

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

UNESP, MARÍLIA, SP.

MARIANA SAMPAIO

**LEITURA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM
ESTUDO SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.**

**MARÍLIA, SP.
2016**

MARIANA SAMPAIO

**LEITURA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM
ESTUDO SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Unesp, Campus de Marília, SP, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira

Orientadora: Dr.^a Elieuzza Aparecida de Lima

MARÍLIA, SP.
2016

Sampaio, Mariana.

S192l Leitura e contação de histórias na educação infantil: um estudo sob a perspectiva da teoria histórico-cultural / Mariana Sampaio. – Marília, 2016.
154 f. ; 30 cm.

Orientador: Elieuzza Aparecida de Lima.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2016.

Bibliografia: f. 145-154

1. Educação de crianças. 2. Leitura. 3. Arte de contar estórias. I. Título.

CDD 372.4

MARIANA SAMPAIO

**LEITURA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UM ESTUDO SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.**

Dissertação apresentada para a obtenção do título de Mestre em Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da
Universidade Estadual Paulista – UNESP – *Campus* de Marília, na área de concentração
Educação.

Data da Aprovação: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: _____

Dr.^a Elieuzza Aparecida de Lima
Unesp, *Campus* Marília, SP.

2º Examinador: _____

Dr.^a Célia Maria Guimarães
Unesp, *Campus*, Presidente Prudente, SP.

3º Examinador: _____

Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena
Unesp, *Campus* Marília, SP.

Marília, 15 de dezembro de 2016.

Dedico este trabalho
ao meu pai Oswaldo (*in memoriam*) que fez da minha infância
um jardim florido e perfumado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por iluminar meus passos nesse caminho de desafios e superações ao lado de pessoas sempre prontas a estender as mãos e caminharem comigo.

À minha mãe Marlene, por me escolher como filha e estar sempre a meu lado, com suas palavras certas e abraços reconfortantes. Ao meu pai, a quem dedico este trabalho, que, ao lado de minha mãe fez dos meus primeiros anos de vida as melhores recordações. A vocês, minha eterna gratidão e amor.

Aos meus irmãos Marcelo e Oswaldo, pelos conselhos, risadas e apoio incondicional. Amo vocês!

À minha orientadora Dr.^a Elieuzza Aparecida de Lima, pelas contribuições à minha formação profissional, acadêmica e, principalmente, à minha formação humana. Sou grata a cada minuto do seu tempo, paciência, apoio, carinho, conselhos e orientações para comigo. Agradeço por instigar e provocar em mim questões desafiadoras em relação à Educação Infantil as quais motivaram trabalhos desde a graduação e contribuíram plenamente para embasar minha formação como pessoa e profissional. Minha admiração e respeito eternos! Obrigada!

A todos os meus professores que, desde a Educação Infantil, me inspiraram a fazer minha escolha profissional e a tê-los como exemplos de pessoas. Em especial aos professores Alexandre Araújo, Ângela Aparecida Batista, Dr.^a Rosane Michelli de Castro e Profa. Dr.^a Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto. Muito obrigada!

A todos os meus amigos e colegas, Natália, Amanda, Thais, Silmara, Carla, Maria Eduarda, Juliana, Ariadni, Aline e Marilete, e, em especial, à Jeniffer e à Mariana, pelos medos e alegrias divididos. Aos meus amigos Victor, Rafael e Jessé pelo apoio, carinho e amizade demonstrado há tantos anos.

Às amigas Dr.^a Amanda Valiengo, Dr.^a Ana Laura Ribeiro da Silva, Prof.^a Érika Kohle, Prof.^a Ms. Juliana Guimarães Marcelino Akuri e Prof.^a Ms. Marilete Terezinha de Marco, pela generosidade e dedicação ao assumirem o papel de primeiras leitoras deste trabalho.

Às professoras que aceitaram participar da pesquisa e que colaboraram de forma vital para a sua efetivação.

Às escolas nas quais a pesquisa foi realizada, pela disponibilidade e autorização para a realização dos estudos.

A todas as crianças que estiveram presentes no percurso da minha formação, por me mostrarem o quanto é bom e necessário ser criança.

À Dr.^a Célia Maria Guimarães e ao Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena por aceitarem com tanto carinho participar da banca de defesa deste trabalho.

À Dr.^a Fátima Aparecida Dias Gomes Marin e à Profa. Dr.^a Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto, por aceitarem o convite como membros suplentes da banca de defesa deste trabalho.

À Fapesp, pelo financiamento da pesquisa.

Enfim, a todos que, mesmo indiretamente, colaboraram com a realização deste trabalho.

Porém, o pensamento não pensa, os sentimentos não sentem nem as aspirações aspiram: é o homem que pensa, sente e aspira. Portanto, o principal é *o que* chega a ser para o homem esses pensamentos e conhecimentos que lhe comunicamos, esses sentimentos que educamos nele, essas aspirações que nele estimulamos.

(Alexis Nicolaevich Leontiev, 1978).

SAMPAIO, M. **Leitura e contação de histórias na Educação Infantil**: um estudo sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. 2016. 154f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Brasileira) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, *Campus Marília*, SP. Orientadora: Elieuzza Aparecida de Lima. 2016.

RESUMO

Vinculada à linha de pesquisa Teoria e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós-Graduação em Educação da FFC/Unesp, Marília/SP., esta dissertação baseia-se em investigação que parte do problema: os momentos de leitura e contação de histórias propostos em quatro turmas de Educação Infantil apresentam aspectos indicadores que os aproximam daquilo que denominamos como atividades capazes de promoção de aprendizagens propulsoras de um pleno desenvolvimento cultural nos anos iniciais da vida? O objetivo da pesquisa dirige-se a compreender se há indícios de que os momentos de leitura e de contação de histórias se constituem como atividades capazes de motivar aprendizagens promotoras de desenvolvimento humano, em turmas de crianças da Educação Infantil, a partir de princípios e teses da Teoria Histórico-Cultural. Embasamos nossos estudos sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e em outros autores contemporâneos que estão referenciados ao longo deste trabalho. A hipótese do estudo é que os momentos de leitura e de contação de histórias planejados de maneira consciente são essenciais para a aprendizagem da criança e promovem seu pleno desenvolvimento humano. Como procedimentos metodológicos, realizamos levantamento bibliográfico e produção de dados em campo com quatro professoras de quatro turmas de crianças de cinco anos de Escolas de Educação Infantil sobre práticas pedagógicas de leitura e contação de histórias, no período de abril a setembro de 2015. Nosso *lôcus* de investigação, envolve quatro escolas públicas de Educação Infantil, uma de cada região de um município do interior paulista. Além do levantamento bibliográfico, os instrumentos de produção de dados envolvem: entrevista semiestruturada com as quatro professoras, quatro sessões de observação de suas práticas pedagógicas e análise de documentos tais como os semanários desses profissionais. Destacamos como resultados dos estudos realizados até então a aparente ausência de planejamento e organização das propostas de leitura e de contação de histórias, revelando práticas engessadas ao cumprimento de conteúdos curriculares, sem considerar a criança como sujeito ativo do seu processo de aprendizagem. Essas práticas possibilitam a formação de ouvintes e não de leitores, fragmentando o acesso das crianças aos livros de literatura infantil. Outra questão essencial é a premência de um programa de formação docente sólida e constante como suporte para intencionalidade do professor, especialmente em seu compromisso de ensino de planejamento, desenvolvimento e avaliação de situações em que as crianças estabeleçam relações com o meio que as circunda. As narrativas docentes e as observações da prática pedagógica permitiram diversas discussões, a partir dos autores estudados, e revelaram que os momentos de leitura podem ser atividades efetivas com a oferta de materiais, o que requer o acesso da criança aos objetos da cultura historicamente acumulada.

Palavras-chave: Educação. Educação Infantil. Leitura e contação de histórias. Teoria Histórico-Cultural. Desenvolvimento humano.

ABSTRACT

The dissertation is based on research that starts from the problem: the moments of reading and storytelling proposed in four studies, which are based on the research and pedagogical theory of the Postgraduate Program in Education of the FFC / Unesp, Marília / SP. Classes of Early Childhood Education present indicators that bring them closer to what we call activities capable of promoting learning that propels a full cultural development in the early years of life? The objective of the research is to understand if there are indications that the reading and storytelling moments constitute activities capable of motivating learning that promote human development in children's classes of Early Childhood Education, based on principles and theses Of Historical-Cultural Theory. We base our studies from the perspective of Historical-Cultural Theory and other contemporary authors that are referenced throughout this work. The hypothesis of the study is that conscious reading and storytelling moments are essential for the child's learning and promote their full human development. As methodological procedures, we carried out a bibliographical survey and field data production with four teachers from four groups of five-year-olds from Early Childhood Schools on pedagogical practices of reading and storytelling, from April to September, 2015. Our locus Of research, involves four public schools of Early Childhood Education, one from each region of a municipality in the interior of São Paulo. In addition to the bibliographical survey, the instruments of data production involve: semi-structured interview with the four teachers, four sessions of observation of their pedagogical practices and analysis of documents such as the weekly of these professionals. We highlight as results of the studies carried out until then the apparent lack of planning and organization of reading and storytelling proposals, revealing practices embedded in the fulfillment of curricular contents, without considering the child as an active subject of their learning process. These practices enable the training of listeners rather than readers, fragmenting children's access to children's literature books. Another essential issue is the need for a solid and constant teacher training program to support teacher intentionality, especially in its commitment to teaching planning, development and evaluation of situations in which children establish relationships with the environment that surrounds them. Teaching narratives and observations of pedagogical practice allowed for several discussions, from the authors studied, and revealed that reading moments can be effective activities with the supply of materials, which requires the child's access to the objects of the historically accumulated culture.

Keywords: Education. Children's Education. Reading and tell stories. Historical-Cultural Theory. Human development.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento por tema – “Dedalus”	25
Quadro 2 - Levantamento por tema – “Acervus”	26
Quadro 3 - Levantamento por tema – “Athena”	26
Quadro 4 - Levantamento por tema – “P@rthenon”	27
Quadro 5 - Levantamento por tema – “Scielo”	27
Quadro 6 - Localização das escolas.....	37
Quadro 7 - Escolas Pesquisadas.....	39
Quadro 8 - Dados pessoais e formação das professoras.....	45

LISTA DE SIGLAS

DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GEPED EI	Grupo de Estudos e de Pesquisa em Especificidades da Docência na Educação Infantil
GP Forme	Grupo de Pesquisa Formação do Educador
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNSL	Programa Nacional Sala de Leitura
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Recurso confeccionado pela professora P4 para contar histórias 1 (Televisão de história).....	74
Figura 2 – Recurso confeccionado pela professora P4 para contar histórias 2 (Televisão de história).....	74
Figura 3 – Livros da P4 1.....	89
Figura 4 – Livros da P4 2.....	89
Figura 5 – Livros da P4 3.....	90
Figura 6 – Livro Bocejo 1 – Escola E1.....	91
Figura 7 – Livro Bocejo 2 – Escola E1.....	92
Figura 8 - Livro Bocejo 3 – Escola E1.....	92
Figura 9 - Varal de livros da P1.....	95
Figura 10 – Semanário da P3.....	109

LISTA DE SITUAÇÕES OBSERVADAS

Situação 1.....	120
Situação 2.....	93
Situação 3.....	97
Situação 5.....	111
Situação 6.....	124-125
Situação 9.....	130
Situação 14.....	73-74
Situação 16.....	122-123

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	23
2.1 Sobre a pesquisa.....	23
2.2 Percursos Metodológicos.....	34
2.3 Caracterização das escolas pesquisadas.....	37
2.4 Os sujeitos participantes da pesquisa.....	44
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: REFLEXÕES SOBRE A HISTORICIDADE DA FORMAÇÃO HUMANA.....	46
3.1 Desenvolvimento humano: pressupostos da Teoria Histórico-Cultural.....	46
3.2 Leitura e contação de histórias: atividades na Educação Infantil.....	55
4 SOBRE NARRATIVAS E PRÁTICAS DE PROFESSORAS: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS.....	72
4.1 Contação de histórias, ensino e aprendizagem: o papel da atividade na Educação Infantil.....	72
4.2 Leitura da criança e do professor: aspectos teóricos e práticos.....	105

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	137
------------------------------------	------------

REFERÊNCIAS.....	145
-------------------------	------------

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação resulta de pesquisa de mestrado acadêmico, *stricto sensu*, vinculada à linha de pesquisa *Teoria e Práticas Pedagógicas* do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências (Unesp), *Campus* de Marília, SP.

Inicialmente, vale a ressalva de que esta seção desta dissertação será escrita na primeira pessoa do singular, por se tratar da minha trajetória como aluna e pesquisadora. A partir da seção 2, a redação é tecida na primeira pessoa do plural, porque faz parte de um processo de produção coletivo, em que as vozes e as mãos se entrelaçaram, especialmente as minhas e as da minha orientadora para a sua elaboração. Essa minha afirmativa decorre da concordância com a premissa da Teoria Histórico-Cultural de que o processo de humanização é social e baseia-se em apropriações decorrentes de relações tecidas, inicialmente, no nível interpessoal.

Desde a minha graduação em Pedagogia concluída em 2012 na Faculdade na qual essa pesquisa se vincula, senti a necessidade de aprofundar os estudos sobre os momentos de leitura e de contação de histórias nas escolas de Educação Infantil. Apesar das leituras e das reflexões efetuadas durante os quatro anos do curso de Pedagogia resultar em novas compreensões, dúvidas e inquietações, o meu interesse pela pesquisa se intensificou no segundo ano do curso, por ter sido bolsista Proex (Pró Reitoria de Extensão Universitária) no projeto “Linguagens Artísticas” coordenado pela Dra. Ana Paula Cordeiro, cujo objetivo observar os espaços para as brincadeiras, em escolas de Educação Infantil.

Além disso, em 2011, fui contemplada com minha primeira bolsa de iniciação científica (PIBIC), para desenvolver a pesquisa “Primeiros Projetos”, sob a orientação e coordenação da Dra. Elieuzza Aparecida de Lima. Essa pesquisa foi desenvolvida em parceria com algumas escolas municipais de Educação Infantil e tinha como objetivo entender a brincadeira, não como um passatempo, mas como atividade privilegiada e vital para o desenvolvimento infantil, para isso envolveu ações como levantamento bibliográfico, observações, questionários e filmagens que contribuíram para o aprimoramento de estudos sobre a infância e a Teoria Histórico-Cultural.

No segundo semestre do mesmo ano, a partir dos estágios curriculares, leituras e estudos para a referida pesquisa, da participação em grupos de estudos com as professoras e com parceiras da pesquisa, surgiu a preocupação com as especificidades da Educação Infantil e a necessidade de elaboração de um projeto de minha autoria.

Em 2012, no último ano de graduação, com aprovação e financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo (Fapesp), desenvolvemos a pesquisa “Contos de Fadas e Imaginação na Educação Infantil: Em foco a Psicologia Histórico-Cultural e as Vozes de Professores”, sob a orientação da Dra. Elieuzza Aparecida de Lima. Os estudos bibliográficos e a produção de dados obtidos na pesquisa de campo possibilitaram compreender a importância da literatura infantil, mais especificamente, dos contos de fadas e de sua influência no desenvolvimento de capacidades humanas, como a imaginação. O contato diário com as crianças e as professoras promoveram momentos únicos de aprendizado e suscitou novos questionamentos.

Após o término da graduação, ingressei em uma escola de Educação Infantil privada e, no ano subsequente, atuei nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na rede pública estadual paulista. Como professora, as inquietações advindas do período de graduação foram ampliadas, exigindo a continuidade dos estudos.

Em 2014, com a aprovação no processo seletivo de mestrado com o projeto sobre leitura e contação de histórias, do qual se originou a pesquisa apresentada nesta dissertação, financiada pela Fapesp (Processo nº 2014/26599-9), o interesse por esse objeto da investigação se fortaleceu. Essa trajetória provocou o olhar atento em relação ao acesso restrito das crianças aos livros e à organização de momentos de leitura e de contação história pelas professoras.

Por meio das atividades geradas durante esse percurso, foi possível destacar que a questão da leitura é um tema recorrente em debates e estudos em cursos de Pedagogia, ganhando, também, destaque no campo de produção de conhecimentos que, ao longo das últimas décadas, vem resultando em trabalhos tais como o de Foucault (1994; 1997; 2008), Jolibert (2006), Costa e Arena (2007), Valiengo (2008), Colombo (2009), Souza (2009), Lima e Valiengo (2011), Souza e Giroto (2014) e Souza (2014), por exemplo. A base das ideias desses estudiosos é a leitura como atividade social, criada pelo homem, com a finalidade de adquirir conhecimentos, de entreter-se ou de lembrar-se de algo.

Para ratificar essa premissa, Souza (2014, p. 86-87) enfatiza:

A leitura como forma de conduta humana, um meio de desenvolvimento cultural do pensamento, então dirigida aos processos psíquicos, está ligada à memória, à ação volitiva, ao pensamento verbal e à formação de conceitos. Ela não tem uma função reprodutiva dos fatos, como um depósito de informação apenas, em que o indivíduo pode recorrer para “recuperar” um dado simplesmente. [...] Desse ponto de vista, a leitura é vista como um meio social e instrumento cultural da humanidade para a comunicação e a interação do homem.

Essas ideias me impulsionaram a refletir sobre como o estudo do desenvolvimento da leitura, bem como a sua aquisição, torna-se fundamental para a compreensão de aspectos do desenvolvimento do psiquismo humano, especificamente, sobre a aprendizagem de atos de escrita e atos de leitura. De acordo com os autores Vigotski¹ (2001) e Luria (2010), ambos contribuem para o desenvolvimento do pensamento, além de outras capacidades humanas.

Em contato com a leitura, objeto da cultura humana, a criança interage com seus pares e adultos mais experientes e, dentre outras possibilidades, desenvolve o pensamento, a imaginação e as emoções, que são ativadas pelo envolvimento, pela necessidade e pela motivação que as histórias lhe proporcionam. (COLOMBO, 2009; SOUZA; GIROTTO, 2014).

De acordo com Foucambert (1997) e Valiengo (2008), a ação de ler envolve a intencionalidade da atividade, as informações que serão apresentadas, a experiência linguística, a relação entre o autor e o leitor (interlocução) e a expectativa sobre a história, principalmente pelos leitores pequenos. Tais considerações são destacadas por Colombo (2009, p. 59) da seguinte maneira:

Pode-se percebê-lo como acionador de inúmeros conhecimentos passados, e leva nosso cérebro a fazer diversas ligações e relações conscientes e inconscientes para podermos, além de decodificar as letras juntas em uma palavra, entender o significado daquela leitura e compreender a mensagem real cujo emaranhado de letras quer expressar.

Nesse sentido, a literatura infantil contribui para a formação do leitor devido ao caráter polissêmico do texto literário. Como afirma Faria (2010), ele provoca reações diversas ao leitor, como prazer, satisfação, além de tratar de diferentes temas, que vão do real ao fantástico, provocando a necessidade da leitura.

Como o pontuado, as atividades de leitura e de contação de histórias de literatura infantil ativam a imaginação e retomam experiências anteriores, inserindo a criança no mundo letrado e estético e impulsionando o aperfeiçoamento de sua inteligência e de sua personalidade.

Nessa discussão, as ideias de Leontiev (2010) somam-se às reflexões anteriores e as ampliam, particularmente sua compreensão sobre o conceito de atividade principal. Para esse estudioso, por meio da atividade ocorrem mudanças significativas nos processos psíquicos e na personalidade da criança, seja a partir da brincadeira, desenvolvendo formas mais

¹ Em publicações brasileiras e estrangeiras localizamos diferentes grafias do nome do estudioso russo Lev Semenovich Vigotski, tais como Vigotsky, Vygotsky, Vygotski, Vigotskii, Vigotski. Nesta dissertação, a opção foi pela grafia Vigotski, exceto as citações de referências bibliográficas que terão a escrita idêntica ao texto original.

elaboradas de pensamento e as premissas da imaginação ou por intermédio de desenhos, jogos de regras e observação, dentre outros. No entendimento de Leontiev (2010, p. 65), a atividade principal consiste na: “[...] atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em certo estágio do seu desenvolvimento.”

Esse estágio não é definido tal como o tempo em que ocorre. Cada indivíduo possui condições de vida singulares, diretamente ligadas ao conteúdo de sua atividade, seja ela qual for.

Por meio da atividade que realiza, a criança se apropria de conhecimentos ao estabelecer relacionamentos no meio em que vive e com as pessoas que a circunda, formando sua individualidade e se tornando capaz de modificar a si e o mundo a sua volta. Essa concepção de atividade contribui para a compreensão da criança como alguém que não nasce dotada com aptidões ou capacidades humanas como pensamento, linguagem, memória voluntária, por exemplo; destas capacidades típicas do homem, cada pessoa se apropria a partir das atividades que realiza dadas as condições em que vive e o acesso à cultura historicamente acumulada (LIMA, 2001; RIBEIRO, 2004; PASQUALINI, 2009).

Para a ampliação dos estudos efetivados durante a graduação em Pedagogia, no ano de 2011, ingressei no grupo de Pesquisa GP FORME – Formação do Educador e no grupo Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural. Em 2015, também iniciei no grupo de estudos sobre Formação de professores e as relações entre as práticas educativas em leituras, literatura e avaliação do texto literário, que contribuíram, significativamente, para os avanços das discussões a respeito da leitura na Educação Infantil. No ano de 2016, iniciei estudos no GEPEDEI – Grupo de Estudos e de Pesquisa em Especificidades da Docência na Educação Infantil, a fim de ampliar os estudos sobre a formação e sobre a atuação do professor na Educação Infantil.

Durante o curso de pós-graduação, algumas disciplinas cursadas motivaram as discussões acerca da investigação ora apresentada neste texto, tais como Especificidades da docência da Educação Infantil, Tópicos Especiais: Leitura e literatura infantil na Educação da infância: A formação de crianças leitoras, Leitura e leitores: conceitos e práticas e Especificidades da docência na Educação Infantil: aspectos históricos e legais. Essas disciplinas aprimoraram nosso olhar para as necessidades da criança e a importância do papel do professor nesse processo, sobretudo ao conhecer o desenvolvimento infantil e as especificidades do seu trabalho docente nos primeiros anos de vida da criança. Além disso, as discussões motivaram ideias sobre o processo de leitura e a sua importância na Educação

Infantil, para a formação da personalidade e inteligência infantis.

No segundo semestre de 2015, duas disciplinas auxiliaram no aperfeiçoamento dos processos metodológicos da pesquisa, tais como: “Coleta de Dados por Meio de Entrevistas e Diálogos”, ministrada pelo Prof. Dr. Eduardo José Manzini, e “Tópicos Especiais – Contribuições da filosofia da linguagem para a construção do método nas pesquisas em Educação” ministrada pelos professores Dra. Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins, Dra. Cláudia Regina Mosca Giroto, Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena e Dr. Valdemir Miotello.

As páginas que se seguem têm, como base, ações realizadas no percurso da pesquisa intitulada “Leitura e Contação de Histórias na Educação Infantil: um estudo sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural”, sob a orientação da Dra. Elieuzza Aparecida de Lima, da Unesp, Campus de Marília - SP, durante o período de 2015 e 2016.

A investigação objetivou compreender se há indícios de que os momentos de leitura e de contação de histórias se constituem como atividades capazes de motivar aprendizagens promotoras de desenvolvimento humano, em turmas de crianças da Educação Infantil, a partir de princípios e teses da Teoria Histórico-Cultural.

Embasamos nossos estudos sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e em outros autores contemporâneos que estão referenciados ao longo deste trabalho.

O marco inicial da pesquisa, da qual este texto é decorrente, deu-se com a delimitação do problema norteador da investigação: *Os momentos de leitura e contação de histórias, propostos em turmas de Educação Infantil, apresentam aspectos indicadores que os aproximam daquilo que denominamos como atividades, capazes de promoção de aprendizagens propulsoras de um pleno desenvolvimento cultural nos anos iniciais da vida?*

A partir do problema, foram traçadas as etapas propostas no plano de trabalho do projeto, compreensão e organização dos dados produzidos em fontes de informação digitais em eixos de análise; aplicação de entrevista semiestruturada para as quatro docentes participantes da pesquisa; observações do cotidiano de quatro escolas municipais de Educação Infantil, especialmente acerca dos momentos de leitura e de contação de histórias, dos professores de crianças de cinco anos de idade; análise dos dados e elaboração do texto desta dissertação.

Nessas ações, um dos focos foram questões relativas ao levantamento bibliográfico, realizado em fontes digitais a partir das expressões de busca “Leitura na Educação Infantil”, “Contar histórias na Educação Infantil” e “Atividade da criança na perspectiva Histórico-Cultural”. Esse levantamento resultou na constituição de um instrumento de pesquisa, com informações bibliográficas dos trabalhos, acompanhadas de referência completa, títulos, tipo

de material, em que se encontram disponíveis, expressões de busca e resumos, com o objetivo de possibilitar consultas posteriores, além de se tornar um instrumento para novas pesquisas.

De acordo com Gonsalves (2005), o estudo bibliográfico assume papel relevante em pesquisas na área da educação, em virtude do seu caráter de identificação e análise dos dados escritos em livros, artigos, revista e outros, com a finalidade do investigador entrar em contato com o que há de produção sobre o tema a ser pesquisado.

Além dessa atividade, de julho a dezembro de 2015, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as professoras de quatro Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) da cidade de Marília, município do interior do Estado de São Paulo.

Juntamente com a entrevista, foram realizadas sessões de observação de práticas educativas de leitura e contação de histórias das quatro professoras investigadas. Foram quatro sessões de observação de cada turma participante da pesquisa, totalizando cada uma delas 16 horas de observação. Sobre a observação como instrumento de produção de dados, Lüdke e André (2013, p. 29-30) afirmam que:

Para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador. Planejar a observação significa determinar com antecedência “o quê” e “como” observar. A primeira tarefa, pois, no preparo das observações é a delimitação do objeto de estudo. Definindo-se claramente o foco da investigação e sua configuração espaço-temporal, ficam mais ou menos evidentes quais aspectos do problema serão cobertos pela observação e qual a melhor forma de captá-los.

As observações de quatro situações pedagógicas, realizadas nas salas das turmas investigadas e nos ambientes externos da escola, permitiram ampliação dos dados produzidos, com a perspectiva de responder o problema do estudo ora apresentado.

Além das observações realizadas, as entrevistas abriram espaço para que as professoras explicitassem seus entendimentos e ações acerca de suas práticas pedagógicas sobre a leitura e a contação de histórias em turmas de crianças de cinco anos, bem como suas implicações para a promoção do desenvolvimento humano. Conforme o Projeto de Pesquisa, do qual se originou esta dissertação que ora apresentamos, definimos que os sujeitos da pesquisa seriam uma professora de cada uma das quatro Escolas de Educação Infantil da rede municipal de Marília, São Paulo, todas localizadas em bairros distintos.

De acordo com Ludke e André (2013), a entrevista se destaca pela interação entre entrevistador e entrevistado. Conforme as autoras, o benefício da entrevista é justamente o de

proporcionar a apreensão imediata e atual da informação desejada. Nas entrevistas semiestruturadas, por exemplo:

[...] onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica. (LUDKE; ANDRÉ, 2013, p. 39).

Além das entrevistas e das sessões de observação, a pesquisa documental foi efetivada por meio de acesso aos registros das professoras, efetuados em semanários, para análise de elementos que pudessem acrescentar à produção dos dados e ao objeto de estudo.

