligadas à leitura

Escrita de um texto, introduzindo mudanças no original

Produção de um livro em que a criança opta por manter-se fiel ou introduzir alterações na estrutura do original

Dramatização

3. Avaliação do trabalho do professor

O relato escrito revela um trabalho diversificado em alguns pontos:

. a colocação do painel com o resumo da história feito pelas duplas é uma iniciativa boa, porque a criança percebe que aquilo que escreve serve para ser lido por outras pessoas e não apenas pelo professor que vai corrigi-lo. Essa percepção da existência de um leitor para o seu texto é importante para o aluno se preocupar com o que escreve.

. a possibilidade de o aluno escolher por manter-se fiel ao texto original ou promover mudanças nele, coloca-o em situação de tomada de decisões, o que é muito bom, porque escrever um texto implica, entre outras coisas, decidir por esta ou aquela forma, por esta ou aquela palavra, a todo momento.

No início do trabalho, a referência à leitura do livro não fica clara: quem lê o livro - a criança ou o professor?

4. Sugestões

. O menino do Joelho Juvenal poderia ser você? Por quê?

Escrever um texto descrevendo a "vida" do seu joelho.

. Suponha que algum fabricante atendeu o pedido do Juvenal e passou a produzir calças sob medida, com abertura na altura dos olhos do joelho. Que vida ele passou a ver através desses furos?

Escrever um texto descrevendo a vida vista por Juvenal e os pensamentos e os sentimentos provocados pela visão.

. Depois que tudo escureceu, como passou a ser a vida de Juvenal?

Escrever um texto narrando os pensamentos e os sentimentos do joelho impedido de ver a vida.

P.28

Formação

2º Grau : Magistério

Ano de conclusão : 1985

superior : Pedagogia

Ano de conclusão : 1990

Tempo total de magistério : 10 anos

Tempo de atuação no CB. : 03 anos

Situação funcional : ACT.

Livro indicado : **DIA E NOITE**

Autora : Mary França

Ilustrador : Eliardo França

Autor : Ática

Série : CBI.

1. Análise do livro

O livro já foi apresentado no trabalho de P.5.

2. Trabalho do professor

Transcrevo as palavras do relato escrito de P.28, para uma compreensão melhor da avaliação.

"Lemos o livro, fazemos ilustrações no caderno, depois em cartazes. Eu acho que fica interessante porque no final eles percebem o quanto eles são felizes por perceberem as vantagens que o Dia e a Noite lhes proporciona."

3. Avaliação do trabalho do professor

As informações contidas no relato escrito não permitem avaliar, com clareza, o trabalho desenvolvido.

O comentário sobre o fato de as crianças sentirem-se felizes, soa meio deslocado porque não se refere propriamente ao texto, mas às situações vividas durante o dia e à noite, que pode não ser as percebidas no livro.

4. Sugestões

Ver trabalho de P.5.

P.29

Formação

2º Grau : Magistério Ano de conclusão : 1984

superior : Direito Ano de conclusão : 1983

Tempo total no magistério : 08 anos

Tempo de atuação no CB. : 04 anos

Situação funcional : efetivo

Livro indicado : CLASSIFICADOS POÉTICOS

Autora : Roseana Murray

Ilustrador : não citou

Editora : Miguilim

Série : CBC.

1. Análise do livro

Trata-se de um livro de poemas, que, se aproveitando do vocabulário característico dos classificados de jornais, aborda questões relacionadas à ecologia, à vida simples do campo, aos sonhos da infância, entre outras.

A estrutura das frases é "emprestada" dos textos dos classificados - troca-se, vende-se, aluga-se, procura-se, etc.- tornando a linguagem acessível às crianças do CB., visto que é reiterada nos diferentes poemas.

Os desenhos de Paula Saldanha enriquecem o texto, enfatizando um clima de sonho e de poesia.

Apreciação do livro

É um livro que, tanto pela sua forma - estruturação dos classificados : textos curtos e repetitivos - como pelo conteúdo abordado - ecologia, os sonhos da infância etc. -

atrai as crianças, por isso pode ser lido por alunos de todas as séries, inclusive os do CB.

2. Trabalho do professor

Um poema é escolhido e escrito na lousa.

Início do trabalho

Leitura do professor

Leitura em coro, dos alunos

Leitura jogral

Avaliação da compreensão da leitura

Comentários orais do texto

Exercícios escritos de compreensão do texto

Trabalho com ilustração

Parece que por terem sido trabalhados poemas isoladamente, a ilustração não foi considerada.

Atividades de gramática

Estudo do vocabulário

Estudo de algumas estruturas da língua, destacadas do poema

Atividades variadas ligadas à leitura

Produção de um texto, que pode ser um classificado respondendo ao anúncio da autora.

Atividades direcionadas para outros textos

Estudar os classificados de jornais.



3. Avaliação do trabalho do professor

Dos 29 entrevistados, P.29 foi o único a apresentar um trabalho com poemas.

Por tratar-se de um tipo de texto diferenciado das narrativas, o trabalho apresenta alguns traços distintos, como a ênfase à leitura. Apesar disso, as outras atividades são bem semelhantes às dos outros trabalhos com textos narrativos relatados.

4. Sugestões

Como o poema exige um tratamento muito diferenciado daquele dispensado à narrativa, deixo de apresentar sugestões, porque seria necessária toda uma fundamentação específica.

3. CONCLUSÃO

A apreciação dos relatos sobre o trabalho de cada professor permitiu recolher dados que ajudam a compreender o quadro que se nos apresenta:

100% dos professores responderam sim à questão "Dentro do processo de alfabetização utiliza livros de literatura infantil?"

79,31% - 23 dos 29 - dos entrevistados possuem diploma de curso universitário, dos quais, 95,65% fizeram Pedagogia.

Entretanto:

3,44% - 01 - não citaram nenhum livro utilizado com os alunos, alegando preferir textos de livro didático;

3,44% - 01 - afirmaram utilizar vários livros de diferentes autores, dos quais faz um resumo para passar para os alunos;

3,44% - 01 - citaram um livro, porém as atividades que afirmaram realizar, podem ser encontradas em qualquer manual de Teoria Literária destinado a alunos do 2º grau ou da Universidade;

6,89% - 02 - indicaram livros de forma generalizada, citando o autor ou a coleção, fazendo supor que não têm muita familiaridade com o objeto que afirmam utilizar;

6,89% - 02 - indicaram textos complexos, porém, o trabalho desenvolvido ignora essa complexidade;

cerca de 75% - 22 - dos entrevistados utilizam o livro infantil porque vêem nele um instrumento que torna a aula mais ativa com a participação dos alunos;

em torno de 89% - 26 - apresentaram um roteiro que pode ser utilizado com qualquer livro;

aproximadamente 80% - 23 - dão ênfase às atividades de gramática;

os trabalhos não permitem distinguir os PI (sem curso universitário) dos PIII (com curso universitário), tamanha a semelhança entre eles; não há uma diferença qualitativa significativa entre os trabalhos dos dois grupos.

São dados que nos permitem algumas conclusões e exigem reflexões a respeito da importância e do papel que a utilização dos livros infantis tem na formação do leitor e do "escritor" efetivo.

Algumas conclusões possíveis:

a utilização de livros infantis na escola assumiu uma importância grande, para os professores e funciona como uma pressão para afirmarem usá-los com seus alunos; é como se a declaração do seu uso tornasse o professor, aos olhos dos outros, mais moderno, atual, dinâmico;

a presença do livro infantil, na escola, é um fato consumado e irreversível;

o livro infantil pode transforma-se num instrumento útil, na escola, facilitando o trabalho do professor e contribuindo para um aprendizado mais significativo da língua escrita;



há a necessidade de um trabalho, junto aos professores, para torná-los conhecedores e leitores da literatura infantil;

os cursos de formação - 2 grau e universitário - de professores precisam ser reavaliados e repensado o seu papel frente à situação da escola atual.

A partir dos dados coletados e das conclusões possíveis, são necessárias algumas reflexões:

se o livro infantil é visto como um substituto para o livro didático;

se o trabalho proposto a partir da sua leitura tem a marca predominantemente escolar, didática, que benefícios efetivos pode estar trazendo para a formação de leitores e de "escritores"?

Acredito ter havido um momento, dentro desse processo de diversificação do material de leitura oferecido aos alunos de alfabetização, em que existiu a necessidade de "seduzir" o professor. Um dos mecanismos de sedução foi mostrar que as mesmas atividades das cartilhas e de outros livros didáticos poderiam ser desenvolvidas com os textos de literatura infantil.

Os professores precisaram ser seduzidos, porque mostravam-se resistentes em abrir mão da prática que lhes dava segurança.

Entretanto, esse período - que deveria ter sido transitório - acabou por se efetivar e livros infantis são produzidos especialmente para fins escolares. Por isso, há agora, a necessidade de fazer dos professores verdadeiros leitores, para que os livros de literatura infantil frequentem as salas de aula, sem perder o seu caráter de arte, do lúdico, capaz de desenvolver o imaginário.

Ao iniciar a pesquisa, uma hipótese sustentada era a de que a utilização de textos mais complexos desde o início da alfabetização poderia contribuir com a formação de leitores mais efetivos, porque exigiriam do leitor, ou do aprendiz a mobilização de todos os recursos disponíveis, quanto a

vivências, ou a conhecimentos de língua, o que demandaria um processo reflexivo. Por outro lado, os textos simples, repetitivos, teriam como objetivo um "treinamento" de leitura.

A pesquisa revelou, porém, que 79,31% usam textos curtos e simples em sua salas de aula. 6,89% que citaram textos mais longos e complexos, não se deram conta das implicações dessas características.