No entendimento de Ludke e André (2013), se considerarmos materiais escritos, tais como leis, normas, pareceres, cartas, diários pessoais, memorandos, jornais, revistas e outros, como fontes de informação, a análise documental busca identificar dados factuais, por meio de questões e hipóteses que norteiem a análise do tema estudado. No caso da investigação destacada neste trabalho monográfico, ao se constituírem como material de planejamento do professor, os semanários propiciaram dados sobre propostas educativas a serem realizadas semanalmente com as crianças.

Concomitantemente às atividades desenvolvidas nas escolas parceiras da pesquisa, o levantamento bibliográfico ajudou na fundamentação teórica dos resultados encontrados, dando possibilidades para sua interpretação a partir da observação de práticas de leitura e contação de histórias na Educação Infantil.

Este texto está composto em seções, sendo a primeira delas esta introdução. Na segunda seção, intitulada *Percursos metodológicos da pesquisa*, há breve contextualização sobre os percursos metodológicos da pesquisa, com apontamentos desde o levantamento bibliográfico até a análise dos dados produzidos.

A terceira seção *Fundamentação teórica: Reflexões sobre a historicidade da formação humana*, com base em pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, especificamente a partir das ideias de Vigotski (1896–1934) e Leontiev (1903-1979), tece discussões sobre o desenvolvimento humano. Na sequência, no subitem, *Leitura e Contação de Histórias: atividades na Educação Infantil*, o foco recai sobre os processos de leitura e contação de histórias na Educação Infantil, a partir do aporte teórico de estudiosos como de Coelho (1986), Foucambert (1994; 1997; 2008), Manguel (1997), Cavallo e Chartier (2002), Svenbro (2002), Arena (2009a; 2009b; 2010), Coentro (2008), Valiengo (2008), Colombo (2009), Souza (2009), Lima e Valiengo (2011), Souza e Giroto (2014) e Souza (2014), dentre outros.

A quarta seção, *Sobre narrativas e práticas de professore(a)s: apresentação e discussão de dados*, traz perspectivas de articulação da teoria estudada com a prática observada e investigada. Nela é apresentada a análise dos dados produzidos, a partir de entrevista semiestruturada realizada com professoras de quatro escolas de Educação Infantil do interior paulista. Destaco, também, a análise dos semanários e os registros escritos, das observações realizadas em momentos em que a leitura e a contação de histórias são o foco das ações pedagógicas investigadas.

Com essas proposições introdutórias, aspiro que a leitura deste trabalho seja um convite à reflexão sobre a Educação Infantil e sobre as práticas educativas de leitura e contação de histórias nesse momento da infância.

Além das quatro seções, na quinta seção são traçadas as considerações finais, as referências e o apêndice desta dissertação.

2 PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nesta seção são apresentados os percursos da investigação realizados para efetivação de pesquisa intitulada: “Leitura e contação de histórias na Educação Infantil: um estudo sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural” e sustenta o *corpus* desta dissertação, por meio de dados sistematizados e discutidos. Impulsionadas pelo objetivo principal de *compreender se há indícios de que os momentos de leitura e de contação de histórias se constituem como atividades capazes de motivar aprendizagens promotoras de desenvolvimento humano, em turmas de crianças da Educação Infantil, a partir de princípios e teses da Teoria Histórico-Cultural*, escolhemos os procedimentos metodológicos.

Na exposição seguinte, destacamos esses procedimentos investigativos, os detalhamentos da pesquisa bibliográfica, documental e das ações realizadas em campo, bem como a caracterização das instituições pesquisadas e dos sujeitos do estudo.

2.1 Sobre a pesquisa

Esta dissertação não é, pois, somente, resultado de ações como aluna do programa de pós-graduação, mas sintetiza nosso interesse em aprofundar o assunto, de forma simples e objetiva, com base em conhecimentos apropriados do início do curso de Pedagogia, até o momento.

O trabalho foi realizado por meio de pesquisa de campo, com ações bibliográficas e análise documental. Para esse trabalho, embasamo-nos na hipótese de que os momentos de leitura e contação de histórias podem ser atividades que motivam aprendizagens promotoras do desenvolvimento humano, por meio de ações planejadas pelo professor ao ler e contar as histórias. A partir disso, desencadeou-se uma série de procedimentos para localização e busca bibliográfica metódica de documentos que pudessem contribuir para o estudo da temática em foco.

Das ações empreendidas, é possível destacar as buscas de materiais para estudos em fontes de informações digitais, por meio dos quais foram localizados livros, artigos, textos, teses e dissertações, para ampliação das fontes bibliográficas a serem consultadas, lidas e analisadas.

Para esta busca, utilizamos informações dos seguintes catálogos:

- Acervus - Universidade Estadual de Campinas - Unicamp;
- Catálogo Athena - Universidade Estadual Paulista – Unesp;

- Dedalus - catálogo de acervo de livros e teses da Universidade de São Paulo - USP;
- Scielo;
- P@rthenon - Universidade Estadual Paulista – Unesp.

Esse trabalho de revisão bibliográfica, realizado durante o processo de elaboração do *corpus* dos fundamentos teóricos desta dissertação, dirigiu-se para obtenção de materiais que pudessem contribuir para estudos e consequente aprofundamento de conceitos tais como, leitura e contação de histórias na Educação Infantil e atividade da criança, sob a ótica da perspectiva da Teoria Histórico–Cultural.

Como uma das etapas iniciais da investigação, o levantamento bibliográfico se pautou na localização, reunião e sistematização de produções acadêmicas e teóricas (com exceção dos trabalhos de conclusão de curso), a partir do ano de 2005, sobre “Leitura na Educação Infantil”, “Contar histórias na Educação Infantil” e “Atividade da criança na perspectiva Histórico–Cultural”, para a composição de um quadro teórico de estudos e realização da pesquisa.

Esse levantamento resultou na constituição de um Banco de Dados com informações bibliográficas dos trabalhos, acompanhadas de nomes dos autores, títulos, tipo de material e onde se encontrava disponível, com o objetivo de possibilitar consultas posteriores, além de se tornar instrumento para novas pesquisas.

Os autores localizados embasam nossas discussões ao longo deste trabalho. São estudiosos como Vygotski (1995), Mukhina (1996), Leontiev (1998), Vigotskii, (1998), Silva (1999), Lima (2001; 2005), Ribeiro (2004), Pasqualini (2006; 2009), Valiengo (2008), Faria (2010), Lima e Valiengo (2011), Silva (2013) Souza (2014), dentre outros.

Para a escolha de produções referentes ao tema “leitura”, utilizamos como critério trabalhos com a expressão “Leitura na Educação Infantil”, no título. Já, em relação ao tema “contação de histórias”, reunimos as produções que falassem sobre a temática, utilizando a expressão “Contar histórias na Educação Infantil”. Para a temática de atividade da criança e desenvolvimento humano, utilizamos a expressão de busca “Atividade da criança na perspectiva Histórico – Cultural”.

No Catálogo Dedalus da Universidade de São Paulo, encontramos um total de trinta e nove títulos, divididos conforme registrado no quadro 1.

Quadro 1 - Levantamento por tema – “Dedalus”

LEVANTAMENTO POR TEMA – USP		
EXPRESSÕES DE BUSCA	TOTAL ENCONTRADO	SOBRE O TEMA
LEITURA NA ED. INFANTIL	25	1
CONTAR HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	3	0
ATIVIDADE DA CRIANÇA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	11	1
TOTAL	39	2

Fonte: Organização da pesquisadora.

No acervo da USP, localizamos vinte e cinco diferentes textos sobre a temática estudada, especialmente *Leitura na Educação Infantil*, dentre os quais, um livro referente ao tema do presente trabalho. No que se refere à expressão *Contar histórias na Educação Infantil*, foram localizados três registros no acervo da USP, dos quais nenhum sobre o tema. O restante dos trabalhos encontrados está associado às discussões na área da saúde, por exemplo, o ensino de leitura como terapia e possibilidade de reabilitação de crianças com necessidades educacionais especiais. Com a terceira expressão de busca, *Atividade da criança na perspectiva Histórico – Cultural*, encontramos onze registros no acervo da USP, dos quais apenas um artigo referente ao tema.

No acervo da Unicamp, com a expressão de busca *Leitura na Educação Infantil*, encontramos um total de cento e quarenta e um trabalhos, detalhados no quadro abaixo. Dos dez trabalhos selecionamos, seis livros, três dissertação e uma tese. Com a expressão *Contar histórias na Educação Infantil*, em sua maioria os trabalhos localizados na Unicamp são trabalhos de conclusão de curso, ou teses e dissertações referentes à importância do trabalho com a literatura infantil e a participação das crianças, ao narrarem as histórias. O mesmo ocorre nos acervos da USP e Unesp.

Dos vinte e sete itens encontrados, selecionamos apenas uma dissertação referente à temática. Com a expressão *Atividade da criança na perspectiva Histórico – Cultural*, destacamos uma tese sobre o tema.

Quadro 2 - Levantamento por tema – “Acervus”

LEVANTAMENTO POR TEMA – UNICAMP		
EXPRESSÕES DE BUSCA	TOTAL ENCONTRADO	SOBRE O TEMA
LEITURA NA ED. INFANTIL	141	10
CONTAR HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	27	1
ATIVIDADE DA CRIANÇA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	4	1
TOTAL	172	12

Fonte: Organização da pesquisadora.

No acervo digital da Unesp, pelo catálogo Athena, há cento e oitenta e dois trabalhos, dentre eles doze referentes à temática, sete livros, três dissertações e duas teses. O restante do total encontrado refere-se a trabalhos na área da saúde, além de texto sobre alfabetização na Educação Infantil, que não é foco da discussão pretendida neste trabalho. Para *atividade da criança na perspectiva Histórico – Cultural*, nos catálogos da Unesp, encontramos vinte e um trabalhos no catálogo da Athena, sendo seis sobre o tema.

Quadro 3 – Levantamento por tema – “Athena”

LEVANTAMENTO POR TEMA – UNESP – CATÁLOGO ATHENA		
EXPRESSÕES DE BUSCA	TOTAL ENCONTRADO	SOBRE O TEMA
LEITURA NA ED. INFANTIL	182	12
CONTAR HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	21	2
ATIVIDADE DA CRIANÇA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	21	6
TOTAL	224	20

Fonte: Organização da pesquisadora.

Como revela o quadro, pela expressão de busca *Contar histórias na Educação Infantil*, localizamos vinte e um itens no catálogo Athena. Ainda, no acervo da Unesp, pelo catálogo p@rthenon, encontramos setenta e quatro trabalhos sobre essa temática, mas referentes ao tema da pesquisa reunimos apenas um livro e um artigo.

No catálogo p@rthenon, encontramos quatorze arquivos referentes à expressão *Leitura na Educação Infantil*, quatro livros, uma dissertação e nove artigos. Para *Atividade da*

criança na perspectiva Histórico – Cultural, dos cento e sessenta e três trabalhos, apenas quatro foram utilizados, sendo duas dissertações e duas teses.

Quadro 4 - Levantamento por tema – “P@rthenon”

LEVANTAMENTO POR TEMA – UNESP – PARTHENON		
EXPRESSÕES DE BUSCA	TOTAL ENCONTRADO	SOBRE O TEMA
LEITURA NA ED. INFANTIL	492	14
CONTAR HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	74	2
ATIVIDADE DA CRIANÇA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	163	4
TOTAL	729	20

Fonte: Organização da pesquisadora.

O catálogo p@rthenon abrange outras fontes de buscas além do acervo da Unesp o que justifica o vasto número de trabalhos. Porém, parte deles é voltada à área da saúde e das relações da criança com o jogo na Educação Física, especificamente. Outras pesquisas referem-se a atividades desenvolvidas por alunos do Ensino Fundamental, os quais não fazem parte do foco desta investigação.

Finalizamos as buscas na fonte digital de informações do Scielo. Com a expressão *Leitura na Educação Infantil*, dos vinte e cinco trabalhos encontrados, apenas dois foram relevantes para o estudo, como representado no quadro abaixo. Sob a expressão de busca *Contar histórias na Educação Infantil*, não aparece nenhum registro. Para *Atividade da criança na perspectiva Histórico – Cultural*, um trabalho foi selecionado.

Quadro 5 - Levantamento por tema – “Scielo”

LEVANTAMENTO POR TEMA – SCIELO		
EXPRESSÕES DE BUSCA	TOTAL ENCONTRADO	SOBRE O TEMA
LEITURA NA ED. INFANTIL	25	2
CONTAR HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	0	0
ATIVIDADE DA CRIANÇA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	2	1
TOTAL	27	3

Fonte: Organização da pesquisadora.

Os trabalhos do Scielo versam sobre a área da saúde, o uso da literatura infantil como terapia para reabilitação de crianças, além de trabalhos voltados ao Ensino Fundamental, distanciando-se do tema pesquisado.

Dentre os trabalhos localizados, Pasqualini (2006), Debus (2006) e Dohme (2013) se repetem em mais de um acervo. Para organização dos dados, foram mantidos somente no catálogo p@rthenon. Os autores Silva (2008) e Faria e Mello (2009), encontrados em mais de um acervo, e foram mantidos no catálogo do Acervus. Já os autores Mukhina (1996), Vigotskii (1998), Batista e Galvão (2005), Pereira (2006), Souza (2009), Donato (2011), Souza e Feba (2011), Souza (2013) e Silva (2014), aparecem nos dois catálogos da Unesp. Para organização dos dados, foram mantidos apenas o catálogo Athena.

Notamos que o tema de contação de histórias ainda é pouco explorado, principalmente quando associado à Educação Infantil. Algumas teses e dissertações exploram a temática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, priorizando a participação da criança na atividade de contar a história, não sendo o foco deste estudo.

Por meio de buscas, seleção e sistematização, foi possível a reunião de materiais para o aprofundamento dos conceitos sobre leitura e contação de histórias, a partir da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Esta etapa de levantamento dos dados compreendeu não só as fontes digitais, mas também livros, revistas, teses, dentre outros materiais em bibliotecas públicas, além do próprio acervo particular de livros e artigos da pesquisadora.

Como aborda Gonsalves (2005, p. 34-35), esse trabalho caracterizou-se pela “[...] identificação e análise dos dados escritos em livros, artigos, de revista, dentre outros. Sua finalidade é colocar o investigador em contato com o que já se produziu a respeito do seu tema de pesquisa”.

Desse levantamento, é possível averiguar que, dentre as fontes de informações digitais pesquisadas, o tema contação de histórias na Educação Infantil é restrito e torna-se mais abrangente quando associado a técnicas e procedimentos de como contar histórias para as crianças. Poucos são os trabalhos que têm como objetivo explicitar a importância desses momentos para a audição das crianças e a motivação que as impulsiona à atividade de leitura. Como o tema leitura na Educação Infantil é amplo, foi necessário selecionar as fontes para a pesquisa, uma vez que nos interessa a leitura do professor e da criança como atividade promotora de desenvolvimento humano.

Os critérios para a escolha dos trabalhos, apresentados no levantamento, envolvem a seleção de pesquisas acadêmicas que têm a Educação Infantil como foco da investigação sobre leitura e contação de histórias. Além disso, priorizamos os trabalhos que apresentam a

Teoria Histórico-Cultural nos resumos como referencial teórico.

Com as leituras e análises de diferentes estudos realizados por Leontiev (1978; 1998; 2010), Mukhina (1995), Vygotski (1995), Lima (2001), Ribeiro (2004), Valiengo (2008), Vigotskii (2010) e outros apresentados ao longo do trabalho, buscamos ideias que pudessem responder às questões referentes às práticas de leitura e contação de histórias, como atividades capazes de promover aprendizagens motivadoras de um pleno desenvolvimento infantil, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural.

Entretanto, destacamos, para análise, os estudos de Leontiev (1998), Pasqualini (2009), Zamboni e Fonseca (2010), Abrantes (2011) Andrade (2011), Lima e Valiengo (2011), Magalhães (2011), Silva (2013), Souza (2013) e Bagnasco (2014).

Em especial, pudemos aprender que, conforme as condições de vida e educação oferecidas às crianças, existe a possibilidade de ampliação de seus conhecimentos e, conseqüentemente, do desenvolvimento de qualidades humanas na infância.

Em seus estudos de análise dos estágios do desenvolvimento infantil sob a perspectiva histórico-cultural, Pasqualini (2009) enfatiza a importância de se conhecer o processo de desenvolvimento da criança, não como um processo natural, mas histórico, diretamente relacionado às condições objetivas de organização social e do lugar ocupado pela criança nas relações sociais e culturais.

[...] o desenvolvimento caracteriza-se pela alternância de períodos estáveis e críticos. Nos períodos estáveis, o desenvolvimento se deve principalmente a mudanças “microscópicas” da personalidade da criança, que vão se acumulando até certo limite e se manifestam mais tarde como uma repentina formação qualitativamente nova. Nos períodos de crise, produzem-se mudanças e rupturas bruscas e fundamentais na personalidade em um tempo relativamente curto, culminando em uma reestruturação das necessidades e motivos da criança e de sua relação com o meio. (PASQUALINI, 2009, p. 35-36).

Em um movimento constante e, portanto, dialético, que alternam entre períodos estáveis e críticos, a criança se apropria de conhecimentos ao estabelecer relacionamentos no meio onde vive e com as pessoas que a circundam, formando sua individualidade e se tornando capaz de modificar a si e ao mundo à sua volta. Isso ocorre por meio da atividade que realiza (VIGOTSKI, 1995).

Os estudos de Magalhães (2011) dirigiram-se a reflexões sobre o desenvolvimento da atividade da criança em seu primeiro ano de vida, a partir de observações registradas por meio de filmagens de crianças entre quatro e onze meses de idade.

A pesquisadora destaca que, nas relações com a cultura humana, o sujeito se apropria da herança historicamente produzida pela humanidade. Nesse processo, a atividade humana (trabalho) se caracteriza como fundamental para o desenvolvimento do indivíduo.

[...] atividade humana é consciente porque o homem é capaz de fazer de suas ações objeto de sua consciência, o homem sabe a sequência de ações que deve desenvolver para chegar a um determinado fim e consegue reproduzir antes em sua consciência e depois na realidade o seu plano de trabalho. (MAGALHÃES, 2011, p. 41).

A autora recorre aos estudos de Leontiev (1998) e afirma que há diferença entre ação e atividade. Na ação, o motivo não coincide com seu objetivo, diferentemente da atividade. Um exemplo, a partir das nossas discussões a respeito da leitura, quando a criança lê com a intenção de escrever algo ou mesmo estudar para uma prova, é uma ação e não atividade. De acordo com os pressupostos da teoria Histórico-Cultural, seria atividade se a criança lesse por seu interesse próprio, pelo conteúdo do livro.

Ao concluir seus estudos, Magalhães (2011) entende que a comunicação emocional com o adulto é a atividade-guia no primeiro ano de vida. Na sequência, na primeira infância, os movimentos reiterativos com os objetos passam a predominar significativamente.

Nesse sentido, a atividade humana torna o homem capaz de criar meios para satisfazer suas necessidades, conforme os entendimentos de Souza (2013), em seus estudos sobre as mediações na rotina pré-escolar. A autora assinala que “[...] à medida que se criam novos objetos, cada vez mais complexos, o seu desenvolvimento (do homem) se modifica e se intensifica.” (SOUZA, 2013, p. 19).

Dos estudos realizados, a autora depreende que os espaços, os momentos da rotina e as tarefas requerem organização consciente do professor, a fim de potencializar as relações entre as pessoas e promover mediações que confirmam o aprendizado e favoreçam o desenvolvimento integral da criança.

Desse modo, não podemos atribuir, no ambiente escolar, qualquer tarefa como atividade do professor ou da criança. A importância de planejar os momentos de organização das propostas educativas, reservados para as leituras do professor, da criança e de contação de histórias, por exemplo, implica reconhecer o valor da organização dos espaços e da escolha dos materiais, em especial o livro de literatura infantil (ZAMBONI; FONSECA, 2010).

Em seus estudos de doutorado, ao analisar a literatura infantil como uma das determinações para o desenvolvimento do pensamento das crianças, Abrantes (2011) aborda que a literatura presente nos livros infantis é fundamental nas atividades planejadas nas rotinas de trabalhos escolares. Desde seu conteúdo até as formas de relação que a criança

pode estabelecer com a história, a literatura infantil constitui-se como um dos fatores determinantes para o desenvolvimento do pensamento.

Nas palavras do autor,

Nesse sentido, avaliamos a necessidade de que a literatura infantil enquanto elaboração humana não cotidiana integre a realidade da educação escolar, constituindo-se em possibilidade de realizar-se na sua função de apresentar a realidade a partir de uma visão original, apresentando-se como forma de conhecimento de uma circunstância da qual a criança faz parte mas ainda desconhece. (ABRANTES, 2011, p. 37).

A palavra rotina é comumente utilizada para denominar ações educativas, que se repetem ao longo do período em que as crianças permanecem no ambiente escolar. Segundo o dicionário Aurélio (1986, p. 1524), rotina é: “1.Caminho já percorrido e conhecido, em geral trilhado maquinalmente; rotineira. 2.Sequência de atos ou procedimentos que se observa pela força do hábito; rotineira.”

A fim de compreendê-la cientificamente, concordamos com Barbosa (2000) ao entender rotina como:

[...] como um dos elementos integrantes das práticas pedagógicas e didáticas que são previamente pensadas, planejadas e reguladas com o objetivo de ordenar e operacionalizar o cotidiano da instituição e constituir a subjetividade de seus integrantes. Tais objetivos estão bem determinados, apesar de nem sempre estarem explícitos. (BARBOSA, 2004, p. 39).

Desse modo, compreendemos que, nas escolas Educação Infantil, a rotina é uma categoria pedagógica estruturada por professores para que, por meio dela, desenvolvam suas propostas educativas. Dentre essas propostas, estão as relações estabelecidas pela criança, com as histórias de literatura infantil, que podem possibilitar a apropriação de conteúdos objetivados no livro infantil e motivar a reinvenção dessas histórias que, não ocasionalmente, aparecem como argumentos nos momentos de brincadeira. Neles, o acesso aos conhecimentos que a realidade apresenta, é revelado de forma imaginativa em situações de brincadeiras, tais como o faz de conta (ELKONIN, 1998).

Nesse sentido, a mediação tem um papel expressivo no processo de desenvolvimento da criança e é dessa maneira que se estabelece a relação dela com o meio que a cerca. Não é uma relação direta, mas uma relação mediada pelo outro, por signos ou por instrumentos, como ressaltam os estudos de mestrado de Andrade (2011).

Com o objetivo de descrever e analisar práticas pedagógicas de letramento e suas implicações na relação das crianças com a escrita, a autora retoma esses dois elementos, os

signos e os instrumentos como mediadores. Explica que eles se diferenciam quanto ao modo de orientar o comportamento humano. Desse modo:

O instrumento é orientado externamente, e possibilita a ação humana de controlar, dominar e transformar a natureza e os objetos. Já o signo é orientado internamente, para dentro do sujeito, permitindo a este o controle do comportamento e das ações psicológicas. (ANDRADE, 2011, p. 42).

A estudiosa complementa que os signos são os principais mediadores da relação do homem com meio circundante. Tanto os signos linguísticos como os visuais atuam como “marca” externa, sendo fundamentais para criança em sua atividade. Para tanto, como atividade, a leitura é constituída de signos e permite à criança estabelecer relações e desenvolver capacidades tipicamente humanas.

A pesquisadora finaliza suas discussões afirmando que a escola tem um papel fundamental na formação de leitores e produtores de textos, pois é o professor quem pode garantir que a aprendizagem se efetive em sua relação com as crianças.

Ao investigar como ocorre o processo de apropriação da leitura e da escrita das crianças de cinco e seis anos, em sua tese de doutorado, Silva (2013) assinala que as crianças não se apropriam da leitura e da escrita apenas porque os pais e professores querem ou pelas tarefas proporcionadas pelos professores de repetição e reprodução de letras e grafemas. O processo de apropriação da leitura e da escrita acontece quando as crianças fazem para si mesmas e vivenciam esses atos de forma dialógica e dinâmica, a fim de que o resultado responda a uma necessidade criada.

A autora destaca que a precoce escolarização na Educação Infantil em nada contribui para o processo de desenvolvimento infantil. Nas palavras de Silva (2013, p. 64-65), “[...] antecipar a escolarização da criança em detrimento de vivências adequadas e necessárias é abreviar a infância e desconsiderar a criança as especificidades do aprender e do seu desenvolvimento.”

Em sua dissertação, ao analisar práticas de leitura de histórias de professoras da Educação Infantil, Bagnasco (2014) enfatizou a necessidade de três aspectos fundamentais para o desenvolvimento dessas atividades: planejamento, organização dos espaços reservados para realização da leitura e a forma como a leitura acontece. A autora destaca que todos esses fatores são a essência para a formação de leitores.

A organização do espaço da classe é relevante para o sucesso da atividade de leitura. O professor pode criar um clima de informalidade, um ambiente agradável, e na disposição dos alunos - se pedirá para eles sentarem em roda, ou em fila, no chão, na cadeira, etc. – e em como ele se posicionará para que todos tenham facilidade de enxergá-lo e ouvi-lo. Da mesma forma, a

arrumação da sala de aula visando o acesso aos livros por parte dos estudantes, a proposta de uma biblioteca de classe e até mesmo a ida à biblioteca – caso a escola ofereça uma – são fatores que auxiliam favoravelmente neste trabalho. Ressalta-se ainda que o professor como mediador desta prática, ao ocupar o papel de leitor torna-se modelo aos alunos, passando, com isso, o cuidado com os materiais, expondo o acervo e incentivando que todos os utilizem. Nesse aspecto específico, o professor passa a ser um exemplo a ser seguido. Ele ocupa uma figura de referência às crianças. (BAGNASCO, 2014, p. 36).

Com essa defesa, a autora constatou que, ao planejar a atividade, escolher um livro e ler para as crianças, o professor já está formando leitores. Ao elaborar práticas diárias de leitura, o professor também vai se constituindo como leitor efetivo e motivando a necessidade de ler nas crianças.

A revisão bibliográfica, aqui brevemente exposta, mostra que a literatura sobre leitura e contação de histórias na Educação Infantil, apesar de ainda ser restrita no campo de estudos, pesquisas e produções científicas, ganha visibilidade em pesquisas atuais sob o enfoque dos estudos da Teoria Histórico-Cultural, a fim analisar essas práticas educativas, como propulsoras do desenvolvimento pleno da criança.

Amparada no projeto de pesquisa, surgiu o problema de pesquisa:

- *Os momentos de leitura e contação de histórias, propostos em turmas de Educação Infantil, apresentam aspectos indicadores que os aproximam daquilo que denominamos como atividades capazes de promoção de aprendizagens propulsoras de um pleno desenvolvimento cultural, nos anos iniciais da vida?*

Entendemos que a questão descrita é o norte condutor do trabalho de pesquisa cujos dados compõem esta dissertação. Por meio dessa pergunta, conjecturamos a possibilidade de entender os processos de leitura e contação de histórias como práticas educativas promotoras de aprendizagens propulsoras do pleno desenvolvimento cultural na Educação Infantil.

Dessa questão, surge o objetivo que motivou as ações da investigação e discussões explicitadas nesta dissertação.

- Compreender se há indícios de que os momentos de leitura e de contação de histórias se constituem como atividades capazes de motivar aprendizagens promotoras de desenvolvimento humano, em turmas de crianças da Educação Infantil, a partir de princípios e teses da Teoria Histórico-Cultural.