Para que os textos de literatura infantil contribuam efetivamente na formação de leitores e "escritores" críticos, é preciso que os professores revejam as concepções que fundamentam o seu trabalho. Acredito ser preciso repensar sobre o que é a leitura, o que é a escrita e qual é o processo que é desencadeado em sua aprendizagem. Sem essa revisão, é muito difícil uma transformação do panorama da leitura na escola, nas classes de alfabetização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre o papel da literatura infantil na alfabetização é uma preocupação que me acompanha de longa data, em virtude do meu percurso profissional como PI e PIII, bem como da minha experiência com o processo da alfabetização. A literatura infantil, dada a consciência da formação deficiente proporcionada pelo curso Normal. Como PIII, na busca de alternativas para as aulas maçantes e improdutivas de lições de gramática normativa, passei a incentivar a leitura de livros de literatura infanto-juvenil, obtendo resultados satisfatórios. Os alunos passaram a gostar das aulas de Português e demonstraram um aproveitamento melhor em leitura e na elaboração de textos, o que reforçava minha convicção de que a utilização da literatura infantil desde o processo da alfabetização era um dos caminhos alternativos de importância fundamental na busca de soluções para as dificuldades de leitura e escrita.

Nesse sentido, na primeira parte do trabalho, examinei o problema da repetência e da não alfabetização, o que, necessariamente, direcionou a reflexão para a educação, em geral, e a alfabetização, em particular, com a opção pela literatura infantil.

A partir dessa reflexão, cheguei à conclusão de que a concepção de educação como reprodução e a concepção de alfabetização como formação de decodificadores e de

analisadores do sinal gráfico não dão conta de compreender o problema e muito menos de buscar formas de equacioná-lo.

Foi necessário, portanto, rever essas concepções, no sentido de enxergar a dificuldade sob outro ângulo e tentar superá-la.

Nesse meu percurso de revisão das concepções, Edília Ferreira e outros pesquisadores que caminham na mesma direção tiveram uma importância fundamental. Pesquisando o processo de aquisição da língua escrita sob a perspectiva da teoria de aprendizagem de Piaget, Ferreira revelou a criança, iniciante no processo de alfabetização, como um sujeito que pensa e formula suas hipóteses a respeito do objeto da aprendizagem. Se a criança, necessariamente, tem idéias próprias sobre o que aprende, é preciso reconhecer não

Refletir sobre o papel da literatura infantil na alfabetização é uma preocupação que me acompanha de longa data, em virtude do meu percurso profissional como PI e PIII. Enquanto PI, a minha relação com o processo da alfabetização foi sempre inquietante, dada a consciência da formação deficiente proporcionada pelo curso Normal. Como PIII, na busca de alternativas para as aulas maçantes e improdutivas de lições de gramática normativa, passei a incentivar a leitura de livros de literatura infanto-juvenil, obtendo resultados satisfatórios. Os alunos passaram a gostar das aulas de Português e demonstraram um aproveitamento melhor em leitura e na elaboração de textos, o que reforçava minha convicção de que a utilização da literatura infantil desde o processo da alfabetização era um dos caminhos alternativos de importância fundamental na busca de soluções para as dificuldades de leitura e escrita.

Nesse sentido, na primeira parte do trabalho, examinei o problema da repetência e da não alfabetização, o que, necessariamente, direcionou a reflexão para a educação, em geral, e a alfabetização, em particular, com a opção pela literatura infantil.

A partir dessa reflexão, cheguei à conclusão de que a concepção de educação como reprodução e a concepção de alfabetização como formação de decodificadores e de

oralizadores do sinal gráfico não dão conta de compreender o problema e muito menos de buscar formas de equacioná-lo.

Foi necessário, portanto, rever essas concepções, no sentido de enxergar a dificuldade sob outro ângulo e tentar superá-la.

Nesse meu percurso de revisão das concepções, Emília Ferreiro e outros pesquisadores que caminham na mesma direção tiveram uma importância fundamental. Pesquisando o processo de aquisição da língua escrita sob a perspectiva da teoria de aprendizagem de Piaget, Ferreiro revelou a criança, iniciante no processo de alfabetização, como um sujeito que pensa e formula suas hipóteses a respeito do objeto da aprendizagem. Se a criança, necessariamente, tem idéias próprias sobre o que aprende, é preciso reconhecer a não dependência do processo de aprendizagem ao do ensino. Não há uma correspondência entre o que é ensinado, de uma determinada forma e um determinado ritmo, e o que efetivamente o sujeito aprende. O objeto do ensino precisa, de alguma forma, estar em consonância com os esquemas de assimilação do aprendiz.

Nesse sentido, Ferreiro introduziu uma visão nova na abordagem do processo ensino-aprendizagem : uma relação do sujeito - que pensa e vive em troca constante com o meio em que vive e com os outros sujeitos - com o objeto de ensino. Essa visão implica na necessidade de a escola repensar o processo ensino/aprendizagem e deslocar o foco do ensino para a aprendizagem, quer dizer, enxergar a dificuldade sob outro ângulo e tentar superá-la.

Essa mudança de visão veio acompanhada de outras mudanças. Pensar o aprendiz como um sujeito dotado de capacidade de pensar, refletir, analisar, concluir, etc. desvelou a complexidade do processo de alfabetização. A tomada de consciência desse processo complexo, exigiu um aprofundamento em sua abordagem. Mostrou a necessidade de refletir sobre o objeto da aprendizagem : a língua escrita.

Definida a língua escrita como o principal objeto de aprendizagem no processo de alfabetização, surgiu a

necessidade de outras revisões, como por exemplo, as relacionadas à língua, à leitura e à escrita.

A concepção de língua como código pronto e acabado não dá mais conta do universo complexo que se formou através do seu uso. É preciso pensar a língua como enunciação, como discurso, como um dos elementos responsáveis pelo estabelecimento das redes de interlocução. Pensar a língua como enunciação, como discurso, exige repensar a leitura, pois entendê-la como decodificação e oralização dos sinais gráficos não permite a formação de sujeitos capazes de integrar redes de interlocução. É necessário pensar a leitura como apreensão, compreensão e produção de significados. Seguindo essa linha de reflexão, a escrita não pode ser encarada como mera transcrição gráfica da língua oral, mas como compreensão d"o modo de representação da linguagem que corresponde a um sistema alfabético de escrita, seus usos sociais e a construção e compreensão de textos coerentes e coesos." (Ferreiro, 1993)

O objetivo da alfabetização passa a ser a formação de usuários críticos e competentes da língua. Esse novo enfoque exige materiais novos. Os materiais concebidos para formar, apenas, conhecedores do alfabeto não são eficazes para se alcançar esse novo objetivo. A criança, o aprendiz, precisa ler para aprender a ler e não aprender para ler. Ler para aprender pede a leitura de textos significativos, de uso social, pois de outra forma dificulta muito mais a apreensão e a construção de significados, bem como o estabelecimento da interlocução.

Os textos de literatura infantil, considerados como um dos textos de uso social, constituem um material perfeitamente adequado para ser lido nas classes de alfabetização. Convém destacar, porém, que o literatura infantil também precisou ter sua concepção repensada, dentro desse processo todo de revisão. O livro infantil concebido apenas em sua função pedagógica significa limitar suas possibilidades, empobrecendo-o.

A literatura infantil não pode perder de vista seu caráter de arte literária - tendo como uma de suas características o

trabalho cuidadoso de elaboração da linguagem e da estrutura do texto - e do seu papel como objeto lúdico, capaz de contribuir no desenvolvimento da fantasia, do imaginário, da criança.

Tratar da utilização dos livros infantis em classes do CB. requereu o conhecimento de como, efetivamente, esse material está presente nas salas de aula.

Na 2ª parte deste trabalho mostro como, motivada por essa necessidade, realizei uma pesquisa junto aos alfabetizadores das escolas públicas estaduais do Município de Pompéia. Dos 40 professores que tinham atuado em classes do CB, em 93, 29 responderam o questionário, o que foi tabulado e analisado.

Esta pesquisa objetivava conhecer:

- . a relação do professor com a leitura e com a escrita;
- . o contato com a literatura infantil em sua infância e nos cursos de formação profissional;
- . a concepção de alfabetização do entrevistado;
- . o livro infantil que costuma ler com sua classe e a metodologia que orienta essa leitura.

A pesquisa revelou que a presença dos livros infantis nas classes de alfabetização é uma realidade incontestável. Eles freqüentam as salas de aula em companhia de outros textos funcionais como jornal, anúncios, receitas, classificados, etc. bem como de outros, dos livros didáticos.

Revelou, também, que os professores têm uma metodologia definida na abordagem dos livros com seus alunos. Ela apresenta traços comuns, o que possibilitou a elaboração de um roteiro geral dos professores no trabalho com esses livros. Os traços comuns podem ser consequência das trocas que os alfabetizadores fazem entre si.

Na 3ª parte desta dissertação, de detalhamento do trabalho de cada professor, foram apresentados os livros indicados por eles, avaliados juntamente com o roteiro seguido, no sentido de revelar as particularidades detectadas em cada um. A indicação de 28 professores (apenas um não indicou nenhum livro) resultou em uma lista de 19 títulos, quatro dos quais, repetidos.



A análise do trabalho realizado nas classes a partir da leitura dos livros de literatura infantil revelou uma prática intensa de leitura.

É um dado significativo que merece toda a nossa consideração e elogios, pois apesar de todas as deficiências na formação e das precariedades das suas condições de trabalho, são profissionais interessados que desenvolvem um trabalho de forma responsável.

Necessário se faz ressaltar, entretanto, que a utilização dos textos infantis sofre, ainda, um forte apelo do ensino da gramática normativa. Em vista disso, os professores uniformizam a leitura de quaisquer tipos de textos transformando-os à semelhança dos livros didáticos, anulando as diferenças naquilo que precisa ser diferenciado: cada tipo de texto tem uma forma de estruturação e uma linguagem característica que o definem.

Pode-se pensar que essas ações são consequência da falta de clareza dos professores em relação à alfabetização e, principalmente, no que se refere à língua escrita e ao gênero literatura infantil. As respostas ao questionário confirmam a hipótese: parte considerável dos professores - 51,17% - demonstra ter uma idéia muito generalizada e um pouco estereotipada a respeito da língua escrita e da alfabetização. As respostas revelam que o discurso sobre a alfabetização e sobre as funções sociais da escrita foi assimilado e reproduzido, sem significar uma transformação conceitual ou alteração na prática docente. Nesse sentido, aparecem discursos renovados sobre práticas que se mantêm inalteradas.