No item a seguir, destacamos os percursos metodológicos utilizados para atingir o objetivo proposto para a pesquisa, assim como os detalhamentos da pesquisa bibliográfica e os instrumentos para produção de dados.

2.2 Percursos Metodológicos

A pesquisa ora apresentada teve ações bibliográficas e em campo. Na produção de dados em campo, o papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo, entre esses conhecimentos acumulados na área, e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa (LUDKE; ANDRÉ, 2013). Esse tipo de estudo

[...] supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra, através do trabalho intensivo de campo. Por exemplo, se a questão que está sendo estudada é a da indisciplina escolar, o pesquisador procurará presenciar o maior número de situações em que esta se manifeste, o que vai exigir um contato direto e constante com o dia-a-dia escolar. (LUDKE; ANDRÉ, 2013, p. 12-13).

Além dessas ações, realizamos também análise de documentos. Em relação às ações bibliográficas, as contribuições foram para o aprofundamento dos conceitos de atividade, leitura e contação de histórias, sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e de autores contemporâneos que se aproximam das defesas dessa teoria.

Caracteriza-se a pesquisa bibliográfica pela identificação e análise dos dados escritos em livros, artigos, de revista, dentre outros. Sua finalidade é colocar o investigador em contato com o que já se produziu a respeito do seu tema de pesquisa. Na pesquisa bibliográfica o pesquisador vai se deparar com dois tipos de dados: aqueles que são encontrados em fonte de referências (dados populacionais, econômicos e históricos etc.) e aqueles dados especializados em cada área do saber, indispensáveis para o desenvolvimento da sua pesquisa. (GONSALVES, 2005, p. 34-35).

No conjunto da pesquisa de campo, além da revisão bibliográfica, buscamos estabelecer um contato direto com os sujeitos da investigação, produzindo e documentando dados, por meio de entrevista semiestruturada com professores de crianças de cinco anos, de quatro escolas de Educação Infantil do interior paulista.

Para efetivação das entrevistas e das observações da prática docente, foi solicitada uma autorização para cada professora, assumindo-se, com cada uma, o compromisso de usar os dados produzidos somente em questões relacionadas com os resultados e discussões da pesquisa efetivada. As entrevistas foram realizadas individualmente com as professoras, conforme roteiro pré-elaborado, em dias subsequentes.

A entrevista tem caráter de interação entre os sujeitos pois,

Mais do que outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, como na observação unidirecional, por exemplo, ou na aplicação de questionários ou de técnicas projetivas, na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. (ANDRÉ; LUDKE, 2013, p. 39).

Com essa compreensão, primeiramente utilizamos² uma entrevista piloto com uma professora da Educação Infantil não participante da pesquisa, a fim de averiguar a adequação das perguntas para a efetivação da pesquisa e da produção dos dados da investigação. Com o roteiro aprovado, a entrevista foi efetivamente utilizada com as professoras parceiras da pesquisa, cuja composição compreendeu 18 (dezoito) questões abertas, que tratavam sobre informações pessoais, formação acadêmica, tempo de trabalho, propostas de trabalho na Educação Infantil, dentre outras. Essas questões tiveram importância fundamental para orientar o trabalho desenvolvido.

Nos percursos do processo das entrevistas ressaltamos a importância do roteiro previamente organizado, para auxiliar o pesquisador no não esquecimento de questões fundamentais, visando alcançar o objetivo proposto.

Um roteiro bem elaborado não significa que o entrevistador deva tornar-se refém das perguntas elaboradas antecipadamente à coleta, principalmente porque uma das características da entrevista semi-estruturada é a possibilidade de fazer outras perguntas na tentativa de compreender a informação que está sendo dada ou mesmo a possibilidade de indagar sobre questões momentâneas à entrevista, que parecem ter relevância para aquilo que está sendo estudado. (MANZINI, 2004, p. 6).

Além disso, a entrevista semiestruturada possibilitou o aprofundamento de algumas perguntas a respeito das práticas de cada professora, ao mesmo tempo em que permitiu um espaço maior aos entrevistados para explicitarem exemplos vivenciados na organização das propostas educativas diárias na Educação Infantil. Esse processo também permitiu aos participantes questionarem os objetivos do entrevistador, com a perspectiva de compreender quais as contribuições da pesquisa para suas práticas em sala.

As entrevistas foram previamente agendadas e autorizadas pelos sujeitos da pesquisa. A opção pela gravação em áudio (gravador Sony ICD-PX240) foi amparada em Ludke e André (2013), pois, de acordo com as autoras, o instrumento possibilita o registro das expressões orais, proporcionando maior liberdade ao entrevistador para focar sua atenção ao entrevistado.

Após as entrevistas, fizemos a transcrição literal dos dados produzidos, de acordo com Castilho e Preti (1986), cujas orientações mencionamos a seguir:

- prolongamento de vogal, s e r assinalando :::;

²Não se aplica uma entrevista, e sim, utiliza-se. De acordo com Manzini (2003, p. 20, grifos do autor): “Um roteiro de entrevista não pode ser *aplicado*, pois a interação social na entrevista não se configura em um *interrogatório policial*, o que descaracterizaria totalmente o que vem a ser uma entrevista para coletar dados.”

- para qualquer pausa, indicamos ...;
- para fala interrompida em determinado ponto (...);
- com relação aos comentários descritivos do transcritor, destacamos (()).

Conforme previamente combinado, a transcrição foi entregue aos sujeitos da pesquisa, para lerem e averiguarem se o conteúdo estava condizente com o que haviam dito. Segundo Meihy (1996), a conferência é parte da transcrição e consiste na devolução desta ao entrevistado ou colaborador, a fim de estabelecer um acordo entre as partes do que será modificado ou não. “O princípio da flexibilização do que entra ou sai da entrevista é fundamental para o bom termo da questão. Deve haver entre as partes um entendimento que permita diálogo sobre a importância ou não dos cortes.” (MEIHY, 1996, p. 59).

Os dados produzidos nas entrevistas realizadas são apresentados e discutidos na quarta seção deste trabalho. Além da entrevista, escolhemos a observação da prática educativa como outro instrumento capaz de contribuir para a produção dos dados essenciais. As observações das situações pedagógicas aconteceram durante o período de abril a setembro do ano de 2015, totalizando 16 (dezesseis) horas de observação com cada sujeito parceiro da pesquisa, em turmas de Infantil II, para dar voz aos indivíduos responsáveis por ler e contar histórias às crianças, com a finalidade de verificar as vivências e práticas desses profissionais com os momentos de leitura e contação de histórias na organização escolar, a partir do espaço e da significação que esses momentos possuem nas práticas educativas diárias com crianças de cinco anos de idade.

A observação possibilitou participar das proposições e ações pedagógicas dos professores e compreender como as atividades de leitura do professor, da criança e de contação de histórias se configuram no dia a dia dos sujeitos participantes da pesquisa. O registro escrito das observações foi efetivado em diário de campo, com a perspectiva de descrever as ações, e falas dos professores e das crianças nesses momentos. As observações foram realizadas com base em um roteiro previamente elaborado.

Os focos de observação nas abordagens qualitativas de pesquisa são determinados basicamente pelos propósitos específicos do estudo, que por sua vez derivam de um quadro teórico geral, traçado pelo pesquisador. Com esses propósitos em mente, o observador inicia a coleta de dados buscando sempre manter uma perspectiva de totalidade, sem desviar demasiado de seus focos de interesse. (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 35).

A observação planejada e a preparação do pesquisador possibilitam a produção dados coerentes com o que se observa, além de contribuir para atingir o objetivo da investigação

(LÜDKE; ANDRÉ, 2013). Nessa perspectiva, foi pensado um roteiro³ para nortear os tópicos a serem observados, dentre os quais:

- Espaço;
- Materiais;
- Professor;
- Crianças;
- Rotina de trabalho.

2.3 Caracterização das escolas pesquisadas

A pesquisa envolveu 4 (quatro) professoras de 4 (quatro) EMEIS (Escola Municipal de Educação Infantil), da Rede Municipal de Marília, interior do Estado de São Paulo, distribuídas em regiões distintas. A escolha foi feita com base em uma lista cedida pela Secretaria da Educação, com todas as escolas do município. Por telefone, entramos em contato com elas, até encontrar uma, de cada região, que disponibilizasse o espaço para a pesquisa.

Quadro 6 - Localização das escolas

Escola	Caracterização do bairro	Caracterização do espaço físico
EMEI 1	A Escola está localizada na zona urbana, no centro da cidade. Em sua maioria, as crianças são filhos de trabalhadores assalariados e funcionários públicos. Na região, há outras escolas de Educação Infantil de ensino privado, além de academia, escritórios, locais de lazer, hospital, comércio em geral e transporte público. A escola atende crianças de 2 a 5 anos.	Escola com ampla área livre e verde, além de quadra aberta, há piscina, horta cuidada por funcionários da escola, salas, biblioteca, quiosques e um pequeno refeitório com refeições diárias tais como macarrão, pão, biscoitos, sopa de fubá, leite, iogurte e sucos. Por ser uma escola antiga, conserva alguns brinquedos, como bonde grande, que não funciona, e uma casa de bonecas, fechada com cadeado com a finalidade de decoração.
EMEI 2	A Escola está localizada na zona urbana, na zona oeste da cidade. Em sua maioria, as crianças são filhos de trabalhadores assalariados e autônomos. Na região, não há	Escola com ampla área livre e verde, quadra, salas, um quiosque e um pequeno refeitório. A escola existe a 35 anos e nunca passou por reforma para ampliá-la.

³ Roteiro baseado nos estudos de Lima (2005) e De Marco (2014).

	outra escola de Educação Infantil da prefeitura, Ensino Fundamental e uma escola do estado que faz fundo com a EMEI, comércio em geral e transporte público.	
EMEI 3	A Escola está localizada na zona urbana, na região norte da cidade. Em sua maioria, as crianças são filhos de trabalhadores assalariados e autônomos. Na região, há outras escolas municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental, escritórios, supermercados, locais de lazer, comércio em geral e transporte público.	Escola com área livre pequena e verde, além de quadra coberta, piscina, salas, biblioteca, dois quiosques e um refeitório. Há brinquedos de plástico em um dos parques e no outro há gangorra, balanços e trepa-trepa.
EMEI 4	A Escola está localizada na zona urbana, na região sul da cidade. Em sua maioria, as crianças são filhos de trabalhadores assalariados e autônomos. Na região, há outras escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, municipais, academias, escritórios, supermercados, locais de lazer, comércio em geral e transporte público.	Escola com ampla área livre e verde, além de quadra coberta, salas, brinquedoteca, quiosques e um pequeno refeitório. Há brinquedos espalhados na área aberta, como gangorra, balanços e trepa trepa.

Fonte: Organização da pesquisadora.

No Quadro 7, apresentamos os dados históricos das escolas, de aspectos da estrutura física como laboratórios, quadras de esporte, salas das turmas, biblioteca, área verde e localização. Neste mesmo quadro, também apresentamos dados estatísticos, como a faixa etária das crianças atendidas na Educação Infantil e o nível de ensino ofertado.

Quadro 7 – Escolas Pesquisadas

	E1	E2	E3	E4
Salas	6	6	6	6
Turmas	27	20	27	26
Biblioteca	Sim	Sim	Sim	Sim
Quadra de Esportes	Sim	Sim	Sim	Sim
Espaços verdes	Sim	Sim	Sim	Sim
Laboratório de informática	Não	Não	Não	Não
Localização	Centro	Vila Coimbra	Bairro Palmital	Jardim Monte Castelo
Faixa etária	2 a 5 anos	2 a 5 anos	2 a 5 anos	2 a 5 anos
Nível de Ensino	Maternal I e II Infantil I e II	Maternal I e II Infantil I e II	Maternal I e II Infantil I e II	Maternal I e II Infantil I e II

Fonte: Organização da pesquisadora.

Deste quadro destacamos dados referentes às regiões em que as escolas se localizam, as dependências, a quantidade de turmas atendidas, bem como a faixa etária a fim de conhecer os contextos investigados.

A E1 localiza-se na região central da cidade e, assim como as demais escolas, atende crianças de 2 a 5 anos, compreendendo, respectivamente, as turmas de Maternal I (2 anos), Maternal II (3 anos), Infantil I (4 anos) e Infantil II (4 e 5 anos). A E2 atende a população da região oeste, a E3 situa-se na região norte e a E4 está localizada na região sul do município. Todas possuem área verde, biblioteca, quadra de esportes e não possuem Laboratório de Informática. As quatro escolas são de médio porte possuem entre 20 a 27 turmas. Esse cenário pareceu propício para a produção dos dados ora apresentados e discutidos.

Na sequência, caracterizamos as escolas *lócus* da pesquisa em campo, a partir dos momentos de observação referente aos espaços de biblioteca da escola e de sala, materiais e a organização das propostas educativas diárias de cada turma em relação aos momentos de leitura e contação de histórias.

Em relação aos espaços, na E1 há biblioteca da escola e biblioteca de sala. A biblioteca da escola funciona em uma sala ao lado do refeitório. É a mesma sala em que os professores ficam durante o intervalo, enquanto as crianças lancham. A sala possui uma mesa central com seis cadeiras, ao lado de uma mesa retangular, na qual ficam café, chá e biscoitos à disposição. Na parede contrária a essa mesa, há armários embutidos, rentes ao chão, formando uma bancada grande e espaçosa, em que a coordenadora organizou os livros para

que ficassem visíveis a todos que entrassem.

Um lugar, além da biblioteca de sala, que as crianças frequentam e têm livros disponíveis, é a sala de vídeo. Ao adentrá-la, vê-se o chão revestido de tatame com almofadas compridas para as crianças deitarem, quando estão assistindo a vídeos. Na parede contrária à porta, há duas prateleiras de ferro, baixas, com livros à disposição, mais ou menos trinta exemplares diferentes, que foram trocados após o recesso.

A biblioteca de sala, segundo o relato da P1, foi construída na primeira semana de atividades em cada turma. As professoras do infantil II sentaram e planejaram coletivamente uma lista de títulos que julgaram importantes. Foi pedido para o responsável de cada criança comprar um livro. As professoras confeccionaram o varal de plástico, um para cada sala. No que se refere aos materiais, na biblioteca escolar há livros de diversos tipos desde literatura infantil até paradidáticos e livros sem nome de autor ou ilustrador. Com a chegada dos livros do PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola)⁴ de 2014, o número de títulos de literatura infantil é vasto.

Na organização das propostas educativas diárias, não tem um tempo específico para a leitura do professor para as crianças. Durante a observação, houve momentos com dez minutos para ler e outros, de vinte minutos. Os locais para leitura variam entre a sala, sombra da árvore e quiosque.

Todos os dias há leitura seja por parte da criança seja do professor. No semanário das professoras, a leitura está registrada todos os dias na roda de conversa inicial, mas, às vezes, acontece, no momento da sala, ou ao final das propostas educativas, registrado pela professora como cantos.

Na E2, há biblioteca da escola e biblioteca de sala. A biblioteca da escola funciona em uma sala pequena, ao lado da sala de vídeo. Com duas prateleiras de ferro, suspensas numa altura acessível às crianças, é um local que não é usado por nenhuma das turmas. Há um tatame no chão, com uma mesa ao fundo. Uma estante de ferro guarda algumas caixas de jogos e material dourado. A sala está com a pintura gasta e os livros são velhos, em sua maioria; são livros finos, adaptações de histórias que não têm o nome do autor.

O livro utilizado em sala, para a leitura do dia, circula entre as turmas de infantil II, dos dois períodos; assim que uma professora usa, deixa na mesa para a outra. Os livros novos, do PNBE de 2014, estão, desde o início do ano, encaixotados. Em um dos dias de observação,

⁴ O acervo do PNBE de 2014 está disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15609-guia-ei-leituraforadacaixa-pdf&category_slug=maio-2014-pdf&Itemid=30192

duas funcionárias da escola começaram a catalogá-los.

Na biblioteca escolar não há muitos livros. Em sua maioria, são paradidáticos, adaptações de narrativas clássicas que não têm nome de autor ou ilustrador. Os livros do PNBE de 2014 ampliam significativamente o número de títulos de literatura infantil da escola. Algumas das professoras, que estão há mais tempo na escola, utilizavam alguns desses livros, mesmo sem catalogar, para a leitura diária. Como as caixas estavam na sala da direção, escolhiam cinco títulos para ler na semana seguinte.

Em relação à organização das propostas educativas diárias, há um tempo específico para a leitura do professor para as crianças. Ocorre logo no início, na chamada “Hora social”. Durante a observação, houve momentos com dez minutos para ler e outros de vinte minutos. Os locais para leitura são a quadra, onde ocorre a “Hora social” ou a sala da turma.

Todos os dias há leitura por parte da professora para as crianças. No semanário, é registrado apenas os momentos de “hora social”, sala, parque e outros. A P2, por conta da maneira que trabalha o semanário, descreve em uma folha à parte, como ocorreram os momentos vivenciados no dia, descrevendo a leitura e a participação das crianças.

Na E3, há biblioteca da escola e biblioteca na sala. A biblioteca da escola funciona em uma sala pequena, ao lado do refeitório. Há duas estantes de ferro, baixas, com três prateleiras próximas ao chão, revestido com tatame e algumas almofadas. Nelas contêm diversos livros de literatura infantil, livro brinquedo, revistas, além de jogos de construção e de tabuleiro. Ao lado das estantes, fica também uma casinha de madeira cheia de livros, doada por uma rede de supermercado.

Ao lado das estantes há três varais feitos de pano e plástico para guardar livros. Há livros novos e outros bastante usados. As crianças desfrutam desse espaço a partir de propostas organizadas pelas professoras e as crianças que aguardam por mais tempo para irem embora, devido ao horário do transporte escolar ou dos responsáveis só saírem do serviço após a abertura dos portões, elas aguardam nesse ambiente. Na sala da turma de infantil II, há um desses varais, confeccionado pela escola, com livros, revistas de ciências e curiosidades.

Quanto aos materiais, na biblioteca escolar há um número expressivo de livros de literatura infantil, além de paradidáticos, revistas, livros brinquedos, de capa dura, com texturas diversas e materiais diferentes. Há também livros de pano para as crianças bem pequenas. No ambiente da sala, os livros são, em sua maioria, literatura infantil, de autores conhecidos como Lygia Bojunga, Ruth Rocha, Monteiro Lobato e outros. Há também adaptações de livros clássicos mais simples sem identificação de autor.

Na organização das rotinas, a leitura feita pela professora para as crianças, ocorre após

os trabalhos realizados na sala da turma. Pode ocorrer, também, nos momentos da rotina de trabalho que as crianças usufruem do quiosque, depende das propostas trabalhadas. A leitura aparece no semanário da professora, dentro do eixo Linguagem Oral e Escrita e são planejadas para ocorrer todos os dias.

Nos períodos de observação, as crianças não tiveram um momento para escolherem livros para ler; houve somente a leitura feita pela professora.

No espaço da E4 há uma biblioteca da escola e não há biblioteca de sala. A biblioteca da escola funciona em uma sala pequena, ao lado das salas de aula. Há duas prateleiras de ferro, organizadas com livros, e outra com caixas organizadoras repletas de jogos de regras e jogos de encaixe. Alguns dos livros da biblioteca foram solicitados na lista de material das crianças, sem especificação de título, editora, por exemplo. Na parede contrária, estão pendurados aventais de contar histórias, com dedoches feitos em feltro e E.V.A. Ao lado, há fantoches das narrativas dos contos de fadas e um varal, para guardar livros, que está vazio. No chão há um tatame que cobre quase toda a extensão da sala. Na terceira parede, há um varal com fantasias de princesas e super-heróis, organizadas em cabides. A sala está limpa; não há marcas de uso. Os livros nas prateleiras estão com a etiqueta.

A sala é trancada por dois cadeados e, segundo a própria funcionária, como ninguém usava a sala, ela nem se lembrava qual era a chave. Alguns livros que as professoras utilizam, inclusive livros brinquedos, quando não estão em uma casinha de madeira, ao lado da secretaria, cedida por uma rede de supermercado da cidade, estão nessa sala e é necessário pedir para uma funcionária abri-la e pegá-los.

Na sala da turma não há biblioteca nem livros acessíveis às crianças. Quanto aos materiais, na biblioteca escolar há um número expressivo de livros de literatura infantil, além de paradidáticos, livros brinquedos, de capa dura, com texturas e materiais diferentes. Há também livros de pano para as crianças bem pequenas.

Na organização das propostas educativas diárias da turma, há um tempo específico para a leitura da professora para as crianças, denominado “Hora da história”, ocorre, formalmente, após a higienização bucal. Esse horário se modifica conforme as propostas educativas que são oferecidas na sala da turma.

A leitura pode ocorrer na própria sala ou no momento antes da saída. Normalmente, na sala ocorrem leituras/narrações de histórias de livros feitas pela professora, assim como proferição de textos de jornais e, na área externa, são lidas/narradas histórias de livros que as crianças trazem de casa. As leituras ocorrem todos os dias.

Durante os momentos de observação, não houve intervenção nas situações pedagógicas realizadas na sala da turma ou em qualquer outro espaço da escola. Fizemos apenas anotação da organização das propostas educativas diárias, de ações e de atitudes docentes. As visitas foram todas agendadas previamente com a coordenadora e as professoras pesquisadas. No primeiro dia, as professoras destinavam um tempo para que nos apresentássemos e explicássemos o motivo de nossa presença. Com um caderno em mãos, nos direcionávamos ao fundo da sala para não alterar a organização diária das propostas educativas das crianças.

Nessa proposta de investigação, também contamos com a pesquisa documental realizada nos registros das professoras, denominados semanários. Em pastas com folhas avulsas ou cadernos, tais semanários se constituem como material em que há descrição do planejamento de propostas educativas a serem realizadas com as crianças, semanalmente.

Com esse material, buscamos elementos para verificar e analisar como e se esses momentos de leitura e de contação de histórias são registrados na organização das propostas dos sujeitos, participantes da investigação. Este trabalho contribuiu para a produção de dados, pois acreditamos que foi fundamental para resgatar informações e ampliar os conhecimentos acerca do objeto de estudo.

As autoras Lüdke e André (2013, p. 45) reafirmam que:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte ‘natural’ de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

A análise documental é, assim, parte valiosa em pesquisas com abordagem qualitativa, podendo ser um complemento, ou abordagem principal, dos dados produzidos pela observação e pela entrevista semiestruturada, por exemplo, de modo a acrescentar novos dados para solução do problema proposto (LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

Para análise dos dados produzidos em campo, elaboramos três eixos, de acordo com o problema de pesquisa investigado e o referencial teórico utilizado: Leitura e contação de histórias na Educação Infantil, Atividade da criança e Papel do professor.

Com a participação no XVII Seminário de Pesquisa de Pós-Graduação em Educação, pela Unesp *Campus* Marília/SP., as ideias e conceitos estudados foram ampliados e possibilitaram a reformulação dos eixos, a fim de atingir o objetivo proposto. São eles:

- Ensino e aprendizagem: o papel da atividade;
- Leitura da criança e do professor: aspectos teóricos e práticos;

- Contação de histórias na Educação Infantil: escolhas e compreensões (o que é, recursos utilizados, tempos/espacos).

Esses eixos de análise permitiram a organização dos dados em dois temas centrais, contemplando os elementos presentes nas práticas de leitura, contação de histórias e os processos de ensino e de aprendizagem como atividades promotoras de aprendizagem e do desenvolvimento da inteligência e da personalidade das crianças.

Na investigação ora apresentada e discutida, tanto as entrevistas como as observações e análises documentais foram fundamentais, para a confirmação (ou não) de hipóteses levantadas durante a investigação a respeito do lugar ocupado pelos momentos de leitura e contação de histórias e sua importância como atividade propulsora do pleno desenvolvimento na infância.

2.4 Os sujeitos participantes da pesquisa

Para realização da investigação apresentada e discutida nesta dissertação, dentre o número de profissionais da área de Educação Infantil da rede pública do município de Marília, interior de São Paulo, delimitamos o *corpus* de 4 (quatro) sujeitos, um de cada uma das 4 (quatro) instituições parceiras da investigação. A escolha das professoras foi feita por intermédio da direção de cada escola. As professoras constituídas como sujeitos da pesquisa foram denominadas como:

- **P1:** Professora da turma de Infantil II, composta por 23 crianças com idade entre 4 e 5 anos.
- **P2:** Professora da turma de Infantil II, composta por 22 crianças com idade entre 4 e 5 anos.
- **P3:** Professora da turma de Infantil II, composta por 23 crianças com idade entre 4 e 5 anos.
- **P4:** Professora da turma de Infantil II, composta por 23 crianças com idade entre 4 e 5 anos.

As professoras participantes da pesquisa foram denominadas de P1 (professora 1) a P4 (professora 4), conforme descrição acima, visando garantir e preservar o seu anonimato. Ressaltamos que todas as professoras participaram da investigação mediante consentimento

livre e esclarecido conforme normativa do Comitê de Ética em Pesquisa da Unesp *Campus* de Marília, SP.⁵

A seguir apresentamos informações quanto à formação das professoras investigadas:

Quadro 8 – Dados pessoais e formação das professoras

Os	Escola	Idade	Tempo na Ed. Infantil	Graduação	Instituição
P1	E1	26 anos	3 anos	Pedagogia	Pública
P2	E2	31 anos	1 ano	Pedagogia	Privada
P3	E3	31 anos	6 anos	Pedagogia	Privada
P4	E4	34 anos	10 anos	Pedagogia	Privada

Fonte: Organização da pesquisadora.

O quadro 8 apresenta dados da formação das participantes, com relação ao tempo em que atuam na Educação Infantil. A maioria delas tem entre três e dez anos de atuação e a formação inicial de todas é em Pedagogia. Uma das professoras é formada em uma universidade pública do município com duração do curso de quatro anos. As professoras P2 e P3 são formadas pela mesma universidade privada, em curso com duração de três anos e meio. A P4 cursou Pedagogia por uma universidade particular com cursos disponibilizados na modalidade à distância.

Nesta seção, foram apresentados os percursos metodológicos que orientaram o trabalho de pesquisa. Tendo por base as ideias gerais discutidas até o momento, na próxima seção, abordamos a fundamentação teórica da historicidade do desenvolvimento humano sob o enfoque da Teoria Histórico-Cultural, além de destacar os conceitos de leitura e contação de histórias brevemente contextualizados historicamente.

⁵A pesquisa com seres humanos foi submetida ao Comitê de Ética da Unesp *Campus* Marília, SP em 17/12/2014 e homologada com parecer favorável na reunião do CEP da FFC da Unesp em 21/01/2015, conforme Parecer do Projeto no. 957.961

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: REFLEXÕES SOBRE A HISTORICIDADE DA FORMAÇÃO HUMANA

Nesta seção, iniciamos uma breve discussão geral sobre aspectos da historicidade da formação humana, a partir da tese de que o homem aprende a ser humano ao longo de sua vida. Para essa reflexão, retomamos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural considerados essenciais para as discussões acerca da temática pesquisada.

No levantamento bibliográfico, foi possível localizar, reunir e sistematizar trabalhos voltados à questão do desenvolvimento humano, a partir da compreensão de que o sujeito (criança, jovem e adulto) se desenvolve mediante a atividade que realiza. Dentre eles, destacamos Pasqualini (2006), Santana (2008), Leontiev (2010), Magalhães (2011) e Souza (2013).

Apresentamos, na sequência, os dois itens componentes desta seção. No item 3.1, denominado “Desenvolvimento humano: pressupostos da Teoria Histórico-Cultural”, propomos uma reflexão sobre o processo de desenvolvimento da criança e a formação humana nos anos iniciais da vida. No item 3.2, “Leitura e contação de histórias: atividades na Educação Infantil”, fazemos breve contextualização histórica sobre os conceitos de leitura e contação de histórias. Resgatamos, ainda, elementos essenciais da Teoria Histórico-Cultural, para refletirmos sobre a apropriação da leitura como aprendizagem promotora de um pleno desenvolvimento humano.

3.1 Desenvolvimento humano: pressupostos da Teoria Histórico-Cultural

“[...] cada indivíduo *aprende* a ser homem.” (LEONTIEV, 1978b. p. 267).

Neste item, abordamos aspectos sobre o desenvolvimento humano a partir da ótica da Teoria Histórico-Cultural, especialmente dos estudos de Leontiev (1978a; 1978c; 2010), Davidov (1986; 1987), Elkonin (1987), Végner e Végner (1993), Mukhina (1995), Vygotski (1995), Bissolli (2001), Lima (2001), Mello (2010) e Vygotskii (2010).

Nossas discussões se iniciam amparadas nos estudos do soviético Vigotskii (2010) e seu colaborador Leontiev (2010) acerca do processo de desenvolvimento do homem em um contexto histórico-cultural. Pautados nas principais proposições do materialismo histórico de Marx e Engels (1983), os autores voltaram-se para o reconhecimento das mudanças de comportamento da pessoa, durante o processo de desenvolvimento humano, e sua relação com

o contexto social. No conjunto das discussões, Vigotskii (2010) apresenta, em seus estudos, conceituações sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Acompanhados por Luria (2010), Vigotskii (2010) e Leontiev (2010)⁶ organizaram uma revisão crítica da história e da situação da psicologia na Rússia e no restante do mundo. Em um contexto de pós-revolução Russa, na segunda metade do século XIX, a psicologia havia se tornado uma ciência natural.

Vigotski e seus colaboradores se propuseram a criar uma nova maneira para estudar os aspectos e processos psicológicos, que compõem o comportamento humano nas dimensões histórica e cultural. O objetivo era superar as concepções idealistas e mecanicistas da época.

Essas proposições e estudos, dentre outros, constituíram a Teoria Histórico-Cultural, cujo foco é a caracterização de aspectos do desenvolvimento do psiquismo humano e sua relação com a educação (FACCI, 2004).

Ao embasarmos nossos estudos nessa perspectiva, é possível afirmar que o homem possui características relativas à sua espécie, que o diferenciam dos animais. Por meio dos estudos e teorias sobre a evolução da espécie humana, Leontiev (1978) aponta que o homem passou por três estágios de evolução até chegar ao *Homo sapiens* e se libertar da dependência das mudanças biológicas. Desse modo,

Isto significa que o homem definitivamente formado possui já todas as propriedades biológicas necessárias ao seu desenvolvimento sócio-histórico ilimitado. Por outras palavras, a passagem do homem a uma vida em que sua cultura é cada vez mais elevada exige mudanças biológicas hereditárias. (LEONTIEV, 1978, p. 281-282).

Diante disso, a estrutura mental e as funções biologicamente presentes no nascimento da pessoa são essenciais para o desenvolvimento das qualidades psíquicas humanas, porém, não são suficientes porque o cérebro humano, sem condições sociais, sem a vida em sociedade, não se desenvolve (LIMA, 2001).

O que é verdade é que as modificações biológicas hereditárias não determinam o desenvolvimento sócio-histórico do homem e da humanidade; este é doravante movido por outras forças que não as leis da variação e da hereditariedade biológicas. (LEONTIEV, 1978, p. 282).

Em outras palavras, o desenvolvimento cerebral a partir de condições internas não substitui o papel do meio e da educação para a plenitude da formação humana. As aquisições históricas da humanidade são resultado do desenvolvimento de gerações humanas, que não são incorporadas ao indivíduo biologicamente, mas se encontram nas obras da cultura humana

⁶ Alexander Romanovich Luria (1902-1977); Lev Semenovich Vigotskii (1896-1934); Alexis Nicolaevich Leontiev (1903-1979).

e, portanto, no meio que o cerca. “Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal.” (LEONTIEV, 1978, p. 301).

Essa afirmativa está associada às proposições do materialismo histórico e dialético, segundo as quais o homem se defronta com condições de existência que produzem a sua cultura e a sua identidade, mas é, também, produtor dessa cultura, podendo modificar as condições dadas pelas gerações anteriores. Desse modo: “Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado.” (MARX, 1985a, p. 329).

Nessa perspectiva histórica do desenvolvimento humano, o homem é, portanto, um ser de natureza biológica e social. Isso significa que a pessoa não nasce humana, mas torna-se humana. É social porque entendemos que cada homem e mulher é membro de uma sociedade criadora de bens históricos, culturalmente elaborados. Nesse sentido, cada nova geração usufrui de objetos e fenômenos criados pelas gerações que a antecederam, participa do trabalho – atividade principal do homem – das produções e nas diversas formas de atividade, desenvolvendo capacidades específicas da espécie humana (LEONTIEV, 1978a).

Essa compreensão da natureza social humana revela que

[...] ao desenvolverem a sua produção material e suas relações materiais, [os homens] transformam, com esta realidade que lhes é própria, o seu pensamento e os produtos do seu pensamento. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. (MARX, 1979, p. 51).

As condições de vida e as relações que as pessoas estabelecem com o meio circundante são provocadoras de aprendizagens e, conseqüentemente, de desenvolvimento, ratificando a premissa de que os homens se tornam humanos, mas não nascem assim. Essa concepção de homem contribui efetivamente para compreender o desenvolvimento cultural na infância que, igualmente, depende de diferentes aspectos para seu êxito, tais como a maturação biológica e as condições de vida e de educação (MUKHINA, 1995; VYGOTSKI, 1995; BISSOLI, 2001; LIMA, 2001; RIBEIRO, 2004; VYGOTSKII, 2010).

Ao encontro e para ampliação dessa discussão, Mukhina (1995) enfatiza que o desenvolvimento da criança é, pois, influenciado por condições internas e externas. As internas referem-se às propriedades do organismo da criança, tais como a estrutura e o trabalho do cérebro. Já as externas estão ligadas ao nascimento e ao desenvolvimento da

criança ao viver e ser educada em sociedade. Nas palavras da autora: “[...] para ser homem são necessárias uma constituição do cérebro, condições de vida e educação bem definidas.” (MUKHINA, 1995, p. 39).

Há uma relação entre essas condições externas e internas ao longo do percurso do desenvolvimento humano. Sem o cérebro humano, o homem não é capaz de desenvolver capacidades psíquicas, assim como a psique não existe sem as condições humanas de vida. Essa relação entre as condições externas e internas é a base do desenvolvimento cultural humano. Na imensurável plasticidade do cérebro humano, a capacidade de aprender é a mais importante, a que diferencia o homem do animal. Ao contrário dos animais, o homem nasce com parte do cérebro “livre”, disponível para se apropriar do que suas experiências e a educação possam oferecer. Em constante formação, o cérebro humano dependerá das condições oferecidas à criança para “preencher” esses espaços livres e se desenvolver (MUKHINA, 1995).

Nesse percurso, a partir das atividades realizadas pela pessoa, há a apropriação de capacidades que contribuem para a formação, desenvolvimento e aperfeiçoamento das ações internas, permitindo a solução de problemas cada vez mais complexos, em diferentes situações. Assim, o desenvolvimento infantil é

[...] um processo dialético que se distingue por uma complicada periodicidade, a desproporção no desenvolvimento das diversas funções, as metamorfoses ou transformações qualitativas de umas formas em outras, o entrelaçamento complexo de processos evolutivos e involutivos, o complexo cruzamento de fatores externos e internos, um complexo processo de superação de dificuldades e de adaptação. (VYGOTSKI, 1995, p. 141, tradução nossa).⁷

O processo de desenvolvimento humano não é, conforme evidenciado nas proposições de Vygotski (1995), mecânico e nem progressivo. Trata-se de processo dialético, efetivado mediante relações entre as pessoas e delas com os objetos da cultura, as quais possibilitam a superação de momentos críticos do desenvolvimento. Este sofre constantes rupturas e mudanças qualitativas com o surgimento de novas formações (ELKONIN, 1987).

Para exemplificação, no cenário educacional, o ensino pode ser o mesmo para um grupo de crianças, mas cada uma se apropriará dele de acordo com as condições oferecidas pelo meio e o estágio de desenvolvimento em que se encontra.

Assim, o desenvolvimento não é um processo meramente evolutivo, mas se constitui

⁷ [...] un complejo proceso dialéctico que se distingue por una complicada periodicidad, la desproporción en el desarrollo de las diversas funciones, las metamorfosis o transformación cualitativa de unas formas en otras, un entrelazamiento complejo de procesos evolutivos e involutivos, el complejo cruce de factores externos e internos, un complejo proceso de superación de dificultades y de adaptación. (VYGOTSKI, 1995, p. 141).

por rupturas e saltos qualitativos, além de mudanças essenciais, alternando entre períodos estáveis e críticos (VYGOTSKI, 1995).

Os períodos estáveis são mudanças “microscópicas” da personalidade da criança, que vão se acumulando e se manifestam, tempos depois, como uma formação qualitativamente nova. Assim,

Em algumas idades o desenvolvimento se distingue, com efeito, por um curso lento e evolutivo. Nessas idades, a personalidade da criança muda lentamente, de forma quase imperceptível, interna; são mudanças decorrentes de insignificantes ganhos “moleculares”. Durante um lapso de tempo mais ou menos amplo – habitualmente de vários anos – não se produzem mudanças bruscas nem desvios importantes capazes de reestruturar a personalidade da criança. (VYGOTSKI, 1996, p. 255, tradução nossa).⁸

Já os períodos críticos produzem modificações e rupturas bruscas, em um tempo relativamente curto. Estas são fundamentais na personalidade da criança, possibilitando uma nova qualidade de relação dela com o meio à sua volta.

[...] a essência de toda crise reside na reestruturação da vivência anterior, reestruturação que reside na mudança do momento essencial que determina a relação da criança com o meio, isto é, na mudança de suas necessidades e motivos que são os motores de seu comportamento (VYGOTSKI, 1996, p. 385, tradução nossa).⁹

Nesse sentido, o meio, no desenvolvimento da criança, é que possibilita a base para ela se desenvolver. Vigotski (2010, p. 683-684) ensina que a influência do meio, no desenvolvimento psíquico, é determinada pela vivência da criança. “A vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança.” Essa relação que a criança estabelece com o meio é, portanto, a fonte para o seu desenvolvimento.

Como assinalam Mukhina (1995) e Ribeiro (2004), as relações que as crianças estabelecem com os adultos são necessárias para que se apropriem da cultura por meio de sua atividade com objetos materiais e não materiais, criados pelo gênero humano ao longo da história.

De acordo com Mello (2010, p. 55): “[...] desde o início de sua vida, a criança é

⁸ En algunas edades el desarrollo se distingue, en efecto, por un curso lento, evolutivo. En dichas edades la personalidad del niño cambia muy lentamente, a menudo de forma casi imperceptible, interna; son cambios debidos a insignificantes logros “moleculares”. Durante un lapso de tempo mas o menos largo – habitualmente de vários años – no producen cambios bruscos ni desviaciones importantes capaces de reestructurar la personalidad entere del niño. (VIGOTSKI, 1996, p. 255).

⁹ [...] la esencia de toda crisis reside en la reestructuración de la vivencia interior, reestructuración que radica en el cambio del momento esencial que determina la relación del niño com el medio, es decir, en el cambio de sus necesidades y motivos que son los motores de su comportamiento. (VIGOTSKI, 1996, p. 385).

inserida no conjunto da herança cultural da humanidade que é partilhada pelo grupo social do qual ela participa e que se faz presente no momento da história em que vive.” Essas ideias estão em sintonia com a seguinte ideia de Mukhina (1995, p. 40):

As crianças assimilam esse mundo, a cultura humana, assimilam pouco a pouco as experiências sociais que essa cultura contém, os conhecimentos, as aptidões e as qualidades psíquicas do homem. É essa a herança social. Sem dúvida, a criança não pode se integrar na cultura humana de forma espontânea. Consegue-o com a ajuda contínua e a orientação do adulto - *no processo de educação e de ensino*. (grifos da autora).

Para se desenvolver, o ser humano depende de tudo que aprende, do que lhe é apresentado, e a cultura acumulada é o ponto de referência para suas aprendizagens e desenvolvimento social.

Com essa defesa, o papel da educação é essencial na formação dessas características humanas porque, por meio dela, o indivíduo apropria-se dos bens culturais expressos na Ciência, nas Artes (e, portanto, na Literatura), na Filosofia. Além disso, ressaltamos o papel do professor como criador de mediações na organização e execução de situações que promovam aprendizagens, no que tange à descoberta do uso social dos objetos da cultura humana e seus significados (VIGOTSKII, 2010).

Ao encontro dessas ideias, afirmamos que a aprendizagem é essencial ao desenvolvimento humano. Para Vigotskii (2010), a aprendizagem da criança começa antes da aprendizagem escolar. Ao chegar à escola, a criança não é uma tábula rasa, tem uma pré-história com as letras, os números ou qualquer outro conhecimento escolar. Por exemplo, em suas vivências, desde muito pequena, ela já se utiliza de quantidades, adições, multiplicações e tantas outras operações. Ao adentrar no ambiente escolar, a roda de conversa, por exemplo, composta para saber e situar a criança em relação ao que será vivenciado no dia e, também, ao que se refere às crianças presentes e às ausentes, dentre outras possibilidades, pode resgatar e ampliar os conhecimentos anteriores, relacionando-os com as novas situações e necessidades da criança.

A aprendizagem é, assim, fonte de desenvolvimento; para cada etapa do desenvolvimento alcançada pela criança há uma aprendizagem que a antecede. Diante dessas proposições, a aprendizagem escolar propicia “algo completamente novo” ao desenvolvimento da criança (VIGOTSKII, 2010).

A aprendizagem e o desenvolvimento humanos podem ser pensados em diferentes perspectivas; dentre elas, focamos os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural de acordo com os quais esses processos são compreendidos como não coincidentes, mas ligados um ao

outro.

Considerada deste ponto de vista, a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente. (VIGOTSKII, 2010, p. 115).

Para o autor, ao ensinar matemática para a criança no ambiente escolar, estamos ampliando seus conhecimentos não apenas referentes a cálculos e operações, mas a uma gama de ideias pertencentes às suas capacidades gerais de conhecimento.

A aprendizagem “lança bases para o desenvolvimento” a partir das possibilidades, ofertadas à criança, de se apropriar dos objetos da cultura humana. Desse modo, por meio de possibilidades de atividades, a criança desenvolve capacidades humanas expressas nas funções psíquicas superiores (BISSOLI, 2001).

Conforme também destaca Luria (2010), embora o aprendizado esteja relacionado diretamente ao desenvolvimento da criança, os dois não ocorrem com a mesma intensidade, nem seguem linhas paralelas.

No contexto da Educação Infantil, por exemplo, o desenvolvimento das crianças nunca acompanha o aprendizado escolar no mesmo ritmo, pois cada tema apresentado na escola é singular, tem sua própria especificidade no que se refere ao curso do desenvolvimento da criança. Uma criança que foi apresentada aos números, por exemplo, sem saber exatamente como registrá-los, pode utilizar-se dos lápis para recriar o formato deles, constituindo sua própria maneira de representá-los, até o momento em que se apropriará da representação social e relação de quantidade. Essa relação sofre alterações de acordo com as constantes mudanças da criança em diferentes momentos de seu desenvolvimento.

Os estudos de Vigotskii (2010) enfatizam dois níveis de desenvolvimento: zona de desenvolvimento potencial/proximal e zona de desenvolvimento real. Esta refere-se àquilo que a criança consegue realizar sem ajuda do adulto ou pessoa mais experiente. Em relação ao primeiro nível, em linhas gerais, embora a criança ainda não seja capaz de fazer sozinha determinadas atividades, ela a faz com auxílio de um parceiro mais experiente.

Nesse sentido, o papel do professor se faz essencial na promoção de situações pedagógicas que deflagrem aprendizagens motivadoras do desenvolvimento infantil, incidindo em zonas de desenvolvimento potencial. Diante disso, a mediação do adulto consiste em propiciar condições de aprendizagem às crianças com a finalidade de favorecer as

relações que estabelecem com o meio.

Pela mediação do outro, a criança se apropria da realidade que a cerca, dos conceitos e significados sociais, a partir das relações e da maneira como é tratada na convivência com outras pessoas. No ambiente escolar, a mediação “[...] será concretizada no modo como a professora trata a criança e na maneira como organiza suas experiências diárias.” (LIMA, 2005, p. 173).

Para tanto, é preciso lembrar que, para se desenvolver, a criança necessita ter acesso aos objetos, pegá-los, manuseá-los, para imitar o que o adulto faz (zona de desenvolvimento proximal). A criança não aprende apenas porque alguém a instrui como fazer; precisa vivenciar situações de aprendizagens dirigidas ao seu pleno desenvolvimento. Dessa forma, um bom ensino é aquele que parte do conhecimento da criança, considera o que ela já sabe e, por meio da relação mediada pelo adulto ou parceiro mais experiente, provoca novas apropriações de conhecimentos promotoras de saltos qualitativos em seu desenvolvimento cultural (LEONTIEV, 1978; VIGOTSKII, 2010).

O período do nascimento até os 6 anos é fundamental para o desenvolvimento infantil. Assim,

A infância dos zero aos seis anos deve ser compreendida por sua importância, quer dizer, uma etapa em que há a apropriação de conhecimentos e desenvolvimento de características mais gerais da personalidade: conhecimentos e habilidades que dão base para todo o futuro desenvolvimento. Nessa etapa, há a apropriação da linguagem, a aprendizagem do uso social de objetos cotidianos, o desenvolvimento da orientação espaço-temporal, da percepção, da atenção, do pensamento, da imaginação, da memória, das emoções, dos sentimentos, da moral, da estética, das bases para a formação da personalidade. (LIMA, 2001, p. 37).

A posição real da criança é estabelecida pelas relações humanas à sua volta. Sua posição é regida: “[...] pela situação objetiva que a criança ocupa nessas relações.” (LEONTIEV, 2010, p. 60).

Conforme já refletimos, a criança não nasce com propriedades psíquicas especialmente humanas (emoções, formas sofisticadas de percepção e de pensamento, linguagem, dentre outras), mas possui condições para aprendê-las por meio da relação com as pessoas, a partir da educação e das condições de vida oferecidas a ela. De acordo com Mukhina (1995, p. 41, grifos da autora): “[...] *as propriedades naturais da criança não criam qualidades psíquicas, mas sim as condições necessárias para sua formação. Essas qualidades surgem graças à herança social.*”

Ao encontro dessa discussão, pelos apontamentos da Teoria Histórico-Cultural, é

possível depreender que as capacidades, aptidões, qualidades ou funções humanas, tais como memória, pensamento, atenção, percepção, linguagem oral e escrita, desenho, cálculo e conduta, que engendram a inteligência e a personalidade, são parte do processo de educação e constituem o homem como ser social (DAVIDOV 1986; 1987; ELKONIN, 1987; VÉNGUER; VÉNGUER, 1993; VYGOTSKI, 1995).

A experiência social permite ao homem aprender, agir e se comportar na sociedade em que se encontra. A partir das experiências que realiza, a criança tem possibilidades de realizar aprendizagens motivadoras do desenvolvimento de qualidades psíquicas e constituir sua personalidade.

Conforme aponta Leontiev (2010), junto de seus pais e familiares, adultos com os quais se relaciona constantemente, a criança já possui obrigações e responsabilidades. Na idade pré-escolar, por exemplo, a criança reconhece sua dependência do adulto e, para manter relações pessoais e íntimas, as expectativas das pessoas em relação ao seu comportamento tornam-se essenciais.

Por meio dessas relações com a família, ampliadas pelas relações com outras pessoas da escola e do seu cotidiano, a criança passa a assumir gradativamente um compromisso com a sociedade. Essas relações mais amplas são mediadas por aquelas estabelecidas no círculo familiar. Do ambiente familiar para o espaço da escola, suas relações se modificam subitamente, mas, psicologicamente, sua atividade permanece no mesmo “limite básico” (LEONTIEV, 2010, p. 60).

Mesmo se uma criança já sabe ler, aos seis anos, e tem conhecimentos acumulados, isso não apaga o elemento infantil que existe nela, ou seja, há imaturidade no seu conhecimento, suas responsabilidades são relativas à sua idade. A transição do desenvolvimento da vida psíquica da criança, do período pré-escolar para o momento seguinte, ocorre com ela na escola. Seus deveres envolvem não só os pais e os professores, mas também são diretamente ligados às obrigações com a sociedade (LEONTIEV, 2010).

Quando começa a estudar, a criança se conscientiza dessas exigências que ganham sentido real como, por exemplo, o momento de fazer a tarefa. Sentar-se e concentrar-se no que é preciso fazer, é diferente de suas ações ao jogar e participar de uma brincadeira.

Nesse momento, as relações com a família deixam de ser determinantes e as outras se tornam essenciais. Uma bronca da professora, por exemplo, tem maior conotação do que tinha inicialmente. Essas são as transições vivenciadas pela criança nas relações que estabelece com o meio durante seu processo de desenvolvimento.

Quando se trata do desenvolvimento da consciência, Leontiev (2010) explicita que a

transição para um novo momento segue as mesmas características. O lugar que a criança ocupa na vida cotidiana também se altera. Essa mudança não determina o desenvolvimento da psique da criança; os fatores determinantes são a sua vida e o desenvolvimento dos processos reais que nela ocorrem.

Assim, as capacidades tipicamente humanas estão diretamente ligadas ao produto da atividade humana e da cultura historicamente acumulada. Desse modo, o ser humano, ao longo de sua vida, passa por alguns momentos específicos que se caracterizam por uma determinada atividade. É a partir dela que o homem se apropria de conhecimentos ao estabelecer relacionamentos no meio onde vive, com as pessoas que o circundam e com os objetos da cultura, formando sua individualidade e se tornando capaz de modificar a si e o mundo à sua volta (LEONTIEV, 1978).

Diante do exposto,

O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida – em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida. (LEONTIEV, 2010, p. 63).

A partir disso, adentramos em uma discussão mais específica acerca das atividades de leitura e de contação de histórias e sua influência no desenvolvimento psíquico da criança, contribuindo para ampliarmos as discussões dos dados apresentados e analisados na seção 4.

3.2 Leitura e contação de histórias: atividades na Educação Infantil

“Ouvir, contar e sentir que aquela leitura é um presente, uma iniciação a algo precioso, um ato de amor.” (MACHADO, 2002, p. 30).

Neste item da terceira seção, abordamos elementos do contexto histórico da leitura para a compreensão da influência desse processo e seu valor no desenvolvimento da criança. Além disso, ressaltamos a prática de contação de histórias como uma das mais antigas e que, em consonância com a leitura e a literatura infantil, pode promover aprendizagens aos leitores em formação.

Estudiosos da Teoria Histórico-Cultural, tais como Davidov (1988), Vigotsky (1995), Leontiev (2010), além de estudiosos de questões afetas à Leitura e a Literatura Infantil, como Zilberman (1994), Manguel (1997), Foucambert (1997), Cavallo e Chartier (2002), Svenbro (2002), Arena (2009a; 2009b; 2010), Coelho (1986), Coentro (2008) e outros, fundamentam essa discussão.

Na Educação Infantil, temáticas referentes aos momentos de leitura para as crianças e à importância do livro de literatura infantil estão presentes em diversas discussões, tanto na escola como na Universidade. De acordo com Paiva (2015), embora o Ministério da Educação (MEC) tenha sido criado em 1930, foi apenas no ano de 1980 que as questões referentes à formação de leitores ganharam visibilidade nas políticas públicas, mesmo que de forma não prioritária. Já a temática de contar histórias ainda é pouco explorada e, quando aparece, está vinculada a uma prática destinada a crianças bem pequenas, por ainda acreditar-se que elas não são capazes de ler. De acordo com a revisão da literatura, há diferentes autores que endossam essa afirmação (ZILBERMAN, 2001; GIROTTTO; SOUZA, 2009; ARENA, 2010; CHAVES, 2011).

Essas discussões suscitam dúvidas frequentes nos professores da Educação Infantil sobre como motivar a criança a ler, nessa etapa da Educação Básica sem didatizar a leitura de livros de literatura infantil ou se focar exclusivamente no preparo da criança para sua entrada no Ensino Fundamental. As pesquisas sobre a temática revelam que os professores trabalham diariamente com momentos de leitura e contação de histórias, mas que, em sua maioria, não se constituem como atividades capazes de motivar aprendizagens dirigidas ao pleno desenvolvimento da criança pequena devido à falta de planejamento prévio desses momentos.

Assim, as ações docentes, na Educação Infantil, parecem contornar o processo de apropriação da leitura, mas não o atingem. Do ensino da escrita, tão privilegiado nos anos iniciais e, cada vez mais presente na organização das propostas educativas, passamos para o exercício exaustivo da oralidade, acreditando que ensinar a ler é isso; na verdade, são ações de decodificação que não abrangem a leitura laboriosa, de atribuição de sentidos. Como ressalta Arena (2009a, p. 11),

São tantas as práticas do leitor diante da escrita, tantas as funções, diferentes as estruturas, entretanto o nome consensual contemporâneo para esse ato é um só: leitura. Essa generalização traz alguns problemas de natureza pedagógica, pois encaminha o professor para ensinar, deliberadamente, uma única prática de leitura: a de vocalizar os sons, em vez de ensinar as práticas, suas funções e sua estrutura específica.

Essas práticas ainda são marcadas pela apresentação do sistema escrito e seu funcionamento, não ocasionalmente desvinculadas de qualquer sentido para a criança. Na escola, exige-se que ela olhe para as letras e decodifique-as, em detrimento da leitura silenciosa, na qual ela tem a oportunidade de entrar em contato com o livro e atribuir sentido ao que lê.

Para entendermos essas práticas atuais de leitura, voltamos à Grécia antiga, lugar em

que ler era distribuir, transmitir algo a alguém. De acordo com Svenbro (2002), para Sócrates não era possível dialogar com o livro sem que alguém emprestasse sua voz.

A leitura denominada silenciosa nasceu na Grécia, em um contexto onde ainda predominava a leitura em voz alta (século VIII a.C). Essa prática, de leitura em voz alta, era realizada pelos escravos e se caracterizava como a retirada dos sons das letras, a fim de oralizar o texto para os seus senhores (SVENBRO, 2002). O código gráfico era escrito em rolos e oralizado para diversas pessoas, publicamente, diferentemente do texto lido, direcionado apenas para uma pessoa, pois poucos sabiam ler e escrever. Concordamos com Cavallo e Chartier (2002, p. 08) que as funções da leitura em voz alta eram duas: “[...] a de comunicar o escrito àqueles que não sabem decifrá-lo e também a de consolidar formas encaixadas de sociabilidade que são outras tantas figuras do privado – a intimidade familiar, a convivência mundana, a convivência letrada [...]”.