No contexto em que se pensa a alfabetização como o início de um processo de formação de leitores e "escritores" críticos, o papel do alfabetizador sofre uma transformação muito grande: é preciso rever suas concepções de aprendizagem, de alfabetização, de língua, de leitura e de escrita, portanto, uma revisão completa das concepções que embasam sua ação pedagógica. Não se trata de uma revisão fácil e tranqüila. Pelo contrário, exige coragem e consciência de que só uma reflexão profunda no entendimento desse

conjunto de concepções poderá provocar uma transformação na prática da alfabetização.

Portanto, a utilização da literatura infantil precisa avançar, no sentido de se descolar dos moldes da leitura cartilhesca, preocupada em ensinar a língua como código pronto e acabado, para ser coerente com a concepção de língua como discurso, como elemento essencial para o estabelecimento da interlocução e para a produção de significados importantes para o grupo de alunos e o professor.

BIBLIOGRAFIA



BIBLIOGRAFIA DE REFERÊNCIA

1. Títulos genéricos

BAKHTIN, Mikhail. **MAKINISMO E FILOSOFIA DA LINGUAGEM**. São Paulo : Hucitec, 1992.

FARIA, Maria Alice. **A ILUSTRAÇÃO NO LIVRO INFANTIL CONTEMPORÂNEO BRASILEIRO** (ainda não publicado).

* FERREIRO, Emilia. **COM TODAS AS LETRAS**. São Paulo : Cortez, 1993, 2 ed.

— e TEBEROSKY, Ana. **PSICOGÊNESE DA LINGUA ESCRITA**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1986.

* FOUCAUBERT, Jean. **A LEITURA EM QUESTÃO**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1994.

* FREDERICO, Lúcia. **PRÁTICA DO ATO DE LER**. São Paulo : Editora Autores Associados/Cortez Editora, 1983.

GERALDI, João Wanderley. **PORTOS DE PASSAGEM**. São Paulo : Martins Fontes Editora Ltda., 1991.

PERINI, Mário A. **GRAMÁTICA DESCRITIVA DO PORTUGUÊS**. São Paulo : Editora Ática, 1996.

PIAGET, Jean. **O NASCIMENTO DA INTELIGÊNCIA NA CRIANÇA**. Rio de Janeiro : Editora Guanabara S.A., 1987, 4 ed.

ROCHA, Ruth e FLORA, Ana. **ESCREVER E CRIAR... É SÓ COMEÇAR! A redação através do jogo e da literatura 2** (exemplar para o professor). São Paulo : FTD, 1993.

SOARES, Magda Becker. "Para além do discurso" . in, revista **PRESENÇA PEDAGÓGICA**, Ano 1 n 2, març/abril 1995, Belo Horizonte : Editora Dimensão.

* YUNES, Eliana / PONDE, Glória. "Literatura infantil : uma porta de comunicação com o mundo", in **LEITURA E LEITURAS DA LITERATURA INFANTIL**. São Paulo : FTD, 1989.

ZILBERMAN, Regina. "Literatura Infantil para crianças que aprendem a ler", in **A LEITURA E O ENSINO DA LITERATURA**. São Paulo : Contexto, 1988.

BIBLIOGRAFIA DE REFERÊNCIA

1. Títulos gerais

. BAKHTIN, Mikhail. **MARXISMO E FILOSOFIA DA LINGUAGEM**. São Paulo : Hucitec, 1992.

. FARIA, Maria Alice. **A ILUSTRAÇÃO NO LIVRO INFANTIL CONTEMPORÂNEO BRASILEIRO** (ainda não publicado).

✦ . FERREIRO, Emília. **COM TODAS AS LETRAS**. São Paulo : Cortez, 1993, 2 ed.

. ----- e TEBEROSKY, Ana. **PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1986.

✦ . FOUCAMBERT, Jean. **A LEITURA EM QUESTÃO**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1994.

✦ . FREIRE, Paulo. **A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER**. São Paulo : Editora Autores Associados/Cortez Editora, 1983.

. GERALDI, João Wanderley. **PORTOS DE PASSAGEM**. São Paulo : Martins Fontes Editora Ltda., 1991.

1985. PERINI, Mário A. **GRAMÁTICA DESCRITIVA DO PORTUGUÊS**. São Paulo : Editora Ática, 1996

. PIAGET, Jean. **O NASCIMENTO DA INTELIGÊNCIA NA CRIANÇA**. Rio de Janeiro : Editora Guanabara S.A., 1987, 4 ed.

. ROCHA, Ruth e FLORA, Ana. **ESCREVER E CRIAR...É SÓ COMEÇAR! A redação através do jogo e da literatura 2** (exemplar para o professor). São Paulo : FTD, 1993.

. SOARES, Magda Becker. "Para além do discurso" . in, revista **PRESENÇA PEDAGÓGICA**, Ano 1 n 2, març/abril 1995. Belo Horizonte : Editora Dimensão.

✦ . YUNES, Eliana / PONDE, Glória. "Literatura infantil : uma porta de comunicação com o mundo" , in **LEITURA E LEITURAS DA LITERATURA INFANTIL**. São Paulo : FTD, 1989.

. ZILBERMAN, Regina. "Literatura Infantil para crianças que aprendem a ler", in **A LEITURA E O ENSINO DA LITERATURA**. São Paulo : Contexto, 1988.