Ainda na Idade Média, a leitura em voz alta persistiu com os rolos de difícil manuseio, dificultando a leitura até o século IV. Já com o surgimento do códex (conjunto de folhas costuradas nas bordas), muito semelhante à configuração do livro de hoje, novas maneiras de ler surgiram, devido à liberdade e facilidade de manipular esse material. Essa invenção possibilitou ao leitor ler o texto e revisitá-lo, quando necessário, fator crucial para a prática da leitura silenciosa, consolidada na Europa, no período da Idade Média. Segundo Bataus (2013, p. 50):

Além disso, os livros eram lidos para conhecer a Deus e para a salvação da alma, e, portanto, precisavam ser compreendidos e repensados; os próprios círculos religiosos em que se realizava o ato da leitura exigiam do leitor uma leitura em voz baixa.

Outro fator determinante para a expansão da leitura silenciosa foi o nascimento da imprensa que contribuiu para a divulgação das cópias dos livros. Com isso, a bíblia foi disseminada junto com a ideia de que, para interpretá-la, era necessário que o leitor tivesse sua liberdade individual. Com isso, as práticas de oralização, aos poucos, perderam espaço.

Assim,

[...] a invenção de Gutenberg permite a circulação de textos numa escala antes impossível. Cada leitor pode ter acesso a um número maior de livros; cada livro pode atingir um número maior de leitores. Além disso, a imprensa permite a reprodução idêntica (ou quase, em razão das eventuais correções durante a tiragem) de um grande número de exemplares de textos, o que transforma suas próprias condições de transmissão e recepção. (CAVALLO; CHARTIER, 2002, p. 26).

A transição da leitura em voz alta para a leitura silenciosa foi uma revolução da

leitura. Com a Revolução Industrial, no século XVIII, surgem os primeiros livros de literatura para as crianças¹⁰, em um contexto marcado pela sistematização do ensino em escolas, que passaram a ser os locais responsáveis pela alfabetização, assim como espaços que ofereciam acesso aos livros. Com as cidades ressurgindo, expandiu-se a ideia de que compreender a letra escrita não era suficiente; era necessário dar-lhe sentido.

A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados. Segundo a bela imagem de Michel de Certeau, o leitor é um caçador que percorre terras alheias. Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum – ou ao menos totalmente – o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor ou seus comentadores. Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. (CHARTIER, 1999. p. 77).

Diante desses fatos históricos e das mudanças sofridas pelas práticas de leitura, depreendemos que a rotina de trabalho na Educação Infantil ainda sofre um impasse em relação à leitura silenciosa e oral (a primeira, menos frequente na organização das propostas educativas infantis), ambas com denominações não muito adequadas. De acordo com Arena (2009a), essas práticas são distintas apenas pela ausência ou presença de manifestação acústica. Desse modo, a preocupação centra-se no âmbito da estrutura física dos órgãos do sentido, em detrimento das operações cognitivas.

No que tange à estrutura física, a leitura é um sistema complexo para os olhos. Fisiologicamente, ao lermos, não vemos todas as letras, mas sim dois ou três signos a cada duas palavras: cria-se um campo de signos como ancoragem, sem necessariamente se constituir em palavras ou sons (FOUCAMBERT, 1997).

Essas ideias vão ao encontro dos estudos da Teoria Histórico-Cultural ao entendermos que:

[...] ao contrário do antigo ensino que cultivava a leitura em voz alta, a silenciosa é socialmente a mais importante forma de linguagem escrita e também tem duas vantagens importantes. Até o final do primeiro ano de aprendizagem, a leitura silenciosa excede o que é feito em voz alta no número de ligações dinâmicas dos olhos nas linhas. Consequentemente, o próprio processo de movimento dos olhos e a percepção sobre as letras é acelerada durante a leitura silenciosa, o caráter do movimento torna-se mais rápido e são menos frequentes os movimentos de retorno dos olhos. A vocalização de símbolos visuais dificulta a leitura, as reações verbais atrasam a percepção, bloqueiam, fracionam a atenção. Por mais estranho que possa parecer, não só o próprio processo de leitura, mas também a

¹⁰ LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura Infantil**: história & histórias. 6.ed. Ática: São Paulo, 2007.

compreensão é maior quando se lê silenciosamente. (VYGOTSKI, 1995, p. 198, tradução nossa).¹¹

O autor pontua que os movimentos dos olhos, sem a ação de vocalização, permitem maior atenção do leitor diante do texto. A compreensão do que se lê é maior quando a leitura é feita silenciosamente. Desse modo, como um complexo processo psíquico, ler pressupõe um diálogo do leitor com o texto, expresso na possibilidade de responder perguntas não do professor, mas aquelas que a criança fez ao ler o texto. A leitura implica a atribuição de sentidos por parte do leitor, que vai ao texto com uma intenção. Nas palavras de Foucambert (1997, p.102): “Aquele que lê sabe porque lê e, portanto, decide como fazê-lo.”

A leitura é um objeto virtual, o que ensinamos à criança é o ato de ler. Concordamos com Foucambert (1997) que o ato de ler é o questionamento da escrita, é compreender as ideias de outrem e se apropriar delas, atribuindo um sentido ao código escrito. Ler não é extrair sentido, mas atribuir sentido ao texto, constituir-lo.

Para tanto, é necessário entender que:

[...] se colocam em prática atitudes do ato de ler que indiquem para a criança intenção clara de que ler é a ação de atribuir sentido por meio de sinais gráficos, em situações elaboradas pela cultura humana. Essas atitudes, constituintes do entorno, são vitais para a formação do leitor e são desenvolvidas com os gêneros enunciativos porque são as relações culturais que orientam os modos de ler. Quero entender que ensinar o sistema linguístico não é ensinar a ler; ensinar a ler é ensinar as próprias práticas sociais e culturais que exigem o domínio desse sistema. (ARENA, 2009a, p. 5).

No ambiente escolar, uma ação de identificar ou reconhecer um personagem ou um fato da história passa a ser denominada, erroneamente, de ato de leitura. Já as ações dos professores ao ler e contar histórias, tais como segurar o livro, manuseá-lo, se posicionar, preparar a voz, são atos leitores ensinados às crianças, a fim de assim formá-las (leitoras) desde a mais tenra idade.

O professor, ao planejar as atividades de leitura e de contação de histórias, tem o desafio de observar qual o sentido que a criança atribui à leitura, a partir das situações

¹¹ [...] la lectura demuestra que, a diferencia de la enseñanza antigua que cultivaba la lectura en voz alta, la silenciosa, es socialmente la forma más importante del lenguaje escrito y posee, además, dos ventajas importante. Ya a finales del primer año de aprendizaje, la lectura silenciosa supera a la que se hace en voz alta en el número de fijaciones dinámicas de los ojos en las líneas. Por consiguiente, el propio proceso de movimiento de los ojos y la percepción de las letras se aligera durante la lectura silenciosa, el carácter del movimiento se hace más rítmico y son menos frecuentes los movimientos de retorno los ojos. La vocalización de los símbolos visuales dificulta la lectura, las reacciones verbales retrasan la percepción, la traban, fraccionan la atención. Por extraño que pueda parecer, no sólo el propio proceso de la lectura, sino también la comprensión es superior cuando se lee silenciosamente. (VYGOTSKI, 1995, p. 198).

propostas. A atitude da criança frente ao objeto não é ensinada como algo pronto. É formada, gradativamente, nas experiências reais da criança, frente ao objeto livro e sua função social (MELLO, 2011; ARENA, 2015).

Desse modo, é possível depreender que ler é compreender. Sem a compreensão, os atos de leitura não ocorrem. A dissociação entre ler e compreender é frequente nas falas de professoras, principalmente na Educação Infantil, quando a criança ainda é vista como aquela que ouve, mas ainda não ‘sabe’ ler. O verbo ler, nos últimos tempos, tem a necessidade de ser acompanhado de um complemento como ‘ler e entender’, ‘ler e compreender’, o que o torna redundante já que ler, de acordo com os autores que embasam nossos estudos, pressupõe compreensão, sentido, ideia e pensamento (ARENA, 2009a).

Encontrando suporte nos estudos de Vygotski (1995), compreender está além de ver as palavras escritas:

Para nós está claro que a compreensão não consiste em formar imagens em nossas mentes de todos os objetos mencionados em cada frase lida. A compreensão não se limita à reprodução figurativa do objeto e nem sequer a do nome que corresponde à palavra fônica; consiste em gerir o próprio sinal, ao referir-se ao significado, o rápido deslocamento da atenção e da repartição dos vários pontos que passam a ocupar o centro da nossa atenção. [...] o processo definido como a compreensão usual é estabelecer relações em saber o quão importante é passar dos elementos isolados para o sentido do todo. (VYGOTSKY, 1995, p. 199, tradução nossa).¹²

Nesse sentido, a leitura contribui para o desenvolvimento das premissas de formas cada vez mais complexas de pensamento. A idade escolar é a idade de formação da linguagem interior. De acordo com Arena (2009b), elaborar perguntas, por exemplo, possibilita ao leitor, a cada página do livro, galgar patamares mais altos na evolução humana, pois, pela leitura, organiza o pensamento abstrato.

Como processo psicológico e fisiologicamente complexo, a leitura exige da criança diferentes ações para que o motivo da criança coincida com o objetivo, tornando-se essencial para a formação da personalidade e da inteligência infantis. Assim,

A leitura como forma de conduta humana, um meio de desenvolvimento cultural do pensamento, então dirigida aos processos psíquicos, está ligada a memória, à ação volitiva, ao pensamento verbal e à formação de conceitos.

¹² Para nosotros está claro que la comprensión no consiste en que se formen imágenes en nuestra mente de todos los objetos mencionados en cada frase leída. La comprensión no se reduce a la reproducción figurativa del objeto y ni siquiera a la del nombre que corresponde a la palabra fónica; consiste más bien en el manejo del propio signo, en referirlo al significado, al rápido desplazamiento de la atención y al desglose de los diversos puntos que pasan a ocupar el centro de nuestra atención. [...] el proceso que se define como comprensión habitual consiste en establecer relaciones, en saber destacar lo importante y pasar de los elementos aislados al sentido del todo. (VYGOTSKI, 1995, p. 199).

Desse ponto de vista, a leitura é vista como um meio social e instrumento cultural da humanidade para a comunicação e a interação do homem. (SOUZA, 2014, p. 86-87).

Quando pensamos em leitura como uma atividade social, criada pelo homem, sua finalidade pode ser: adquirir informações, entreter-se ou lembrar-se de algo, dentre outras. Nessa ótica, amparados nos estudos que sustentam esta dissertação, ler e contar histórias podem ser atividades que possibilitem a relação da criança com a cultura historicamente acumulada. A compreensão do desenvolvimento do psiquismo humano sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural é fundamental para a compreensão do desenvolvimento da leitura, bem como de sua aquisição. Por meio da atividade de leitura, a criança entra em contato com o livro, que é um objeto da cultura humana, se relaciona com outras crianças e adultos mais experientes. Desenvolve o pensamento, a imaginação, atenção, memória e emoções, que são funções ativadas pelo envolvimento e a necessidade que as histórias proporcionam aos pequenos (COLOMBO, 2009).

Outra prática que pode promover aprendizagens dirigidas ao desenvolvimento humano das crianças é a contação de histórias. O contador de história surge da transmissão oral dos povos antigos, sem escrita, que utilizavam da contação para passar seus conhecimentos, crenças e valores para as gerações seguintes. Camponeses, navegantes e comerciantes eram os principais responsáveis por essa prática (COENTRO, 2008).

Na Europa, a figura feminina representava o contador de histórias. Eram governantas, fiandeiras e tecelãs, de baixa escolaridade e condição social, que faziam da contação de histórias um momento de socialização de sua sabedoria, em uma época que eram proibidas de participar da vida social e política.

Nesse contexto, a figura do contador de histórias era conhecida como aquele que dava conselhos já que, por meio das histórias que contava, possibilitava aos ouvintes uma reflexão sobre suas vidas.

Assim, o momento em que esses homens e mulheres faziam ouvir suas histórias era um momento performático, inserido nos rituais de suas comunidades, em que os ouvintes, geralmente em semicírculo, ouviam e trocavam experiências, eram tocados pelas vozes daqueles que traziam nas histórias conforto, reflexão, indagação, transformação, além de serem fontes de conhecimento e ensinamento. (COENTRO, 2008, p. 66).

Com o passar dos anos, a tradição oral se perdeu e deu lugar às novas tecnologias. Porém na década de 1970, em países industrializados da Europa e América, surgiram os contadores urbanos como reação às tecnologias. Com esse cenário, Coentro (2008) assevera

que as pesquisas sobre o assunto passaram a ser alvo de teses, dissertações, artigos, livros e eventos nacionais e internacionais.

Há aproximadamente duas décadas, o Brasil viveu o *boom* dos contadores de história, associado às políticas de incentivo à leitura (SISTO, 2012). Nesse mesmo contexto, a prática de contar histórias ganhou repercussão em outras áreas, tais como o teatro, a música, e entre escritores e estudiosos de literatura.

Ressaltamos, no entanto, que com o levantamento bibliográfico foi possível constatar que, mesmo com essa recente repercussão, ainda há uma escassez de trabalhos sobre contação de histórias referentes aos estudos na área da Educação.¹³

A prática de contação de histórias, no contexto escolar, quando planejada pelo professor, permite que a criança exerça o papel de ouvinte e, a partir dos materiais de leitura ofertados a ela, crie a necessidade e a curiosidade pelo livro e por outras histórias.

Para Coelho (1986), as histórias podem ser contadas por diversos recursos como:

- *Simples narrativa* – uma das práticas mais antigas de contar. O narrador só necessita da própria voz e da expressão corporal;
- *Simples narrativa com o auxílio do livro* – o contador utiliza o livro para contar, utilizando as ilustrações como suporte para os ouvintes compreenderem os fatos da história.

Além desses recursos, há os fantoches, caixas que contam histórias (LIMA; VALIENGO, 2011), dedoches, gravuras, desenhos e tantos outros elementos para a contação de histórias. Essa prática resistiu ao tempo e desperta em crianças e adultos emoções, fantasia e imaginação.

[...] ao contar histórias, atingimos não apenas o plano prático, mas também o nível de pensamento e, sobretudo, as dimensões do mítico-simbólico e do mistério, [...] formamos leitores, valorizando etnias, mantemos a história viva e nos sentimos vivos, encantamos e sensibilizamos o ouvinte ao estimular o imaginário, a articular o sensível, a tocar o coração, a alimentar o espírito e resgatar significados para a nossa existência [...]. (BUSATTO, 2008, p. 45-46).

Ainda hoje, como nas comunidades antigas, contar histórias é um encontro, uma conversa entre narrador e ouvinte. Nesse sentido, a memória, como elemento central dessa prática, é traduzida no corpo do contador, nas suas experiências e nos elementos ouvidos de outros e incorporados à sua expressão.

¹³ Os estudos de Coentro (2008) vão ao encontro dos dados apresentados no levantamento bibliográfico sobre a escassez de trabalhos referentes ao tema contação de histórias, na área da educação.

Os momentos de contação, para os povos europeus, estavam associados a trabalhos domésticos tais como separar grãos, fiar, dentre outros. Nessas ocasiões, as histórias ganhavam riqueza de detalhes.

Cada particularidade da história é representada pela voz e pelo corpo do narrador, dois elementos indissociáveis nos momentos de contação de histórias. Para tanto, “suscitada pela memória e ligada pela respiração, narrar, para os povos orais não concebe a divisão entre corpo e voz. No momento da performance, gesto e palavra têm igual importância, fazendo, ambos, parte do texto.” (COENTRO, 2008, p. 66).

Quando se conta uma história, voz e corpo caminham juntos, manifestando intenções e provocando emoções e sensações. Mais que memorizar a história, o professor lê, para se preparar, estuda os elementos do texto, as personagens, os momentos de conflito – que merecem maior entonação de voz – e os movimentos corporais. É um momento em que o professor é leitor e, posteriormente, o contador.

Coelho (1986) explicita que as histórias dos livros, em sua maioria, não estão prontas para serem contadas. Dessa forma, destacamos que os gestos, a entonação de voz, as expressões faciais, dão ritmo e significado ao enredo. “Esta é, sem dúvida, a mais fascinante de todas as formas, a mais antiga, tradicional e autêntica expressão do contador de histórias.” (COELHO, 1986, p. 31).

A autora enfatiza que a prática de contar histórias, como uma manifestação artística, provoca uma catarse¹⁴ nos ouvintes. Desse modo, esses momentos podem motivar, dentre outras capacidades psíquicas, a imaginação e a memória.

A imaginação é um ato específico do ser humano, que pode envolver outras capacidades, e está ligada diretamente à ação criadora, elemento fundamental da experiência humana e social. A imaginação auxilia na resolução de problemas complexos, enfrentados pelos pequenos no seu cotidiano (VIGOTSKI, 2009).

Imaginação é um complexo sistema que envolve outras capacidades e a atividade criadora é o que podemos realizar por meio desse sistema ou, mais simplificada, dessa capacidade de imaginar. Ao imaginarmos como será o futuro, por exemplo, criamos em nossa mente uma imagem, que parte do que já vimos e vivenciamos.

A capacidade de imaginar não surge do nada. Para Vigotski (2009), há quatro formas de relação entre imaginação e realidade. A primeira é que toda obra da imaginação é

¹⁴ Cartarse vem do grego *catharsis*. Segundo Aristóteles, a definição do termo remete à purificação das emoções, por meio de uma descarga emocional provocada pela arte da representação, como a tragédia grega, por exemplo.

proveniente de experiências anteriores. Imaginar não é um simples passatempo, é uma atividade essencial do ser humano. Desse modo,

A análise científica das construções mais fantasiosas e distantes da realidade, por exemplo, dos contos, mitos, lendas e sonhos etc., convence-nos de que as criações mais fantásticas nada mais são do que uma nova combinação de elementos que, em última instância, foram hauridos da realidade e submetidos à modificação ou reelaboração da nossa imaginação. (VIGOTSKI, 2009, p. 20).

Quanto mais vivências, conhecimentos e descobertas, mais rica é a imaginação. Portanto, a imaginação está diretamente ligada às experiências e à memória e é capaz de transformar ideias, imagens e combiná-las de maneira nova.

Na segunda relação apresentada por Vigotski (2009), os elementos pertencem à realidade. Não são utilizados na sua significação comum, são modificados, reelaborados e dependem, igualmente, das experiências anteriores.

Assim configurada, a imaginação é uma condição totalmente necessária para quase toda atividade mental humana. Quando lemos o jornal e nos informamos sobre milhares de acontecimentos que não testemunhamos diretamente, quando uma criança estuda geografia ou história, quando, por meio de uma carta, tomamos conhecimento do que está acontecendo a uma outra pessoa, em todos esses casos a nossa imaginação serve à nossa experiência. (VIGOTSKI, 2009, p. 25).

Já na terceira forma de relacionar a realidade à imaginação, o sentimento está diretamente ligado às criações. As imagens são as principais responsáveis por essa relação e os livros de literatura infantil estão repletos delas. Histórias como os contos de fadas, por exemplo, quando lidas ou contadas, despertam sentimentos e sensações, já conhecidos pela criança, o que os tornam fascinantes.

A quarta e última relação, apresentada pelo autor, acontece quando a imaginação torna-se realidade. Em nossas combinações, sem nunca termos vivenciado, podemos imaginar algo que, ao atingir um sentido material de existência, passa a fazer parte do real.

Essa quarta forma de relacionar imaginação e realidade nada mais é que a justaposição de ideias reais se internalizando de maneira lógica, que passa a criar uma nova ideia. Como exemplo dessa justaposição, podemos citar as músicas, o teatro, além das histórias.

Assim, tudo o que a criança vê e ouve servirá como material para desenvolver sua imaginação. Ela recebe as informações e as fragmenta, utilizando apenas o que é importante no momento, e as reelabora (VIGOTSKI, 2009).

A partir dessas ideias, é possível depreendermos que a vivência da criança é mais

pobre do que a do adulto, pois suas experiências ainda são poucas, sua relação com o meio não é tão complexa como a do adulto. Ela é capaz de permanecer mais tempo ligada às fantasias da sua imaginação do que o adulto que consegue, por sua vez, discernir elementos reais e criados. Conforme a criança se desenvolve, a imaginação também se torna cada vez mais sofisticada.

Nessa perspectiva, ressaltamos o papel e o valor do faz de conta como atividade principal da criança dos três aos seis anos de vida. É o momento em que ela vivencia experiências, aprende e desenvolve capacidades psíquicas fundamentais à sua humanização, tais como a atenção, a memória, o raciocínio lógico, a imaginação e o pensamento. Para tanto, ampliar as referências da criança, oferecendo o acesso aos bens culturais, promove bases sólidas para que ela desenvolva amplamente sua capacidade criadora. Com esse entendimento, a literatura infantil é primordial nas atividades de leitura e de contação de histórias. O texto literário provoca a criança, emocional e intelectualmente; é polissêmico e passivo de diversas interpretações (FARIA, 2010).

A curiosidade em saber o desfecho, como se resolverá o problema da história, proporciona à criança a necessidade da leitura, de descobrir o conteúdo expresso nas páginas do livro, mesmo que ela ainda não consiga ler o texto verbal e compreendê-lo sozinha. O contato, o manuseio do livro, a ilustração, juntamente com a mediação do professor, podem ser o caminho para descobrir o desfecho da história.

Valiengo (2008) ressalta que as atividades de leitura e de contação de histórias envolvem intencionalidade ao serem elaboradas para motivar aprendizagens na infância. As informações que serão apresentadas, a experiência linguística, a relação entre o autor e o leitor (interlocução) e a expectativa sobre a história, principalmente a dos leitores pequenos, são elementos essenciais para esses momentos, e facilmente obtidos nos livros de literatura infantil.

[...] pontuamos que a literatura infantil pode ser considerada expressão de conteúdo, estratégia e ao mesmo tempo recurso didático, fatores que permitem apresentar às crianças elaborações humanas significativas e assim contribuir decisivamente para ampliar o universo de conhecimento das crianças. (CHAVES, 2011, p. 99).

Como objeto cultural, a literatura fomenta o processo de desenvolvimento tipicamente humano, mediante o contato com livros de literatura e também a audição de histórias.

Para o leitor em formação, o livro de imagens, por exemplo, proporciona vivências que fazem parte do real a partir de características presentes nos desenhos, gravuras ou ilustrações. As imagens de um livro possibilitam à criança uma articulação com as vivências

do mundo real que a cerca. Essas ilustrações tornam-se significativas ao serem relacionadas com situações do cotidiano.

Nessa ótica, a escolha da história depende da responsabilidade do professor em selecionar títulos de literatura infantil. A opção por versões originais ou adaptações fidedignas aos enredos compõe o planejamento dos momentos de leitura e de contação de histórias, como parte importante para provocar a participação efetiva dos pequenos na atividade e para enriquecer seu repertório literário e cultural.

Todavia é necessário que o valor por excelência a guiar esta seleção se relacione à qualidade estética. Porque a literatura infantil atinge o estatuto de arte literária e se distancia de sua origem comprometida com a pedagogia, quando apresenta textos de valor artístico a seus pequenos. E não é porque estes ainda não alcançam o status de adultos que merecem uma produção literária menor. (ZILBERMAN, 1994, p. 23).

Com base nessas ideias, os livros de literatura infantil, quando apresentados desde os primeiros anos da Educação Infantil, são fundamentais para criar a necessidade de leitura nas crianças. Por meio de imagens, acompanhadas de texto ou não, as crianças ultrapassam a simples decodificação e ampliam suas referências, a partir de suas necessidades leitoras. Nas palavras de Azevedo (1999, s/n): “Neste sentido, a literatura (a arte) é também uma forma de conhecimento, uma tentativa de compreender a vida e o mundo.”

Por meio das narrativas, a criança se apropria dos conhecimentos do mundo e estabelece relações com as pessoas à sua volta. É a necessidade de ler que a fará se apropriar da leitura.

[...] quando lemos para as crianças a primeira coisa que elas fazem é procurar no texto conexões com suas vivências. [...] Assim, mesmo os menores se identificam ou procuram pontos semelhantes entre as histórias e suas experiências de vida. Tudo isso ajuda essas crianças e nós educadores a alargarmos o conhecimento de mundo, os sentimentos com relação aos outros e às coisas, e facilita a compreensão que teremos de novos textos, de novas histórias. (SOUZA; GIROTTO, 2014, p. 36).

Além disso, Lima e Valiengo (2011, p. 59) ampliam a importância da literatura infantil, na escola de Educação Infantil, ao enfatizarem que:

No interior da escola da infância, os livros de literatura infantil, particularmente cada vez mais atrativos e com uma riqueza literária a ser destacada, tornam-se suportes para o fascínio das crianças para as primeiras leituras, que vão além das palavras, envolvendo-as. Quando há livros dessa natureza disponíveis e acessíveis à criança, assim como quando existem momentos diários de leitura ou contação de histórias, damos aos pequenos a possibilidade de vivências com as formas ideais da leitura: como professores, assumindo papéis de leitores efetivos, organizando um espaço para essa atividade (a própria sala da turma, a sombra de uma árvore, o

quiosque da escola, ou algum canto propício), apresentando o livro (autor, ilustrador, nome da história), lendo a história e mostrando as ilustrações, envolvendo cada criança no enredo da história e chamando-a à participação ativa, por exemplo, fazendo questionamentos sobre o que vem na sequência da história.

O ambiente escolar tem papel fundamental nas práticas de leitura da criança, do professor e de contação de histórias, por ser um local privilegiado em que a criança entra em contato com materiais que proporcionem esses momentos.

Os momentos de leitura e de contação de histórias podem ocorrer em diversos espaços da escola, seja externo ou mesmo dentro da sala da turma, da biblioteca ou brinquedoteca. Esses espaços, quando organizados para essas práticas, podem se constituir como ambientes de conforto e acolhimento, motivando as relações da criança com o adulto, com outras crianças e com os materiais disponibilizados. Nas palavras de Barbosa (2000, p. 136):

O espaço físico é o lugar do desenvolvimento de múltiplas habilidades e sensações e a partir da sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam. Esse desafio constrói-se através dos símbolos e das linguagens que o transformam e recriam continuamente.

Na Educação Infantil, a atenção destinada à organização desses espaços não tem o propósito de controlar as crianças e disciplinar seus corpos e mentes (FOUCAULT; 1972; 1987), mas de criar possibilidades de relação da criança com os bens da cultura humana.

Há uma relação de poder entre espaço, atividades e sujeitos. O espaço e o tempo institucional podem regular as ações da criança em suas atividades, o que refletirá ou não em sua formação como pessoa autônoma e como leitora (LIRA, 2009).

O tempo é elemento importante na elaboração das propostas educativas. A leitura é costumeiramente feita nos últimos minutos das propostas diárias ou logo no início, com a intenção de acalmar as crianças antes de irem para a sala da turma. Sem planejamento, essas práticas tornam-se “tapa buracos”, preenchendo as lacunas do tempo institucional, em detrimento do tempo e das possibilidades de aprendizagem da criança.

Assim,

Esse controle é conseguido também pelas formas de interação permitidas nos espaços e tempos institucionais. Quando se privilegia um espaço que possa ser vigiado e a organização da rotina em tempos estanques e rígidos atua-se na conformação dos sujeitos dentro dos moldes pretendidos, a partir de uma série de estratégias, dentre elas a observação sistemática das ações. (LIRA, 2009, p. 117).

Os espaços na Educação Infantil são mediadores culturais (BARBOSA, 2000). São espaços de formação de capacidades tipicamente humanas, onde a criança se apropria e

produz objetos da cultura humana. A organização dos espaços de modo que a criança tenha à sua disposição os mais diversos materiais e livros e momentos para ouvir histórias, assim como o planejamento do tempo de duração destinado das histórias selecionadas, se configuram como especificidades do trabalho docente com crianças pequenas.

A preocupação com a organização do espaço ganha relevância se nos atentarmos para o fato de que, em sua maioria, as crianças passam mais de dois terços do dia na escola e, portanto, nos espaços que essa instituição possui e organiza. Desse modo, a organização do ambiente reflete uma concepção de infância que envolve a compreensão do desenvolvimento infantil e a responsabilidade dos profissionais da educação envolvidos. Além disso, expressa objetivos e propostas curriculares direcionados às necessidades e especificidades das crianças.

Quanto mais o espaço for organizado e planejado para atender às necessidades das crianças, mais pode se tornar desafiador e promotor da autonomia e desenvolvimento delas.

Nesse sentido, a formação dos professores da Educação Infantil influencia suas práticas pedagógicas. O professor que compreende a criança como sujeito de sua aprendizagem, desenvolve atividades que motivam essa aprendizagem, e, conseqüentemente, o desenvolvimento humano. Trabalhar com crianças requer que o professor desenvolva ações específicas, que vão além do ensino formal. Pela mediação, a atividade do professor consiste em: “[...] ensinar aos estudantes as habilidades de aprender por si mesmos, ou seja, a pensar.” (LIBÂNEO, 2004, p. 122).

Apesar de pequena, a criança é ativa e participante na aprendizagem dos conhecimentos e nas relações humanas. Dentro ou fora do ambiente escolar, ela requer o *status* de protagonista de sua própria atividade, capaz de atribuir sentido às suas ações. (LIMA; SILVA; RIBEIRO 2010). Kuhlmann Jr. (2000) enfatiza que a criança precisa desfrutar de experiências diversas e enriquecedoras. Desse modo, o papel do professor consiste em criar condições para que ela seja sujeito de sua atividade, tenha possibilidade de explorar, pensar, escolher, a partir de suas necessidades, ou seja, dar condições para que ela esteja em atividades provocadoras do desenvolvimento de sua inteligência e personalidade.

O professor é responsável por organizar os espaços e materiais de modo a propiciar elos mediadores entre a criança e os objetos culturais, materiais e imateriais, por meio da atividade, além de ser, também, observador das vivências possíveis nas condições pedagógicas oferecidas e planejadas por ele. É responsável por disponibilizar o material novo (a cultura mais elaborada) e também orientar o seu manuseio para a aquisição do conhecimento (MELLO, 2010).

Para tanto, a valorização da formação docente na Educação Infantil se faz necessária.

Um dos elementos essenciais dessa formação inicial e contínua é a importância de conhecer o processo de desenvolvimento da criança e as especificidades da Educação Infantil (CAMPOS, 1994).

Com base nas sistematizações realizadas neste item, ressaltamos que ler e contar histórias, de maneira planejada e intencional, permite às crianças vivenciar conflitos e histórias fantásticas que aguçam a imaginação. O fato de ainda não lerem convencionalmente o que está escrito e precisarem de um leitor mais experiente, não as impossibilita de observar e se apropriar das atitudes leitoras do professor, tais como o manuseio do livro, o tom de voz e outros aspectos que proporcionam momentos de descobertas, tateios e fantasias ampliados conforme a atividade é ofertada.

Quando a criança ouve a leitura, a contação de histórias, lê ou conta uma história, ativa uma série de capacidades, como a memória (recorda-se de outros momentos, de histórias ouvidas ou lidas), a atenção (se a história ou o recurso utilizado para a contação da história a envolve completamente, ela para ouvir, assume uma atitude de ouvinte atento), a fantasia (imagina-se parte da história contada, visitando mundos e personagens, ativando suas emoções). Isto é, o livro traz cristalizadas em si as capacidades humanas e, na atividade de contação ou leitura de histórias, a criança vivencia e ativa o uso dessas capacidades, tornando-as individuais, parte de sua humanidade. (LIMA; VALIENGO, 2011, p. 56).

Por meio dessas atividades orientadas com finalidades e objetivos previamente elaborados, desde a Educação Infantil, a criança aprende a utilizar a língua escrita, a partir da leitura, ampliando seus conhecimentos e galgando patamares cada vez mais elevados de seu desenvolvimento.

Com essas proposições, lembramos que a maneira como o professor entende a leitura norteia suas ações em turmas de crianças pequenas.

Nesse sentido, se o professor não partilha da concepção de que o processo de se tornar leitor envolve, para além da capacidade de decifração de um código, a capacidade de compreensão do texto como forma de manifestação de humanidade e pensa a leitura como um processo de decodificação e de oralização, essa concepção permeará suas práticas, garantindo à criança conhecer apenas os elementos que constituem as unidades de nossa língua como sistema. (BATAUS, 2013, p. 56).

Nessa perspectiva, o conceito equivocado de leitura do qual a criança se apropria é a transcrição do código escrito para oral, o que poderá refletir na sua formação leitora. Nesse contexto, a leitura silenciosa fica, relegada segundo plano, por dificultar os processos de avaliação escolar, na Educação Infantil. Como não há manifestações audíveis, o professor não consegue avaliar se a criança leu (ARENA, 2009b).

Para tanto, o processo de avaliação escolar é o que determina a maneira como a criança aprenderá a ler e, por consequência, sua concepção a respeito do que seja efetivamente a leitura. Na Educação Infantil, a leitura oral e a leitura silenciosa podem fazer parte do processo avaliativo da criança, desde que se entenda o lugar que a criança ocupa nesse processo: um ser ativo, capaz, que é ouvinte, mas também leitor em formação.

A partir da necessidade da criança, a leitura torna-se fundamental na sua rotina de trabalho. Seu aprendizado passa a ser uma preocupação dos adultos à sua volta e a escola, o ambiente motivador dessa atividade. Assim:

[...] com a entrada na escola, a criança começa a assimilar os rudimentos das formas mais desenvolvidas da consciência social, ou seja, a ciência, a arte, a moral, a razão, os que estão ligados com a consciência e os pensamentos teóricos das pessoas. (DAVIDOV, 1988, p. 158, tradução nossa).¹⁵

A escola é, pois, um lugar privilegiado para que essas atividades ocorram na Educação Infantil. É, portanto, lugar de tempos, espaços, possibilidades, ações, planejamento, avaliação e atividades diversas. Um local onde experiências variadas podem motivar aprendizagens significativas (tornando-se atividades), e conduzir as crianças à formação humana. (LIMA; SILVA; RIBEIRO, 2010, p. 19).

As discussões sobre o processo de leitura e a contação de histórias, por meio dos livros de literatura infantil, são essenciais para compreender aspectos do desenvolvimento infantil. Para Colombo (2009, p. 62), “As crianças, por meio da literatura infantil, vivenciam práticas de leitura antes mesmo de dominá-las e, desta forma, vão gradativamente construindo seus conhecimentos com relação ao ato de ler.”

Nesse contexto, é fundamental planejar os momentos reservados para as leituras do professor, da criança e de contação de histórias e reconhecer o valor da escolha do livro de literatura infantil. Estabelecer o local apropriado para a leitura do professor, o tempo, a maneira como será lida ou contada, os materiais e recursos pedagógicos que podem ser utilizados são elementos de uma ação intencional por parte desse profissional.

Para que a leitura ocorra efetivamente, na organização das propostas educativas escolares, é necessário não só a escolha planejada pelo professor, mas, também, considerar qual é seu objetivo com a história. Porém, é importante desconstruir uma ideia frequentemente disseminada: ler provoca prazer ao leitor. Concordamos com Arena (2009a, p.

¹⁵ Con la entrada en la escuela, el niño comienza a comprender los rudimentos de las formas más desarrolladas de la conciencia social, es decir, la ciencia, el arte, la moral, la razón, los relacionados con el conocimiento y la pensamientos teóricos de personas. (DAVIDOV, 1988, p. 158).

9) para quem: “A leitura como atribuição de sentidos altera as atitudes emocionais do leitor, mas não as remete para uma única atitude: a do prazer.”

Atribuir sentido ao texto vai além do prazer de ler, pode provocar alterações na conduta do leitor, seja por uma descoberta, um desfecho que desagrade ou a comprovação de uma ideia previamente pensada. Ler e contar histórias podem motivar aprendizagens às crianças e a ativação de sua imaginação, memória, pensamento, inserindo-as no mundo letrado e estético, impulsionando o aperfeiçoamento de sua inteligência e personalidade.

Com os estudos e discussões efetivadas, apreendemos que os momentos de leitura e de contação de histórias, bem como outras questões que permeiam a Educação Infantil, requerem atenção e compreensão de todos os sujeitos da escola. O trabalho docente, desenvolvido a partir de um referencial teórico que norteie sua prática pedagógica, possibilita que esse profissional planeje, de maneira intencional, os espaços, materiais e tempos destinados a essas atividades.

Além disso, ser um leitor para as crianças não basta. Ao assumir o papel de leitor efetivo, o professor é aquele que conhece o processo de desenvolvimento infantil, as necessidades da criança e os materiais para o trabalho pedagógico. Para a efetivação desse processo, ele propõe situações que motivem as crianças a conhecerem o livro, seu uso social e cria, nelas, a necessidade de leitura. Suas ações e atos leitores para com os pequenos provoca novos interesses psicológicos.

Essas assertivas motivam a preocupação com uma formação docente que compreenda cuidar e educar como elementos indissociáveis, no contexto da Educação Infantil. Essa proposição exige ainda que espaços, tempos e propostas educativas não sejam engessados e que o professor, a partir da relação com o outro e de um referencial teórico norteador do seu trabalho pedagógico, atenda às necessidades da infância e provoque avanços significativos no desenvolvimento infantil.

Embasados nos estudos anteriores, na próxima seção, apresentamos discussões e resultados alcançados a partir dos dados produzidos na pesquisa de campo realizada, com alicerce nos fundamentos teóricos ora defendidos.

4 SOBRE NARRATIVAS E PRÁTICAS DE PROFESSORAS: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS

Nesta seção, apresentamos as análises de situações de práticas pedagógicas observadas durante a pesquisa de campo, bem como recortes de trechos das entrevistas com as professoras de Educação Infantil, sujeitos da investigação. Os dados analisados a seguir têm como propósito responder ao objetivo do estudo: *compreender se há indícios de que os momentos de leitura e de contação de histórias se constituem como atividades, capazes de motivar aprendizagens promotoras de desenvolvimento humano, em turmas de crianças da Educação Infantil, a partir de princípios e teses da Teoria Histórico-Cultural.*

Amparados cientificamente pelas proposições defendidas pela Teoria Histórico-Cultural, ressaltamos o professor como profissional fundamental para o processo de desenvolvimento da criança, à medida que cria condições e situações favoráveis à atividade infantil e às aprendizagens dela decorrentes. Com a função de mediar as relações da criança com o meio que a circunda, possibilita avanços significativos no desenvolvimento de capacidades psicológicas, tipicamente humanas. Tendo a escola como lugar privilegiado para efetivação de atividades que promovam aprendizagens às crianças, é papel do professor organizar a rotina de trabalho e elaborar, intencionalmente, propostas que ampliem as referências dos pequenos. Essas práticas planejadas são elementos essenciais para o êxito dos processos de ensino e de aprendizagem.

A partir dos pressupostos da Teoria estudada, analisamos as situações observadas e excertos das entrevistas realizadas. Além dessas contribuições teóricas, destacamos estudos de autores contemporâneos que contribuem para as discussões ora apresentadas.

Nesta seção as narrativas das professoras e as situações de observação são discutidas em dois eixos de análise, para organização dos dados produzidos. São eles: 1) *Contação de histórias, ensino e aprendizagem: o papel da atividade na Educação Infantil*, 2) *Leitura da criança e do professor: aspectos teóricos e práticos.*

4.1 Contação de histórias, ensino e aprendizagem: o papel da atividade na Educação Infantil

“A história tem o poder mágico de ligar as pessoas pelo fio a narrativa. É uma troca com muitos truques, que prendem, amarram, no bom sentido [...]”. (JOSÉ, 2007, p. 60).

O espaço físico disponibilizado nas escolas de Educação Infantil investigadas é privilegiado. A quadra, os quiosques, os locais de higienização e alimentação, a biblioteca, salas de vídeo, a ampla área verde, arborizada, com brinquedos diversos, proporcionam possibilidades para aprendizagens das crianças por meio das brincadeiras, jogos e outras atividades. As salas de referência da turma, também, compõem o ambiente escolar e completam a rotina da Educação Infantil, conforme as páginas seguintes retratam. Neste cenário, foram realizadas observações das práticas pedagógicas das professoras de Educação Infantil na cidade de Marília/SP.

Na ótica da Teoria Histórico-Cultural, os momentos de desenvolvimento cultural ocorrem por meio de atividades motivadoras de aprendizagens que incidam positivamente no processo de apropriação e aperfeiçoamento de capacidades psíquicas em níveis superiores (LEONTIEV 1978; 2010).

Diante disso, a literatura infantil tem papel fundamental na formação humana em suas máximas potencialidades, a partir das atividades de leitura e contação de histórias, por exemplo. São situações oportunas para a criança e para o professor, como profissional que assume o papel consciente de criar condições para a efetivação desses momentos.

Durante o período de observações, apenas uma vez nos deparamos com a prática de contação de histórias, apresentada na situação a seguir:

13h30 - Após meia hora, as crianças estão agitadas e a P4, incomodada com o barulho, solicita à outra professora que pegue a “Televisão de histórias” - projeto que ela realizou com a turma de Infantil I do ano passado - conforme descrito por ela na entrevista concedida a essa pesquisadora, a P4 anuncia que irá contar a história da Dona Baratinha às crianças. Algumas crianças conhecem e até participaram do projeto, outras aguardam ansiosas. Quando a outra professora adentra à sala com a televisão confeccionada com caixa de papelão, papel colorido e E.V.A., as crianças fazem barulho. A P4 pede silêncio e pede que todas “chamem” a história, indagando se elas lembram a música. Então, começam a cantar:

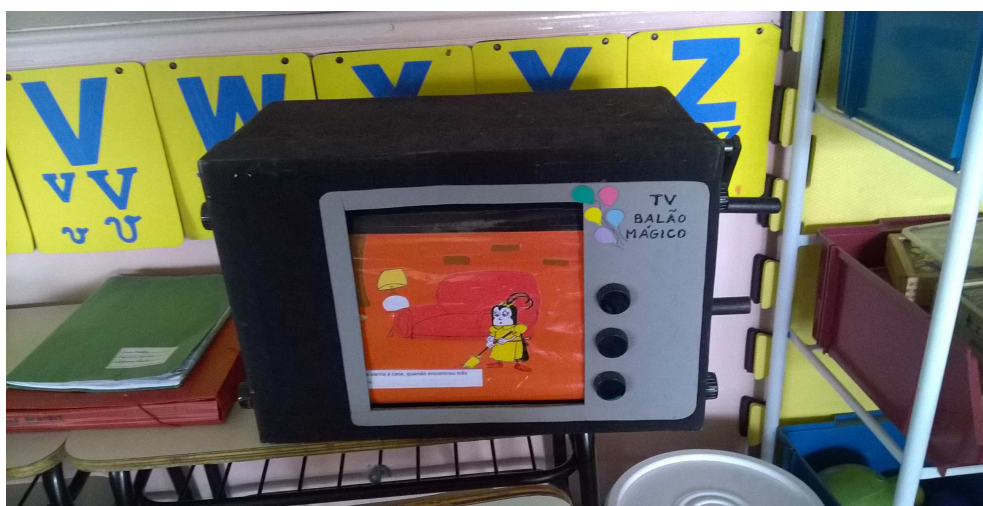
“Eu quero ouvir o som dos passarinhos
E as batidas do meu coraçãozinho
Tenho a chave para fechar a minha boquinha
Para ouvir a historinha!
Hum hum hum”

Em seguida, a professora explica para as crianças e para essa pesquisadora, qual foi a proposta da história e como escolheu a narrativa. Segundo a P4, a versão escolhida foi retirada de um livro de projetos da escola. Procurou para mostrar, mas não encontrou. A narrativa conta a história de Dona Baratinha que quer se casar. Durante a história, surgem diversos pretendentes, cavalo, boi, cachorro, gato e, finalmente, o rato, seu escolhido. Cada personagem que aparece é chamado por uma música. As crianças conhecem e cantam as melodias. Apesar de conhecerem bem a narrativa e até anteciparem alguns acontecimentos, ficam atentas à professora e à televisão no colo dela, como se fosse a primeira vez que

ouvissem. Nesse momento, as crianças vivenciam a contação de histórias por parte da professora, utilizando a televisão como recurso, apenas com as ilustrações, pintadas à mão. Elas participam do momento, e a professora as questiona e chama todas as crianças para participarem. (Situação 14, P4, 23 crianças de 5 anos, 10/09/2015).

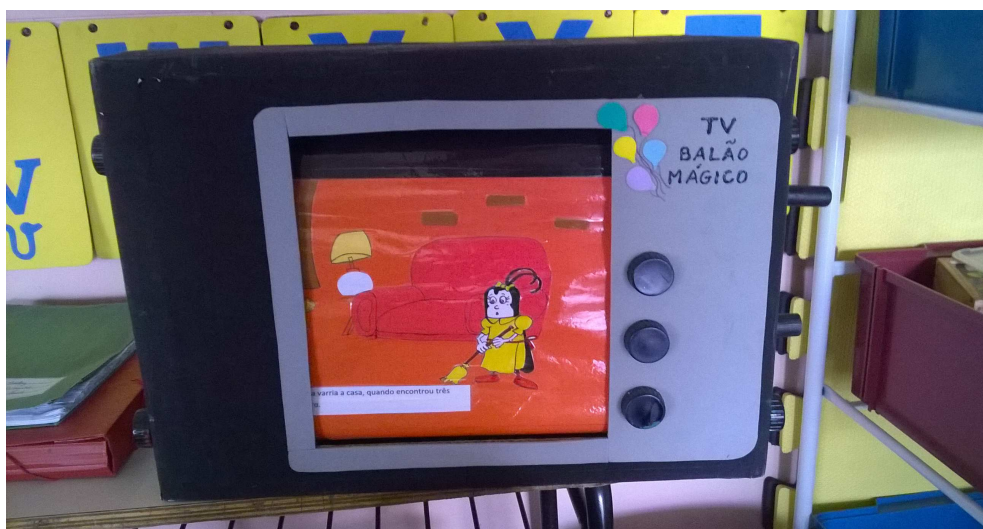
A história conhecida por algumas crianças, que fizeram teatro com base nela no ano anterior, junto com a P4, foi contada com o recurso da televisão, confeccionada pela professora com papelão, tampas de garrafas, papel cartão, tinta, caneta hidrocor e xerox de imagens do livro recortadas. As figuras 1 e 2 mostram o recurso confeccionado.

Figura 1 - Recurso confeccionado pela professora P4 para contar histórias 1 (Televisão de história).



Fonte: Imagem cedida pela professora P4.

Figura 2 - Recurso confeccionado pela professora P4 para contar histórias 2 (Televisão de história).



Fonte: Imagem cedida pela professora P4.

Para contar a história, ela posicionou a televisão no colo e conforme rodava uma manivela, ao lado da caixa, as ilustrações do livro eram apresentadas, uma a uma, sem qualquer texto escrito. A história era narrada por ela, em parceria com as crianças, pois toda vez que a personagem cantava uma música, as crianças, em coro, participavam efetivamente do momento. Conforme um novo personagem aparecia a entonação de voz da professora se modificava, algumas crianças que já conheciam a narrativa pareciam estar ouvindo pela primeira vez, pois se assustavam e se surpreendiam com os acontecimentos.

Mesmo de maneira inesperada e sem aparente planejamento – no dia de realização dessa proposição ficou evidente que a professora utilizou a televisão para contar a história, para que as crianças ficassem em silêncio até a próxima proposta –, a situação relatada revela o valor dos momentos de contação para a formação leitora da criança, como mostra o trecho da situação: *“Cada personagem que aparece é chamado por uma música. As crianças conhecem e cantam as melodias. Apesar de conhecerem bem a narrativa e até anteciparem alguns acontecimentos, ficam atentas à professora e à televisão no colo dela, como se fosse a primeira vez que ouvissem.”* O fato de já conhecerem a história e terem participado de diversas propostas, incluindo a dramatização da história, no ano anterior, foi um aspecto aparentemente potencializador do envolvimento das crianças com a narrativa. A história já havia sido apresentada mediante a leitura do professor, pela contação com um recurso confeccionado por ela, pelo teatro elaborado pelas próprias crianças, e pela disponibilização do livro na sala da turma.

Ao repetir a história, por meio da contação, a professora cria condições para o envolvimento das crianças e para que elas apreciem esteticamente a literatura. Como ressalta Leontiev (1978), a atividade só será motivadora de aprendizagens se a criança atribuir sentido a ela.

Para tanto, contar histórias exige o conhecimento e a leitura prévia da história por parte de quem a conta, o que é perceptível pelas crianças. O encantamento impresso na expressão corporal e entonação de voz do contador inspira os pequenos a buscar outras histórias.

Essas atividades, para Girotto e Souza (2009, p. 34),

[...] preveem o planejamento e elaboração de um produto final e atuam de forma decisiva no desenvolvimento das crianças, preparando as bases para apropriações cada vez mais complexas. Além disso, trabalham com a ludicidade, inventando espaço para a criança ocupar seu lugar de sujeito de direito [...].

Contar histórias não se resume a técnicas ou receitas. Essa atividade, na sua essência,

pressupõe um autoconhecimento do narrador, um olhar atento a cada gesto e movimento. Além disso, o profissional tem a difícil tarefa de não somente decorar o texto, mas, conhecê-lo e apreciá-lo esteticamente. O contador, na preparação do momento, tem que considerar para quem contar, como contar e o que contar (VÉNGUER; VÉNGUER, 1993; COENTRO, 2008).

Nesse sentido,

Ler o mundo por meio da contação de histórias implica também opção estética, linguagem artística coerente e bem definida, sem a qual o ato de contar histórias não adquire o status de Arte. Fica sendo apenas um apanhado de histórias sem um fio condutor que as organize na forma de espetáculo. (SISTO, 2012, p. 74).

Tais assertivas permitem afirmar que contar histórias abarca diversos elementos, desde a escolha do livro até a preparação do contador. Planejados e organizados com intenção de promover aprendizagens às crianças, esses elementos envolvem escolhas teórico-metodológicas por parte do professor. Assim, contar histórias passa de uma prática de transmissão oral ao *status* de arte, de atividade.

Em consonância com as discussões propostas, o trecho da observação, revela indícios¹⁶ do valor da contação de histórias, na escola de Educação Infantil, como possibilidade de se constituir como atividade essencial ao desenvolvimento infantil, no que tange ao papel da criança como ouvinte e apreciadora estética da literatura. No entanto, esses momentos quase não aparecem na organização das propostas diárias das turmas de infantil II. A prática, não ocasionalmente realizada por meio da dramatização, é mais frequente para as crianças de até três anos.

Como já afirmamos anteriormente, a leitura e a contação de histórias são propostas educativas essenciais para as crianças. Ambas podem se constituir como atividades necessárias à formação humana. A leitura permite à criança entrar em contato com o objeto da cultura humana (livro) e se apropriar de atos leitores. Já a contação de histórias pode proporcionar a necessidade de se apropriar da leitura, com a história e seus personagens, escutando aquele que conta (profere), reproduzir o sentido de algo que já foi lido pelo contador. O ato de contar pode motivar, assim, a criança a conhecer a história e revivê-la a

¹⁶ No objetivo da pesquisa discutida nesta dissertação, utilizamos o termo *indícios*, para compreender se os momentos de leitura e de contação de histórias se constituíam como atividades capazes de motivar aprendizagens promotoras de desenvolvimento humano. De acordo com o dicionário Houaiss (2009), *indício* significa: “o que indica, com probabilidade, a existência de (algo), indicação, sinal, traço”. Com base nessa significação e nos pressupostos do referencial que fundamenta este trabalho, essa expressão caracteriza, assim, os sinais, traços, os atos leitores que as crianças apresentam, ao vivenciarem propostas de leitura e contação de histórias.

partir da sua própria leitura (SISTO, 2012).

Na entrevista, as professoras foram questionadas quanto aos momentos de leitura e de audição de histórias. Em relação à questão: *E de contação de histórias?*, elas expressam suas percepções sobre essa prática:

P1: sei...ah::...sei...ah eu não tenho () sem ser o livro...() contar histórias...eu não tenho muito...com o infantil II eu nunca fiz... com o maternal acho mais interessante de fazer... pra... a história dos Três Porquinhos... a história do Chapeuzinho Vermelho... tudo que envolva lobo... o ano passado a minha turma adorava... então eu sempre contava... para eles... a gente fazia a encenação com eles... sem a utilização do livro assim...eu contava com eles... com o infantil II... eu não fiz ainda.

P2: Que eles contam?

ENTREVISTADORA: Pode ser...como pode ser você também...

P2: Tem sim...considero um momento de grande troca sim... eu acho interessante...sempre no momento da hora social ali ...nos momentos de leitura, conto e ouço histórias... esses dias, fiz a leitura do livro O Grúfalo... em seguida... fizemos uma atividade sobre o livro... foi muito interessante... minha aluna C1¹⁷ ((risos))... que se destaca muitos nesses momentos... pediu para ir à frente da sala contar como entendeu a história.... ela contou a história à sua maneira...antes de apresentar as imagens do livro às crianças... pedi que ilustrassem no caderno de artes... como imaginavam ser O Grúfalo... ao final da contação... apresentei as imagens do livro.... foi interessante ver que desenharam O Grúfalo somente com as informações e características ouvidas durante a contação...foi muito interessante

P3: você diz assim é::: o método... os recursos que a gente tem?

ENTREVISTADORA: sim... também...

P3: É::: eu acho que a contação de histórias dá para ser feita...dá para ser feita de diversas maneiras ...eu acho que o mais importante é a gente usar o lúdico... é::: ((pausa)) você quer que eu fale dos meus recursos usados?

ENTREVISTADORA: por favor...

P3: eu uso muito fantoche nas contações de histórias...eu acho que chama bastante a atenção...é::: a interpretação...a forma de interpretar uma história também é muito importante...então na maioria das vezes eu...é::: eu enceno a história que eu estou contando...eu acho que isso chama a atenção...só o contar por contar talvez não prenda a atenção...e eu não consigo ... o meu objetivo... ((pausa)) mas... o rádio também é um recurso bastante usado mas... eu acho que o visual é::: mais é::: eu alcanço mais... meu objetivo... do que essas outras.

ENTREVISTADORA: E de contação de histórias?

P3: é a forma de interpretação mesmo...é::: a gente tem que chamar a criança...tem que cativar a criança...é o que eu falei é::: as histórias infantis elas são cheias de magia... principalmente esses contos...esses clássicos... então...o contar por contar eu acho que não é muito válido então... eu acho que a interpretação é::: as vezes a gente até modifica um pouquinho ali para chamar a atenção...é::: a fantasia...até... eu mesmo já me fantasiei de...de personagens para chamar atenção... para usar (...) é::: eu acho é o visual... é o visual.