-----, "O Estatuto da Literatura Infantil", in literatura infantil : **AUTORITARISMO E EMANCIPAÇÃO** / Regina Zilberman e Lígia Cademartori Magalhães. São Paulo : Ática, 1982.

2. Livros infantis

ALMEIDA, Fernanda Lopes de.

A MARGARIDA FRIORENTA / Fernanda Lopes de Almeida / Lila Figueiredo. São Paulo : Ática, 1996, 19ª ed.

GATO QUE PULAVA EM SAPATO / Fernanda Lopes de Almeida / Cecília. São Paulo : Ática, 1994, 13ª ed.

AZEVEDO, Ricardo.

AMAR ENQUANTO HÁ MAR / Ricardo Azevedo. São Paulo : Melhoramentos, 1990.

AQUILO / Ricardo Azevedo. São Paulo : Melhoramentos, 1985.

NOSSA RUA TEM UM PROBLEMA / Ricardo Azevedo. São Paulo : Ática, 1993.

BANDEIRA, Pedro.

É PROIBIDO MLAR / Pedro Bandeira / Carlos Edgard Herrero. São Paulo : Moderna, 1983, 5ª ed.

CHAMLIAN, Regina.

A RISADA DO SACI / Regina Chamlian / Helena Alexandrino. São Paulo : Ática, 1995.

COELHO, Ronaldo Simões.

MACAQUINHO / Ronaldo Simões Coelho / Eva Furnari. Belo Horizonte : Editora Lê, 1985, 2ª ed.

FRANÇA, Mary.

DIA E NOITE / Mary França/Eliardo França. São Paulo : Ática, 1980.

FOGO NO CÉU / Mary França / Eliardo França. São Paulo : Ática, 1995.

O RABO DO GATO / Mary França / Eliardo França. São Paulo : Ática, 1980.

FURNARI, Eva.

A BRUXINHA ENCANTADA E SEU SECRETO ADMIRADOR GREGÓRIO / Eva Furnari. São Paulo : Ed. Paulinas, 1983.

VOCÊ TROCA? / Eva Furnari. São Paulo : Moderna, 1991.

NÃO CONFUNDA / Eva Furnari. São Paulo : Moderna, 1991.

ASSIM ASSADO / Eva Furnari. São Paulo : Moderna, 1991.

GRIMM.

BRANCA DE NEVE / Irmãos Grimm / tradutora Regina Gomes de Souza / ilustrações de Kathleen O'Malley. São Paulo : Nova Cultural, s/d.

IACocca, Liliana.

CLACT...CLACT...CLACT... / Liliana & Michele Iacocca. São Paulo : Ática, 1986.

JUNQUEIRA, Sônia.

A ARARA CANTORA / Sônia Junqueira / Michele. São Paulo : Ática, 1995, 8ª ed.

O CARACOL VIAJANTE / Sônia Junqueira / Michele. São Paulo : Ática, 1986, 2ª ed.

O PERU DE PERUCA / Sônia Junqueira / Alcy. São Paulo : Ática, 1986, 2ª ed.

LUNA, Maria Cristina.

SAPO SAPECA / Maria Cristina Luna de Souza Leite / Ricardo Leite. Rio de Janeiro : Ao Livro Técnico, 1985

MACHADO, Ana Maria.

CABE NA MALA / Ana Maria Machado / Claudius. São Paulo : Melhoramentos, 1988.



MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA / Ana Maria Machado / Walter Ono. São Paulo : Melhoramentos, 1986.

. MURRAY, Roseana.

CLASSIFICADOS POÉTICOS / Roseana Murray / diagramação e ilustrações de Paula Saldanha. Belo Horizonte : Miguilim, 1990, 5ª ed.

. PONZIO, Eloísa.

PIC-PIC / Eloísa Ponzio / Heloísa Galves. São Paulo : Editora do Brasil, 1991.

. SALLUT, Elza Cesar.

QUERO CASA COM JANELA / Elza Cesar Sallut / Neyd Citrangolo. São Paulo : Ática, 1995, 8ª ed.

. SOUTTLER-PERROT, Andrienne.

A ÁGUA / texto: Andrienne Souttler-Perrot / tradução : Leny Werneck / ilustrações : Etienne Delessert. São Paulo : Melhoramentos, 1989.

. TINOCO, Roberto Muylaert.

ARANHA LOBO / Roberto Muylaert Tinoco. São Paulo : Moderna, 1984.

. WOOD, Audrey.

A CASA SONOLENTA / Audrey Wood e Don Wood. São Paulo : Ática, 1995, 8ª ed.

. ZATZ, Lia.

SURILÉIA - MÃE - MONSTRINHO / Lia Zatz / Eva Furnari. São Paulo : Edições Paulinas, 1984.

. ZIRALDO.

O BICHINHO DA MAÇÃ / Ziraldo. São Paulo : Melhoramentos, 1982.

MENINO MALUQUINHO / Ziraldo. São Paulo : Melhoramentos, 1980.

O JOELHO JUVENAL / Ziraldo. São Paulo : Melhoramentos, 1983, 19ª ed.

Bibliografia consultada

- ABRAMOVICH, Fanny. literatura infantil - : gostosuras e bobices. São Paulo: Ed. Scipione, 1991.
- ARENA, Dagoberto Buim. **A LEITURA NO INÍCIO DA ESCOLARIDADE : OUVIR OU VER.** Tese de Doutorado apresentado na unesp Marília, 1996.
- BAKHTIN, Mikhail. **ESTÉTICA DA CRIAÇÃO VERBAL.** São Paulo: Martins Fontes, 1992(Coleção ensino superior)
- BARBOSA, José Juvêncio. **ALFABETIZAÇÃO E LEITURA.** São Paulo: Cortez, 1992, 2ª ed. rev.
- BORDINI, Maria da Glória/ AGUIAR, Vera Teixeira de. **LITERATURA - A FORMAÇÃO DO LEITOR - ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.
- CAGLIARI, Luís Carlos. **ALFABETIZAÇÃO & LINGÜÍSTICA.** São Paulo: Ed. Scipione Ltda., 1989.
- COELHO, Nelly Novaes. **LITERATURA INFANTIL / TEORIA - ANÁLISE - DIDÁTICA.** São Paulo : Ática, 1993, 6ª ed.
- COOK-GUMPERZ, Jenny (org.) **A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA ALFABETIZAÇÃO.** Porto Alegre : Artes Médicas, 1991.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **LITERATURA INFANTO-JUVENIL : ARTE OU PEDAGOGIA MORAL?** São Paulo: Cortez Ed. / UNIMEP., 1983.
- FERREIRO, Emília. **ALFABETIZAÇÃO EM PROCESSO.** São Paulo: Cortez Autores Associados, 1991.
- .(org.) **OS FILHOS DO ANALFABETISMO: PROPOSTAS PARA A ALFABETIZAÇÃO ESCOLAR NA AMÉRICA LATINA.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- e PALACIO, Margarita Gomes. **OS PROCESSOS DA LÍNGUA ESCRITA - Novas Perspectivas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- GERALDI, João Wanderley(org.) **O TEXTO NA SALA DE AULA - LEITURA & PRODUÇÃO.** Cascavel: Assoeste Editora Educativa, 1985.
- GHIRALDELLI JR., Paulo. **HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO.** São Paulo : Cortez Editora, 1990.



. JAKOBSON, Roman. **LINGÜÍSTICA E COMUNICAÇÃO**. São Paulo: Editora Cultrix - Editora da Universidade de São Paulo, 1969.

. JOLIBERT, Josette e colaboradores. **FORMANDO CRIANÇAS LEITORAS VOL.I**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

.----- **FORMANDO CRIANÇAS PRODUTORAS DE TEXTOS vol.II**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

. LAJOLO, Marisa. **USOS E ABUSOS DA LITERATURA NA ESCOLA - BILAC E A LITERATURA ESCOLAR NA REPÚBLICA VELHA**. Rio de Janeiro - Porto Alegre: Editora Globo, 1982.

.-----, e ZILBERMAN, Regina. **LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA - HISTÓRIA E HISTÓRIAS**. São Paulo: Ática, 1984.

. LEITE, Lúcia Chiappini Moraes. **INVASÃO NA CATEDRAL: LITERATURA E ENSINO EM DEBATE**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

. MARTINS, Maria Helena (org.). **QUESTÕES DE LINGUAGEM**. São Paulo: Contexto, 1991.

. MAGALHÃES, Thereza Amália Cochar. **LIVRO: DIREITO INALIENÁVEL DE CRIANÇA**. (dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras para obtenção do título de mestre em Letras - UNESP - Araraquara, 1995.

. MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T. "Alternativas Metodológicas no Ensino de Leitura. A Questão do Método" **ANAI**s do 6º COLE. Campinas:ALB - Associação de Leituras do Brasil, 1988. pp.87-91.

. ORLANDI, Eni Pulcinelli. **DISCURSO E LEITURA**. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988 (Coleção passando a limpo).

. PIAGET, Jean. **A FORMAÇÃO DO SÍMBOLO NA CRIANÇA.-IMITAÇÃO, JOGO, SONHO, IMAGEM E REPRESENTAÇÃO**. trad. de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S/A, 1978.

. RAMOS, Maria Cecília Mattoso. **EXPLORAÇÃO DA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL EM SALA DE AULA**. São Paulo : Moderna, 1993.



. REGO, Lúcia Lins Browne. **LITERATURA INFANTIL : UMA NOVA PERSPECTIVA DA ALFABETIZAÇÃO BRASILEIRA.** São Paulo : FTD 1988.

. REIS FILHO, Cassemiro. **A EDUCAÇÃO E A ILUSÃO LIBERAL.** São Paulo : Cortez Editora, 1981.

. ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.** Petrópolis, RJ. : Vozes, 1978.

. RÖRING, Tânia M.K. **LER NA ESCOLA: PARA ENSINAR LITERATURA NO 1º , 2º E 3º graus.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

. SILVA, Odette Faustino da. **LITERATURA INFANTIL: ELEMENTO DINAMIZADOR NO PROCESSO EDUCATIVO DA CRIANÇA** - dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista - Campus de Araraquara, 1995.