¹⁷ C1: criança 1

ENTREVISTADORA: *E de audição de histórias?*

P4: *Audição? Da contagem em si...?*

ENTREVISTADORA: *Também.*

P4: *Bom a nossa é::: nós temos uma estratégia de leitura que...foi feita o ano passado ...eu fiz com uma outra turma o ano passado...sobre a história da Dona Baratinha e:: a gente fez a tv ...que aí... eu usei o apoio do rádio...com a música...para eles conhecerem a história...e apresenta a história com a música para depois tá contando nas páginas...na tv que vai passando a história...aí essa é uma estratégia que eu gosto de trabalhar com eles...isso na parte da contagem*

ENTREVISTADORA: *E de contação de histórias da literatura infantil?*

P4: *Eles gostam bastante da Chapeuzinho Vermelho...que tem vários títulos diferenciados hoje em dia ...várias formas de se contar...esse ano eu trabalhei com aquele livro que tem várias cores da Chapeuzinho...Chapeuzinho laranja...Chapeuzinho lilás...aí cada dia eu contei uma história e::: eles já sabiam o que tinha antes... qual a história que seria contada...a gente revisava a história que foi contada no dia anterior...e o que chamou muita atenção foi o trecho de cada música da Chapeuzinho...cada cor tem uma estrutura... é::: um foco ...ou era por causa de dinheiro...ou era... () então eles decoraram os trechos e cada vez que era uma nova...eles pediam para cantar duas ou três vezes para eles aprenderem...foi uma experiência muito boa... assim... diferenciada com eles...esse ano.*

A resposta da P1 revela que a prática de contar histórias (sem utilizar o livro) parece ser feita apenas para crianças pequenas, de até três anos, como é caso do maternal, citado no trecho da entrevista.

Na Educação Infantil, há uma escassez desses momentos e quando ocorrem, em sua maioria, são dramatizações, destinadas às turmas de crianças de até 3 anos de idade, reafirmando a fala da P1. Durante os três meses de observações nas escolas, apenas uma situação de contação ocorreu, na escola E4, conforme ressaltamos na situação 14.

O dado apresentado vai ao encontro das respostas das professoras, na entrevista, e revela, aparentemente, os entendimentos insuficientes delas sobre a prática de contação de histórias, como ampliadora dos conhecimentos literários da criança. Essa proposta pode ser planejada e desenvolvida em turmas de qualquer faixa etária. Trata-se de atividade com características próprias e, sendo assim, também essencial à formação da humanidade na infância, porque possibilita à criança exercer o papel de ouvinte e potencialmente mobilizadora do exercício de capacidades psíquicas tais como a memória, a atenção e a percepção voluntárias, por exemplo. Para essa atividade, o professor tem a complexa tarefa de ser primeiramente o leitor da história a ser contada, a fim de planejar a contação, a partir da memorização dos elementos essenciais da história, bem como a organização do espaço, do tempo e dos materiais destinados a esse momento. Assim: “Escutar histórias é o início da aprendizagem para ser um leitor, é ter um caminho de descobertas e de compreensão do

mundo. Ouvir e ler histórias é também desenvolver o potencial crítico da criança.” (COSTA, 2012, p. 20).

Além disso, as histórias escolhidas, pelos sujeitos da pesquisa, parecem ser versões simplificadas de clássicos da literatura infantil, recorrentes na organização das propostas educativas infantis, tanto nas propostas de leitura quanto nas de contação. Essa repetição parece indicar a necessidade de ampliação de repertório literário por parte das professoras, para que possam enriquecer as possibilidades de aprendizagens das crianças.

A contação pode ser um caminho para a apresentação da literatura infantil, como arte, preservando suas características estéticas. A prática de contar histórias tem características singulares tanto de quem conta como de quem escuta. A relação entre contador, história e ouvintes exige preparo do narrador, sendo este antes um leitor da história escolhida (COSTA, 2012). Nesse processo, o contador atribui sentido à narrativa, preparando a voz, expressões faciais que compõem os personagens na narrativa, provocando diferentes reações nos ouvintes.

Além disso, quando ouve uma história, a criança desenvolve a capacidade de ouvir. Essa capacidade, atualmente, tem muitas vezes sua importância desconsiderada. No entanto, é fator essencial de qualquer aprendizagem. Na verdade, mais que desenvolver na criança a capacidade de ouvir, a história contada ensina uma maneira de ouvir que fala do significado da vida. (RIZZOLI, 2014, p. 9).

Os sons, gestos, palavras e olhares compõem essa prática que contribui na formação de ouvintes e provocam o desenvolvimento de capacidades psicológicas distintas na criança. Por meio desses elementos, as crianças bem pequenas e as maiores, ao ouvirem as histórias, podem vivenciar medos, fantasias, alegrias e tristezas, revelando o efeito catártico dessa prática. Como ensina Coelho (1986), contar histórias é uma arte sem idade.

A fala da P2 evidencia a prática de contar, feita pela criança, o reconto. Após a leitura proferida pela professora, as crianças oralizam, à sua maneira, a história contada. A ação de contar histórias, aparentemente, se confunde com a leitura da professora (proferir a história às crianças) e com o momento em que as crianças oralizam seus entendimentos sobre a narrativa lida.

Como já ressaltamos nesta dissertação, contar histórias requer do professor preparo e organização. Ao considerar o que contar, para quem e como, o professor tem a tarefa de ler a história e transmitir o sentido, já atribuído, oralmente por meio da contação. O professor torna-se um locutor da história. Para tanto,

Embora aparente na manifestação oral, a distinção se dá pelo modo como o locutor faz a locução, nos detalhes de sua voz, de seu olhar, de sua entonação, como se o sentido atribuído fosse tons sonoros e plásticos a cada conjunto de palavras lançado no espaço. Como a locução pode ser uma

manifestação reconhecida por sua estrutura específica, deveria ser ensinada de acordo com a sua função, como atividade derivada do ato de ler, em vez de ocupar o lugar central, na tradição escolar, como ensino da leitura. (ARENA, 2015, p. 143).

A proposta de contar histórias ultrapassa os limites do recurso visual. Nesses momentos, o professor aproxima a criança do livro, motivando a apreciação estética da literatura como arte, características essencialmente humanas que constituem a espécie humana social e culturalmente.

Atualmente, contar histórias é uma das formas que aproximam a criança do livro. O ouvinte procura os livros motivados por vários fatores em que se percebe: ter novamente o contato com a história, confirmar a fidelidade do contador, para olhar as ilustrações e manipular o objeto livro muitas vezes tão distante da realidade de alguns ouvintes. (COENTRO, 2008, p. 86).

Na entrevista, a professora P3 ressalta o valor dos recursos utilizados para essa prática, tais como fantoches e aparelho de som, priorizando os efeitos visuais e sonoros em detrimento dos outros elementos que compõe a atividade de contação de histórias.

A fala da P4 deixa dúvida se a proposta a que se refere foi leitura ou contação da história *Chapeuzinhos coloridos*.¹⁸ As histórias do livro são compostas por personagens que se diferenciam pela cor de seus chapeuzinhos. As seis histórias retomam alguns elementos da versão original do conto clássico *Chapeuzinho Vermelho*, escrita por Charles Perrault e acrescentam outros novos, (re)criando a narrativa. A contação de uma das histórias do livro *Chapeuzinhos coloridos* exige, primeiramente, a leitura prévia do professor, para preparar expressões, entonação de voz, considerando a frequência de expressões que reproduzem os efeitos sonoros, presentes no texto.

Outro aspecto a ser considerado é o tempo destinado à contação, podendo variar de acordo com a participação das crianças na proposta. O livro, dividido em seis histórias, pode ser planejado para dias diferenciados de contação de uma das histórias. Desse modo, a escolha da história: “[...] funciona como uma chave mágica e tem importância decisiva no processo narrativo. Falei chave, não falei “varinha”. Chave requer habilidade para ser manejada – habilidade que se conquista com empenho e estudo.” (COELHO, 1986, p. 20).

A escolha das histórias, em consonância com os diversos materiais que podem ser usados como suporte para esses momentos, desde o próprio livro, até as caixas que contam histórias (LIMA; VALIENGO, 2011), são elementos que compõem a ação de contar. Além disso, são escolhas teórico-metodológicas que podem promover a inserção das crianças, nas

¹⁸ TORERO, J. R.; PIMENTA, M. A. **Chapeuzinhos coloridos**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

aventuras e fantasias, formando bases para o desenvolvimento de capacidades tipicamente humanas, como a imaginação.

Para Vigotski (2009), a imaginação se apoia em momentos de criação, tendo início na infância. É parte das experiências vivenciadas pelas crianças em contato com o mundo que a cerca. Desse modo, a literatura infantil contribui para a ampliação das referências literárias e estéticas da criança e enriquecimento de sua imaginação.

A história dá os primeiros modelos, simples e claros, de qualidades humanas. A raposa é sempre astuta, o canibal é sempre o mal, o mago é sempre bom. Estes são os pontos de referência que, anos mais tarde, vão ajudar a reconhecer a astúcia, a maldade e a bondade em suas manifestações mais complexas. Eles são os padrões de referência que o homem irá comparar, também, o seu próprio comportamento. A história também tem a outra propriedade de valor inestimável: ensina a criança a fantasiar, a sair dos limites habituais, para superar os limites dos padrões e estereótipos. (VÉNGUER; VÉNGUER, 1993, p. 85, tradução nossa).¹⁹

Em 2009, a nova versão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) (BRASIL, 2010), com determinações legais acerca de princípios éticos, estéticos - por exemplo, a apropriação das artes (literatura) - e políticos, contribuiu para enfatizar o papel da literatura infantil e o seu valor na formação humana das crianças.

A literatura entendida como arte é uma possibilidade de inserção ativa das crianças em contato com objetos da cultura humana, podendo contribuir significativamente para a formação intelectual, estética e moral na infância, além de interagir com as diversas manifestações artísticas, estabelecendo situações de aprendizagem e desenvolvimento.

Nesse contexto, as práticas diárias de leitura, na Educação Infantil, não aparecem como atividades promotoras de aprendizagens. No trecho da entrevista a seguir, as professoras relatam momentos que vão ao encontro dessas ideias. Na pergunta: *Em sua opinião, as propostas de leitura e contação de histórias têm influências no desenvolvimento das crianças com as quais trabalha? Se sim, quais?*

P1: *sim...como falei...a turma do ano passado... que...peguei... ano passado a professora lia bastante livro e eu vejo que... na questão da escrita, eles estão bem adiante... já conseguem é:...atividades que a gente tem que escrever... eu junto com eles... ainda... eu vejo que eles já estão:...conhecem bastante as letras... conhecem algumas palavras... não só o nome... mas conhecem outras palavras também... então... o livro influencia bastante...*

¹⁹ El cuento da los primeros modelos, sencillos y claros, de las cualidades humanas. La zorra siempre es astuta, el caníbal siempre es malvado, el mago bondadoso siempre es bueno. Estos son los puntos de referencia que luego, muchos años después, le ayudarán a reconocer la astucia, la maldad y la bondad em sus manifestaciones más complejas. Son los patrones de referencia con los que el hombre comparará también su propia conducta. El cuento tiene además, otra propiedad inapreciable: enseña al niño a fantasiar, a salir de los límites de lo habitual, a superar las fronteras de lo estándar y estereotipado. (VÉNGUER; VÉNGUER, 1993, p. 85-86).

essa questão.

P2: COM CERTEZA...percebo que através da contação e audição de histórias... as crianças conseguem associar o que ouvem com situações de suas vidas e a partir daí... aprendem algo novo.... eles já são capazes de fazer esta ligação... esta conexão da história com a realidade de forma lúdica, com os livros... esses dias fiz a leitura de um livro Quando Gentileza.... os personagens são bichinhos... ursinho... cachorrinho... etc... eles entenderam o que é gentileza através das ações dos bichinhos... então eles mesmos explicaram o que entenderam.... foi muito interessante...

P3: MUITA...MUITA...é::: vou até dar um exemplo...esses dias eu li um livrinho...sobre a amizade para o meu infantil II é::: na questão dos valores lá...que eu te falei... e ontem mesmo a aluninha minha estava fazendo um castelinho de areia... uma outra amiguinha foi ajudar e ela falou assim...tia é::: um ajudando aos outros como naquele livro que você leu para mim ((risos))...então assim... tem influência sim ...é::: e tem também a...a parte do contanto com a escrita...que é a exploração dos livros...então assim...para o infantil II...eles pegam um livrinho... na maioria das vezes... tia aqui tem a letrinha do meu nome...nossa tia... essa letra meu vô tem...sabe... então...com o contato com os livros... porque::: é o que a gente tem para oferecer...então tem influência sim... tanto no letramento...quanto nos valores também... o tempo todo.

P4: Ah sim...sem dúvida...é::: para o desenvolvimento emocional...engloba tudo...para o desenvolvimento global...porque...assim...por isso é que bom a diversidade...tem livros que falam de sentimentos...que falam sobre diversidade ((tossiu)) como as crianças podem lidar com isso ...parte...como eu falei...parte do professor o que ele quer trabalhar...as crianças vão...eles estão em pleno desenvolvimento...todo dia...toda hora...tudo que é oferecido a eles vai ser acrescentado ali...no desenvolvimento deles...por isso que eu acho que a leitura...ela tem um papel crucial... tanto no desenvolvimento cognitivo...quanto no emocional...é::: tudo o que é oferecido a eles...é ampliado no seu aprendizado...e a diversidade é muito grande...então cabe a gente...está oferecendo...para eles o que...tudo é válido...nesse trabalho de leitura.

Os relatos das professoras P3 e P4 evidenciam a questão do aprendizado de normas e valores, além do aprendizado de letras e de palavras. Essas percepções do papel e do valor da leitura e da contação de histórias da Literatura Infantil parecem se distanciar da plenitude do valor dessas atividades para a formação integral da criança pequena, conforme ensinam diferentes estudiosos, dentre os quais Lima e Valiengo (2011). Para as autoras, o ler e o contar histórias de literatura infantil podem contribuir para o desenvolvimento cultural infantil, por serem atividades essenciais à humanização na infância, mediante o acesso a histórias e, portanto, à cultura.

Desse modo, podemos destacar que, nas escolas observadas, os momentos de leitura e contação de histórias de literatura infantil, em sua maioria, acontecem com a finalidade de ensinar algo às crianças, desprovido de possibilidades de participação delas e, portanto, não

permitindo a elas atribuírem sentido ao momento vivido. Esses momentos de leitura não se configuram como propostas para as crianças exercerem seu papel de ouvinte e, ao mesmo tempo, de leitores em formação. Nas narrativas das professoras, fica evidente a leitura e a contação de histórias fortemente vinculadas à perspectiva didática e moralizante, distanciando-as daquilo que Leontiev (2010) denominou atividade. Para o autor:

Não chamamos todos os processos de atividade. Por esse termo designamos apenas aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele. [...] Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objeto que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo. (LEONTIEV, 2010, p. 68).

Essa concepção de atividade reforça nossa defesa inicial, ao longo da seção anterior, de que a criança não nasce com aptidões ou capacidades humanas, como pensamento, personalidade, linguagem e inteligência. Essas capacidades, típicas do homem, são apropriadas por cada pessoa a partir das atividades que realiza, dadas as condições em que vive e o acesso à cultura historicamente acumulada.

O conceito de atividade principal ajuda a compreender que, por meio dela, ocorrem mudanças significativas nos processos psíquicos e na personalidade da criança, seja a partir da manipulação de objetos e da brincadeira, desenvolvendo formas mais elaboradas de pensamento e as premissas da imaginação, ou por intermédio dos desenhos, jogos de regras, observação, dentre outros.

Para entender o desenvolvimento da psique infantil, podemos dividi-lo em momentos²⁰, cada um com uma atividade principal, “[...] cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança em um certo momento do seu desenvolvimento.” (LEONTIEV, 2010, p. 65).

A atividade principal não se constitui automaticamente por tipos separados de atividade. Cada atividade principal em algum momento tem maior influência para o desenvolvimento, outras atividades são menos importantes e ocupam um papel secundário. No desenvolvimento psíquico, cada momento configura-se como uma forma de relação da criança com a realidade e, assim, com a atividade dominante²¹.

Essas atividades principais exercem influência na aprendizagem e no desenvolvimento

²⁰ Leontiev (2010) denomina estágios do desenvolvimento infantil. Nesta dissertação, optamos pela palavra *momentos* para designar o processo de desenvolvimento da criança, uma vez que este não corresponde a períodos definidos por faixa etária determinada.

²¹ Nesta dissertação, as expressões atividade principal e atividade dominante são utilizadas como sinônimas.

de funções psicológicas superiores (atenção voluntária, memória, pensamento abstrato), por meio das relações sociais entre os homens e os objetos da cultura (VYGOTSKI, 1995).

As funções psicológicas superiores se caracterizam por serem processos conscientes do sujeito. Desse modo,

A intelectualização das funções e a assimilação destas são dois momentos de um mesmo processo de transição das funções psicológicas superiores. Denominamos uma função a medida em que ela se intelectualiza. A arbitrariedade na atividade de alguma função sempre é o reverso da sua tomada de consciência. (VIGOTSKY, 2001, p. 283).

Conforme destaca o mesmo estudioso, as funções elementares tornam-se funções superiores à medida que ocorrem de modo consciente. É o controle sobre essas funções que caracterizam sua superioridade.

A gênese das funções superiores é basicamente cultural. As formas elementares não se extinguem, são parte integrante das funções superiores como instância subordinada a elas. As funções elementares, em um movimento dialético, são superadas²² (PASQUALINI, 2006).

O critério de transição desses momentos é a alteração do tipo de atividade principal que se estabelece na relação da criança com a realidade. Para Leontiev (2010, p. 64-65), a atividade se caracteriza por três atributos:

- A partir da atividade principal surgem outros tipos de atividade, que se diferenciam;
- Por meio dela, os processos psíquicos particulares se formam e são reorganizados;
- As principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, em um período de desenvolvimento, dependem da atividade principal.

Os estudos de Leontiev (1978; 2010), Elkonin (1987) e Vygotski (1995), além de contemporâneos como Pasqualini (2009) e Souza (2013), ressaltam que os momentos se dividem em: comunicação emocional do bebê, manipulação de objetos, jogo de papéis, atividade de estudo e comunicação íntima pessoal (adolescência). Neste estudo, focamos os três primeiros momentos: comunicação emocional do bebê, manipulação de objetos e jogo de papéis ou faz de conta.

No primeiro ano de vida, o bebê depende física e emocionalmente do adulto mais próximo para se humanizar. A afetividade é fundamental nesse momento, pois o adulto é o meio de sobrevivência que garante condições necessárias para o desenvolvimento do bebê. Nas palavras de Pasqualini (2009, p. 36): “[...] o afeto é o processo central responsável pela

²² O termo superar, segundo Vygotski (1995), não tem conotação negativa. Pode ser entendido como esconder ou enterrar. Desse modo, o autor retoma os estudos de Hegel e ressalta que: “Utilizando essa palavra, poderíamos dizer que os processos elementares e as leis que os regem estão enterradas na forma superior do comportamento, isto é, aparecem nela subordinadas e ocultas.” (VYGOTSKI, 1995, p. 118, tradução nossa).

unidade entre as funções sensoriais e motoras que caracterizam esse período.”

Mesmo que o bebê dependa do adulto, necessita dos meios fundamentais de comunicação social em forma de linguagem. Desse modo, a comunicação emocional sai de cena e dá lugar a uma relação de colaboração. Por meio da linguagem, a criança manipula os objetos, compreende sua função socialmente criada, ações essas determinantes para o desenvolvimento na infância.

É um fato comprovado que cada criança passa em seu desenvolvimento por um período de linguagem autônoma. Seu início e fim marcam o início e o fim da crise no primeiro ano de vida. É impossível determinar se a criança que se expressa em linguagem autônoma tem ou não tem linguagem, uma vez que não tem linguagem no sentido que nós atribuímos a essa palavra, mas também não está no período não verbal, no entanto, fala, por isso, procurou com a formação transitória marcar os limites da crise. (VYGOTSKI, 1996, p. 331, tradução nossa).²³

A partir da linguagem, se estabelece a comunicação das crianças com outras pessoas à sua volta. Posteriormente, converte-se em linguagem interna e transforma-se em função mental, fornecendo os princípios do pensamento. Nas palavras de Luria (2010, p. 26) “[...] é ela que carrega consigo os conceitos generalizados que são a fonte do conhecimento humano.”

Nos primeiros dias depois do nascimento, os bebês não demonstram necessidade de comunicação, embora requeiram total ajuda e atenção do adulto. É possível observar no bebê uma atividade dirigida ao adulto, semelhante à atividade comunicativa. Somente por volta da 6ª e 8ª semana de vida é que eles começam a se comunicar com os adultos (LISINA, 1987).

A atividade de se comunicar leva ao autoconhecimento e ao conhecimento do outro. Nas palavras de Lisina (1987, p. 277, tradução nossa)²⁴: “[...] a atividade de comunicação determina sua importância especial para o autoconhecimento e o conhecimento das pessoas circundantes, para a valorização de si e de outras pessoas.”

Os indicadores da atividade de comunicação são:

- A atenção e o interesse para o adulto;
- A matriz emocional com que se percebe a ação do adulto;
- Os atos que a criança realiza por iniciativa própria e cujo objeto é o adulto;

²³ Es un echo demostrado que cada niño pasa en su desarrollo por um período de lenguaje autónomo. Su principio y el fin dela marcan el principio y fin de la crisis del primer año de vida. Resulta imposible determinar si el niño que se expresa en lenguaje autónomo tiene o no tiene lenguaje, ya que no tiene lenguaje en el sentido que nosotros adjudicamos a esa palabra, pero tampoco está en el período no verbal porque a pesar de ello habla; por tanto, con la buscada formación transitoria que señala los límites de la crisis. (VIGOTSKI, 1996, p. 331).

²⁴ “[...] la actividad de comunicación determina su importancia especial para el autoconocimiento y el conocimiento de las personas circundantes, para la valoración de sí y de otras personas.” (LISINA, 1987, p. 277).

- A sensibilidade das crianças para a atitude do adulto em relação às ações dele.

Nesse sentido, a criança cria uma imagem cognitiva e afetiva de si mesma e do outro, satisfazendo sua necessidade de comunicação. Desse modo, entendemos que os motivos da comunicação aparecem nas crianças como forma de necessidade sobre propriedades e procedimentos de comportamento do adulto (LISINA, 1987).

É nesse cenário que a manipulação de objetos ganha espaço. A transição desses momentos ocorre pelo processo de subjetivação, uma vez que o bebê se reconhece e se diferencia do outro, ampliando suas referências, a partir dos objetos que o adulto apresenta para ele. Aos poucos, passa a manipular os objetos sem a ajuda do adulto.

Diante disso, a comunicação é um dos instrumentos que a criança utiliza para estabelecer relações com outras pessoas no ambiente familiar e social mais amplo, como o espaço escolar. Além disso, tem estreita relação com os outros processos psíquicos como atenção, memória, pensamento, controle da conduta, dentre outros (LISINA, 1987).

Sobre o desenvolvimento da atenção, desde os primeiros dias de vida, a criança está cercada por estímulos de dois tipos. De um lado, as coisas, objetos, fenômenos que atraem a atenção da criança e de outros estímulos correspondentes, indicadores, como as palavras que orientam e dirigem sua atenção desde o início. Com o domínio gradativo da linguagem, a criança começa a se apropriar do processo de atenção, primeiro em relação aos adultos e, posteriormente, em relação a si mesma (LIÁUDIS; BOGDÁNOVA, 1987).²⁵

Assim também é a memória, ligada à ação humana. Pela necessidade de comunicação das pessoas, é que ocorrem os problemas psicológicos da memória. É a atividade do presente que obriga o indivíduo a fazer associações com outras do passado.

O conteúdo da memória como uma função, gerada pela atividade humana, é a organização temporal e posteriormente lógica do sistema da atividade, a regulação do sistema de comportamento no tempo em correspondência às tarefas da colaboração social. (LIÁUDIS; BOGDÁNOVA, 1987, p. 210, tradução nossa).²⁶

Para tanto, a comunicação medeia as relações entre a criança, o adulto e os objetos e permite a expansão dos conhecimentos do bebê, possibilitando novas condições de aprendizagem e de desenvolvimento psíquico.

No final da primeira infância, a criança começa a imitar as ações dos adultos usando

²⁵“Pero primero la dirigen los adultos y sólo junto con el dominio paulatino del language, el niño comienza a assimilar el proceso primario de la atención inicialmente em relación com los otros y luego en relación con sí mismo.” (LIÁUDIS; BOGDÁNOVA, 1987, p. 207).

²⁶ “El contenido de la memoria como función, generada por la actividad humana, es la organización temporal y posteriormente lógica del sistema de la actividad, la regulación del sistema de comportamiento en el tempo en correspondência con las tareas de la colaboración social.” (LIÁUDIS; BOGDÁNOVA, 1987, p. 210).

os objetos e, por meio dessa relação ativa com esses objetos culturais, melhor aprende e se desenvolve. É a denominada atividade objetual manipulatória, por meio da qual surgem os primeiros indícios do jogo de papéis sociais. Nessa etapa se inicia, por volta do terceiro ano de vida, o jogo como atividade determinante:

Palavras e gestos possibilitam transformar uma coisa em outra. É a linguagem que torna possível o faz de conta, a criação da situação imaginária. A criação não emerge do nada, mas requer um trabalho de construção histórica e participação da criança na cultura. A brincadeira infantil é, assim, um lugar por excelência de incorporação das práticas e exercício de papéis e posições sociais. (VIGOTSKI, 2009, p. 16).

Segundo Elkonin (1998), o jogo é uma atividade de apropriação do mundo adulto e introdução em seu contexto e tempo históricos. A brincadeira de faz de conta é a atividade principal da criança pré-escolar, também chamada pelo autor de “jogo protagonizado” ou “jogo de papéis sociais” (ELKONIN, 1998, p. 30; 80).

[...] o jogo simbólico pode ser entendido como um complexo sistema de linguagem que informa através de gestos e registra a importância dos vários brinquedos. Somente com base nos gestos indicativos, o brinquedo adquire o seu significado; como o desenho, apoiado no início com o gesto, torna-se um sinal independente. (VIGOTSKI, 1995, p. 188, tradução nossa).²⁷

No jogo, a criança interage com o outro e seu desenvolvimento exige o processo de cooperação, ao colaborar com as outras crianças que desempenham papéis diferentes (MASCIOLI, 2008). É por essa atividade principal que, ludicamente, a criança reproduz as relações entre os adultos e atividades de trabalho, satisfazendo seus desejos de convivência com eles.

Nas brincadeiras, as crianças reproduzem, frequentemente, o que veem e ouvem dos adultos, mas esses elementos de experiências anteriores não são reproduzidos em sua totalidade: a brincadeira da criança é uma “reestruturação criativa das impressões vivenciadas.” (VIGOTSKI, 2009, p. 17).

O jogo reflete as condições sociais e históricas que circundam a criança. Assim, as relações e atividades humanas são o conteúdo da brincadeira. Nesse sentido, novamente o ambiente escolar é local privilegiado para a efetivação desses momentos. Como atividade principal da criança pequena, a brincadeira pode provocar avanços significativos no

²⁷ “[...] el juego simbólico infantil puede entenderse como un sistema del lenguaje muy complejo que mediante gestos informa y señala el significado de los diversos juguetes. Sólo en la base de los gestos indicativos, el juguete va adquiriendo su significado; al igual que el dibujo, apoyado al comienzo por el gesto, se convierte en signo independiente”. (VIGOTSKI, 1995, p. 188).

desenvolvimento das capacidades infantis, abandonando definitivamente a ideia de instrumento para ensinar conteúdos escolares à criança ou mesmo se caracterizando como preenchimento de tempo ocioso na rotina de trabalho escolar.