. SILVEIRA, Juracy. **LEITURA NA ESCOLA PRIMÁRIA.** Rio de Janeiro : inep - Ministério da Educação e Cultura, 1960.

. TANURI, Maria Leonor. **O ENSINO NORMAL NO ESTADO DE SÃO PAULO 1890 - 1930.** São Paulo : Universidade de São Paulo, 1979.

. TEBEROSKY, Ana. **APRENDENDO A ESCREVER - PERSPECTIVAS PSICOLÓGICAS E IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS.** São Paulo: Editora Ática S.A., 1994.

.----- **PSICOPEDAGOGIA DA LÍNGUA ESCRITA.** São Paulo: Trajetória Cultural; Campinas, SP.: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1990.

.----- e CARDOSO, Beatriz (org.). **REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA.** São Paulo: Trajetória Cultural, 1990.

. WEISZ, Telma. **POR TRÁS DAS LETRAS.** São Paulo : FDE, 1992.

. ZIBERMAN, Regina. **A LITERATURA INFANTIL NA ESCOLA.** São Paulo: Global Ed., 2ª ed. 1982.

.----- **A LEITURA E O ENSINO DA LITERATURA.** São Paulo: Contexto, 1988.



----- e LAJOLO, Marisa. UM BRASIL PARA
CRIANÇAS - PARA CONHECER A LITERATURA INFANTIL
BRASILEIRA: HISTÓRIAS, AUTORES E TEXTOS. São Paulo:
Global, 1986.

ANEXO



Questionário Informativo

1. Informações gerais sobre os entrevistados:

Sexo: M () F ()

Idade _____

Formação:

2º Grau: Normal () ano de conclusão _____

Magistério () ano de conclusão _____

Escola em que se formou:

Escola em que se formou	Nome da cidade

ANEXO

Superior:

Curso	Faculdade	Cidade	Ano de conclusão

Faculdade em que se formou:

Nome da Faculdade em que se formou	Nome da cidade

Cursos de Aperfeiçoamento:

Nome do curso ou tema	Ano	nº de horas

Questionário informativo

1. Informações gerais sobre os entrevistados:

Sexo: M () F () Idade _____

. Formação:

2º Grau : Normal () ano de conclusão _____

Magistério () ano de conclusão _____

. Escola em que se formou :

Escola em que se formou	Nome da cidade

. Superior:

curso	Faculdade	cidade	ano de conclusão

. Faculdade em que se formou :

Nome da Faculdade em que se formou	Nome da cidade

Cursos de Aperfeiçoamento:

Nome do curso ou tema	Ano	nº de horas

. **Experiência no Magistério:**

. séries em que lecionou: _____

. tempo total de magistério: _____

. tempo de magistério no CB. _____

. situação funcional : _____

2. **O professor e a leitura**

. Para você que significado tem o ler e o escrever?

. Que tipo de leitura você prefere?

. Escreva o nome de três livros que leu recentemente.

Título	Autor	Editora	Tipo de livro

. Você lê livros emprestados:

() bibliotecas da escola

() biblioteca pública

() amigos

() outros. Quais? _____

. Você costuma comprar livros?

() sim () não

. Que tipo de livro costuma comprar?

. Você costuma presentear com livros?

() sim () não () às vezes

. A quem costuma presentear?

. Por quê? ☐ muito pouco ☐ constante ☐ não lembra

. Em sua casa, qual é a pessoa que lê mais?

. Onde você gosta de ler? ☐ alfabetizar?

. Em qual horário prefere ler?

3. O professor e a escrita

Você considera que a escola tem obtido sucesso na sua tarefa de

alfab. . Você tem o hábito de escrever?

☐ sim ☐ não ☐ às vezes

. Em que circunstâncias costuma escrever?

5. Escreva abaixo os tipos de textos de leitura que você mais usa nas aulas do CB.

- | | |
|----------|-----------|
| 1. _____ | 6. _____ |
| 2. _____ | 7. _____ |
| 3. _____ | 8. _____ |
| 4. _____ | 9. _____ |
| 5. _____ | 10. _____ |

4. O contato do professor com a literatura infantil

. Você teve contato com livros de literatura infantil na infância?

☐ sim ☐ não ☐ um pouco

. Como foi esse contato?

Dentro do processo de alfabetização utiliza livros de literatura infantil?

. Onde se deu esse contato?

☐ na família ☐ na escola *que você costuma usar*

com . Que contato você teve com obras de literatura infantil no seu curso de formação para o magistério?

() nenhum () muito pouco () constante () não lembra

5. O professor e a alfabetização

. Para você o que significa alfabetizar?

. Você considera que a escola tem obtido sucesso na sua tarefa de alfabetizar?

() sim () não () em parte

. Por quê?

. Na sua opinião, o que tem dificultado a escola em sua tarefa de alfabetizar?

. O que tem facilitado a tarefa escolar de alfabetização?

6. A literatura infantil na alfabetização

. Dentro do processo de alfabetização utiliza livros de literatura infantil?

() sim () não

. Indique um livro de literatura infantil que você costuma usar com os alunos.

título do livro: _____