A transição da infância pré-escolar para o período seguinte está diretamente associada à inserção da criança na escola.

Os estágios do desenvolvimento da psique infantil, todavia, não apenas possuem um conteúdo preciso em sua atividade principal, mas também uma certa sequência no tempo, isto é, um liame preciso com a idade da criança. Nem o conteúdo dos estágios nem sua sequência no tempo, porém, são imutáveis e dados de uma vez por todas. (LEONTIEV, 2010, p. 65).

Esses momentos não são definidos, assim como o tempo em que ocorrem. Cada indivíduo possui condições de vida singulares, diretamente ligadas ao conteúdo de sua atividade, seja ela qual for.

As condições históricas são fatores essenciais para o conteúdo de cada momento de desenvolvimento e do processo de desenvolvimento psíquico na sua totalidade. Além disso, determinam qual atividade será mais importante em um dado momento do desenvolvimento da psique infantil (LEONTIEV, 2010).

A transição de um momento para outro do desenvolvimento da criança ocorre em consonância com novas tarefas que a educação lhe possibilita, correspondendo a suas potencialidades que constantemente se modificam. Nesse sentido, surge uma contradição no modo de vida dela, a necessidade de modificar o lugar anteriormente ocupado e, por conseguinte, a reorganização de sua atividade.

Nesse sentido, o desenvolvimento depende do lugar que a criança ocupa nas relações sociais e das condições históricas concretas para que ele se efetive. Em cada momento, há uma atividade determinante da qual surgem outras atividades, dando forma e reorganizando os processos psíquicos. Por meio da atividade, criam-se novas necessidades na criança, ampliando seus conhecimentos e promovendo a superação de suas capacidades.

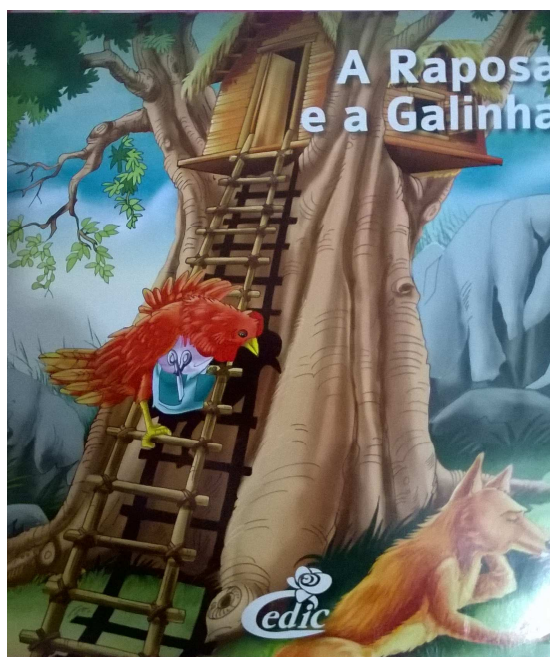
Desse modo, é nas relações sociais estabelecidas e no acesso aos bens da cultura humana que se criam, na criança, novas necessidades que motivam o desenvolvimento de capacidades psíquicas tais como a linguagem, que permite sua comunicação com o adulto, memória, inteligência, pensamento, dentre outras.

Com essa assertiva, vale destacar o valor do livro como objeto material da cultura humana. Nenhum texto existe fora do suporte que o sustenta e, além disso, é o suporte que norteia a produção de sentido (CHARTIER, 2001). Desse modo, a materialidade do livro também faz parte dos critérios para escolha dos livros de literatura infantil. Algumas edições

utilizadas na escola são reproduções simplificadas de histórias clássicas que, em sua maioria, não apresentam as narrativas em suas versões originais, não ocasionalmente distorcendo o enredo da história e reduzindo as informações que compõe o objeto livro.

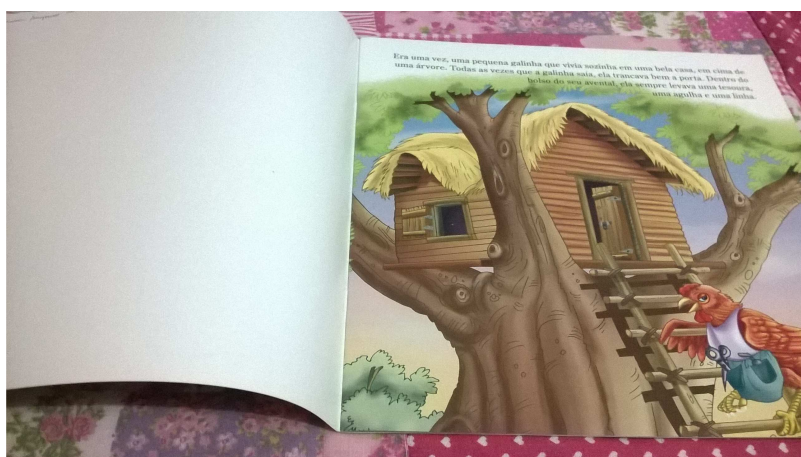
A imagem a seguir é de um dos livros que a P4 escolheu para ler ao final de um dos dias observados.

Figura 3 – Livros da P4 1



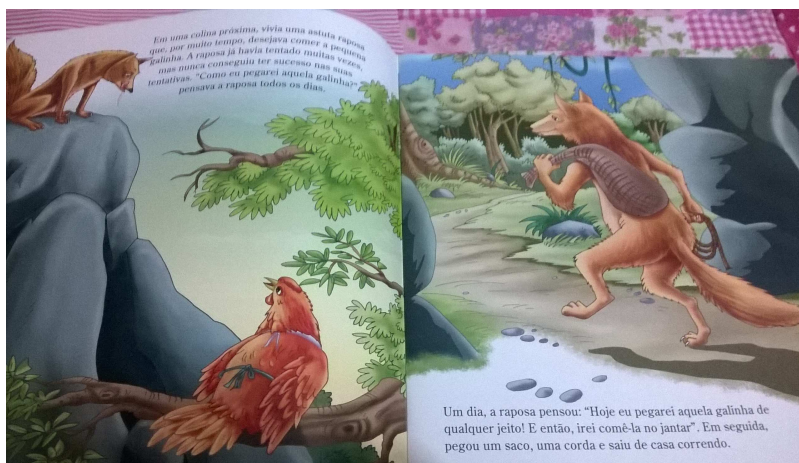
Fonte: Imagem produzida pela pesquisadora.

Figura 4 – Livros da P4 2



Fonte: Imagem produzida pela pesquisadora.

Figura 5 – Livros da P4 3



Fonte: Imagem produzida pela pesquisadora.

Os livros da P4 são versões simplificadas de fábulas. A capa, considerada um convite ao leitor, apresenta, além da ilustração, o título em letras grandes, e a editora, sem qualquer informação sobre o autor e ilustrador. O título, escrito em branco, e todo conteúdo gráfico do texto apresentam diferenciação em letras maiúsculas e minúsculas. Esses elementos, juntamente com as ilustrações, são importantes para convidar as crianças ao envolvimento nos momentos de leitura ou de contação de histórias. Para Scott e Nokolajeva (2011, p. 308): "Eles são parte importante do texto como entidade, e muitos estudos empíricos mostram que jovens leitores frequentemente escolhem (ou rejeitam) livros por causa dos títulos."

No interior da edição apresentada, as guardas (páginas após a capa) são brancas, sem informação sobre o livro, começando a história na página seguinte. As ilustrações, grandes e coloridas, abrangem toda a página, se estendendo às partes compostas de texto escrito.

Outro elemento importante e revelador dos livros de literatura infantil são as ilustrações. Sua relação com o texto escrito pode ser de adição ou repetição. No livro referido acima, *A raposa e a galinha*, as ilustrações repetem os fatos revelados no texto escrito, reforçando, as ideias do autor. Para Asbahr (2014, p. 42): "Elas traduzem, dizem em imagens o que está escrito em palavras."

As imagens e ilustrações dos livros de literatura infantil requerem riqueza de detalhes, a fim de mobilizar a atenção e a percepção voluntárias da criança seja nos momentos de leitura do adulto ou nos momentos de contação de histórias, nos quais imagens podem ser utilizadas como recurso, ou ainda nas ocasiões de leitura da criança. Desse modo,

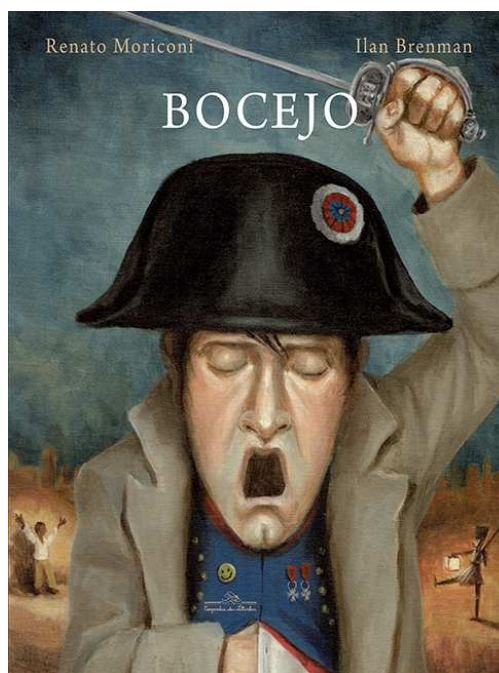
Na leitura da escrita, o olho percorre a linha impressa da esquerda para a direita e de cima para baixo, linha a linha, e a leitura se efetua pela trajetória do olhar. Mas, numa imagem, a trajetória do olhar não é linear: o olhar percorre a ilustração em diversas direções, orientadas pelas características da

imagem. Nessa leitura, componentes da imagem são hierarquizados segundo a intenção do ilustrador e o olho é guiado por essa hierarquia. (FARIA, 2010, p. 40).

Em relação às ilustrações é possível destacar também os elementos estáticos e dinâmicos. Esses elementos dão significados à narrativa; os estáticos, remetem à descrição do ambiente, dos espaços em que se passa a história e às características dos personagens, como seus objetos e vestimentas. Já os elementos dinâmicos implicam na clareza das ações, às expressões faciais, gestos e o ritmo que a ação revela (FARIA, 2010).

Esses elementos podem ser observados em outro livro, presentes nos momentos de observação da E1, como mostram as figuras nas próximas páginas.

Figura 6 – Livro Bocejo 1 – Escola E1



Fonte: Google imagens.²⁸

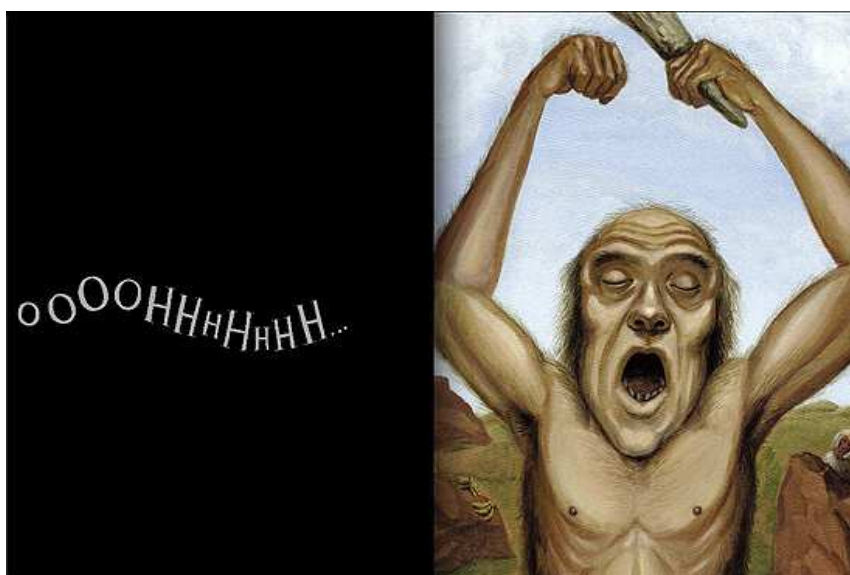
²⁸ Imagens disponíveis no link: <https://www.google.com.br/search?docid=tubokyroDYt4FM&hl=pt-BR&biw=1366&bih=643&tbm=isch&tbs=simg:CAQSJgnSpQKoOACthRoSCxCwjKcIGgAMCxCORv4IGgAMlbbm6JMq6A2L&sa=X&ved=0ahUKEwiN4tmnu47MAhUMIJAKHY3QC4oQwg4IGigA#imgsrc=0qUCqDgArYVEiM%3A>

Figura 7 – Livro Bocejo 2 – Escola E1



Fonte: Google imagens.

Figura 8 – Livro Bocejo 3 – Escola E1



Fonte: Google imagens.

O livro *Bocejo* tem ilustrações que trazem detalhes que descrevem a história, o contexto dos personagens, por meio dos elementos estáticos e dinâmicos. A cada página um personagem como Napoleão Bonaparte, homem das cavernas, astronauta e outros que remetem a fatos históricos, é retratado bocejando e, ao fundo, as ilustrações revelam elementos do seu ambiente e de sua época. Esse livro faz parte do acervo do PNBE 2014, para a Educação Infantil.

De dimensões amplas (36x27cm), os detalhes das ilustrações instigam as crianças a desvendar o que acontece com os personagens. A criança, em sua relação com o livro, pode descobrir novos detalhes, a cada página virada.

Durante as observações na E1, o livro aparece em momentos de leitura do professor e de algumas crianças. O trecho de uma situação observada, é revelador de uma proposta aparentemente de envolvimento das crianças, em relação ao livro apresentado.

A P1 apresenta às crianças o livro Bocejo, de Renato Moriconi e Ilan Brenman.

A professora questiona sobre o que o personagem da capa estava fazendo e quem é ele. Uma criança responde:

C7: “É um homem com a boca aberta.”

Não conseguem identificar a ação de bocejar e todas se referem a sono. E, quando questionadas pela professora sobre quem era o personagem, respondem:

C8: “É um pirata!”

A professora questiona:

“Mas pirata não tem um tampão no olho?”

As crianças respondem:

“Nem todos. Esse não tem, olha aí!”

A professora, então, conta a história do personagem retratado na capa. Apresenta Napoleão e conta que sempre que as crianças virem um homem com aquela vestimenta, com uma das mãos segurando a espada e a outra dentro da camisa, é o Napoleão. Durante a história, as crianças identificam diversos personagens retratados no livro. O guerreiro, a estátua, a bruxa e o astronauta são os mais comentados. O destaque da leitura é o momento em que a professora mostra a figura do homem das cavernas e pergunta:

P1: “E esse quem é?”

C9: “É um homem da caverna, professora!” – responde uma das crianças.

P1: “E o que ele tem na mão?”

C9: “Uma pedra, porque naquela época só tinha isso, até para comer.”

A P1 aproveita para explicar um pouco sobre a época e esclarecer as dúvidas das crianças. O personagem do Chaplin foi identificado por uma das crianças como “O homem famoso” e a professora questiona por que a figura está em preto e branco. A resposta foi:

C10: “Porque ele é velho”

Ao final da história a professora boceja e todas as crianças repetem o gesto de bocejo, uma delas afirma:

C11: “Agora todo mundo ficou com sono!”

Em seguida, na sala da turma, sentadas nas cadeiras, a professora propõe que desenhem um dos personagens, enfatizando o formato do livro na vertical e as dimensões do desenho na página do livro, comparando com o caderno de desenho, para que as crianças não fizessem um desenho pequeno. Algumas crianças desenharam, tentando reproduzir o personagem da capa; fazem uma cabeça grande e desenharam um chapéu. Outras desenharam a bruxa (um dos personagens do livro), fazem um nariz grande e com verruga e mostram para o colega do lado. A professora, sentada em sua mesa, organiza as atividades da semana. (Situação 2, P1, 23 crianças, 27/07/2015).

Os dados acima são reveladores, ao destacarem as referências das crianças. Na

situação descrita, a C8 responde para a professora, identificando a personagem como um pirata. A figura é uma representação de Napoleão Bonaparte (Figura 6), mas a criança não tinha conhecimento dessa personagem, até a professora criar condições para que ela ampliasse seu repertório cultural. A resposta da C8 ressalta suas referências como, por exemplo, as histórias em quadrinhos ou filmes infantis que trazem a figura do pirata, com as características descritas por ela. A professora, no momento da história, destaca como referência o tampão do pirata, mas a C8 ressalta o chapéu. Nessa situação, a professora aparentemente não percebe a lógica utilizada pela criança e suas referências de mundo. Possivelmente, por isso, ela acaba por impor seus conhecimentos, desconsiderando o repertório infantil e o lugar da criança nas relações educativas como sujeito ativo do processo de aprendizagem.

Essa constatação leva-nos a retomar a questão da formação inicial e a continuada do professor como fundamentais para a apropriação de conhecimentos que o habitem a compreender o processo de desenvolvimento da criança e suas necessidades.

Vale destacar, também, que, na escola E1, as crianças têm momentos para leitura ao final do dia. Cada criança, quando termina o rol de propostas feitas pela professora, pode ir até a biblioteca de sala (varal de livros) e pegar um livro.

O varal de livros foi confeccionado pelas professoras de infantil II que dividem a sala em períodos diferentes. Os títulos para compor a biblioteca de sala foram solicitados para os responsáveis pelas crianças no início do ano letivo. Apesar do tatame no chão, para se sentarem próximo ao varal, na maioria das vezes as crianças pegam o livro, voltam para o lugar, arrumam a cadeira, sentam-se e começam a folheá-lo. Em média, ficam mais de quinze minutos com o mesmo livro e conseguem ler apenas um por dia.

A figura 9 ilustra o varal confeccionado pelas professoras da E1.

Figura 9 – Varal de livros da P1.



Fonte: Imagem da sala da P1 com ênfase no Varal de Livros. Imagem produzida pela pesquisadora.

Além desse momento em sala, todas as sextas-feiras, cada um escolhe um título para levar para casa. Dentro da pasta de cada criança, há uma folha para o responsável pela leitura escrever o título da história lida e fazer comentários sobre o momento.

No trecho apresentado da sessão de observação, a leitura da professora traz a possibilidade de ampliação dos conhecimentos das crianças sobre o livro e os personagens. Os questionamentos da professora, a partir das ilustrações, têm o papel de mobilização para elas resgatarem aquilo que já sabiam sobre o que as imagens revelavam.

Esses dados ratificam a ideia de que o trabalho pedagógico pode potencializar a ativação e o exercício de funções psicológicas superiores tais como a memória e a atenção voluntárias, imaginação, além de propiciar novas necessidades de leitura na criança. Para tanto,

O professor, neste aspecto, constitui-se como mediador entre os conhecimentos científicos e os alunos, fazendo movimentar-se as funções psicológicas superiores destes, levando-os a fazer correlações com os conhecimentos já adquiridos e também promovendo a necessidade de apropriação permanente de conhecimentos cada vez mais desenvolvidos e ricos. (FACCI, 2004, p. 210).

A situação observada apresenta traços de como uma proposta de leitura pode motivar aprendizagens nas crianças, revelando os conhecimentos dos quais já se apropriaram e de tantos outros a partir da leitura e do espaço proporcionado pelo professor, a fim de criar condições para o desenvolvimento de suas capacidades humanas na infância. Ao questionarem a professora e participarem da leitura, esses momentos podem se configurar

como atividade e, assim, tornarem-se significativos à formação de marcas do humano em cada criança (PINO, 2005).

Nesse sentido, a escolha criteriosa dos livros de literatura infantil é essencial para as atividades de leitura e de contação de histórias. O professor tem a tarefa de ser ele o primeiro leitor e, dessa maneira, planejar a proposta para apresentá-lo às crianças.

A literatura infantil é conteúdo, estratégia e recurso didático pedagógico (CHAVES, 2011). Isso significa que, versões empobrecidas de histórias clássicas, como apresentado anteriormente, não propiciam aprendizagens motivadoras de desenvolvimento das crianças, nem ampliam suas referências literárias. Nas palavras inspiradoras de Meireles (1984, p. 123):

Um livro de Literatura Infantil é, antes de mais nada, uma obra literária. Nem se deveria consentir que as crianças frequentassem obras insignificantes, para não perderem tempo e prejudicarem seu gosto. Se considerarmos que muitas crianças, ainda hoje, têm na infância o melhor tempo disponível de sua vida, que talvez nunca mais possam ter a liberdade de uma leitura desinteressada, compreenderemos a importância bem de aproveitar essa oportunidade. Se a criança desde cedo fosse posta em contato com obras-primas, é possível que sua formação se processasse de modo mais perfeito.

Ao encontro dessa discussão, Vigotsky (1998) enfatiza que a contribuição do ensino da arte em turmas de crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, por exemplo, envolve a oportunidade de apropriação de valores estéticos. Dessa maneira, a possibilidade de apreciar uma música de Bach, ouvir um texto, ler livros de contos tradicionais brasileiros como os de Cascudo (2001), só existirá se for possível por meio de apresentação, disponibilização e acesso a esses materiais para que possamos conhecê-los, apreciá-los e fazermos escolhas a partir de criteriosos fundamentos teóricos.

Ao se tornar espaço de atividades de professores e de crianças, a escola constitui-se como cenário em que os professores e as crianças são os personagens de uma história que ultrapassa os elementos do cotidiano, sendo lugar de práticas humanizadoras. Concordamos com Chaves (2011, p. 98) ao considerar que: “[...] práticas humanizadoras poderiam ser caracterizadas como aquelas em que os encaminhamentos teóricos-metodológicos expressem a ideia de capacidade plena das crianças [...] [nos processos de ensino e de aprendizagem]”.

Essas questões afetam ao desenvolvimento da criança estão diretamente relacionadas à formação docente com vistas a se apropriar de conhecimentos que instrumentalize teoricamente o professor para que, por meio de escolhas didático-pedagógicas, apresente a cultura às crianças mediante o acesso à arte, à ciência, à música. Desse modo, as crianças poderão ampliar sua formação intelectual e cultural, ao se apropriarem do conhecimento

historicamente acumulado.

Durante o período de observação na E1, há situações em que a P1 planeja e escolhe as histórias e em outras não. Quando há um planejamento, os questionamentos da professora para as crianças, antes da história, são ricos e direcionados para a história. Além disso, ela consegue explorar as ilustrações e os escritos das páginas do livro, antes de iniciar a leitura, como mostra a situação 2 anteriormente descrita.

Ao prescindir do planejamento pedagógico, um dos elementos fundamentais da atividade de ensino, a escolha do livro é feita aleatoriamente, o que impacta na possibilidade de envolvimento das crianças durante a história, além da abertura da profissional a situações não previstas, como se torna evidente na situação a seguir.

Em seguida, a professora pede silêncio e anuncia a leitura de um livro. Apresenta o título da história “A vaca Rebeca”. No frontispício do livro, há uma caixa de presentes e a professora faz inferências questionando as crianças:

P1: “- O que é isso? Será um presente? Para quem?”

As crianças participam da história fazendo perguntas e respondem com várias possibilidades:

C3: “O presente é da vaca!”

C7: “O presente é da amiga da vaca!”

A professora inicia a leitura da história. Conforme lê, apresenta as ilustrações de cada página às crianças, que observam atentamente, tentando descobrir o que vem a seguir. Durante toda a história, a personagem encontra uma cueca e, as crianças questionam sobre qual será a resolução do problema apresentado na narrativa. De repente, um jacaré aparece e solicita à vaca que troque a cueca por uma boneca esperta. Algumas crianças dão risada com o desfecho e, uma delas, indignada pergunta:

C2: “Mas já acabou a história?”

A professora responde:

P1: “Sim, acabou.”

A criança, com expressão zangada, resmunga:

C2: “Isso não é história, é muito pequena!”

A professora se surpreende e, rindo da situação, olha para a pesquisadora e comenta:

P1: “Isso que dá não preparar a leitura antes.” (Situação 3, P1, 23 crianças, 28/07/2015).

A situação descrita confirma duas considerações já apresentadas. A primeira delas é o papel do planejamento pedagógico como ressaltamos em vários momentos nesta dissertação, essencialmente com foco nos momentos de leitura e de contação de histórias, o que requer criteriosidade na escolha do livro e a leitura prévia do professor. Sem esperar, a P1 se surpreende com a narrativa curta e com a reação das crianças, incomodadas com o término abrupto da história, o que parece evidenciado também no modo como a professora finaliza a proferição do texto. Vale destacar que as crianças dessa turma estavam acostumadas com

narrativas mais longas e com desfechos inusitados.

Por ser tratar de uma turma acostumada a ouvir a leitura da professora e ler diariamente, explorando o conteúdo dos livros, fazendo questionamos sobre as histórias, as crianças da E1 participam efetivamente desses momentos e apontam o que não gostaram, ao questionarem a professora sobre o término da história.

Complementar a essa discussão, ratificamos a segunda afirmação, já apresentada, de que esses momentos quando planejados com intenção de propiciar aprendizagens promotoras de um pleno desenvolvimento infantil, ampliam o repertório cultural das crianças, formando leitores capazes de se apropriarem de maneiras de apreciação da literatura infantil. Nas palavras de Lima (2005, p. 59): “[...] o ensino intencional na infância, com vistas a ampliar e enriquecer as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças pequenas, requer que a professora atue como agente mediador consciente”.

O professor consciente de sua prática é aquele que, norteado por um referencial teórico que fundamente suas percepções de educação, criança e desenvolvimento do homem, crie condições objetivas – o que envolve o planejamento pedagógico, a organização de espaços, tempos e materiais – para que as crianças vivenciem relações com os objetos da cultura humana, com os adultos e com outras crianças e tenham possibilidades de aprenderem e se desenvolverem.

Não é demais retomar que as atividades de leitura e de contação de histórias exercem influência na aprendizagem e no desenvolvimento infantil, mediante o aperfeiçoamento de funções psicológicas em níveis superiores. Durante a infância, o ser humano se apropria da linguagem oral e do uso social de objetos da cultura humana, desenvolvendo o pensamento, atenção, memória, emoções, a imaginação, dentre outras capacidades. O desenvolvimento dessas capacidades psíquicas, em níveis cada vez mais sofisticados, se dá pela atividade.

O que move de fato o desenvolvimento é a atividade do sujeito, atividade esta que é coletiva, mediada por um parceiro mais experiente – que, na escola, é o professor – que não substitui a criança em sua necessária atividade, amplia e qualifica a atividade iniciada pela criança, interfere sempre que necessário para garantir, com as atividades propostas, que cada criança se aproprie das máximas capacidades humanas dadas naquele momento da história. Desse ponto de vista, tendo a educação um caráter essencialmente humanizador – pois para Vigotski, a educação deve, em primeiro lugar, garantir o desenvolvimento da personalidade humana – o papel do professor assume caráter igualmente essencial (MELLO, 2006, p. 197).

Nesse sentido, essas questões motivam a pensar o lugar do planejamento e da organização de atividades provocadoras da ativação e do uso de capacidades humanas desde a

infância. Inserir a leitura na organização das propostas educativas escolares, por exemplo, não é suficiente para promover o desenvolvimento infantil. Para tanto, a proposta de leitura, planejada pelo professor, tem que se constituir como atividade para a criança (MELLO, 2011).

Na escola, a palavra atividade é utilizada para definir toda e qualquer proposta elaborada pelo professor, com ou sem planejamento prévio, realizada, em sua maioria, no ambiente da sala de referência da turma. As brincadeiras, nos espaços do parque ou quiosque, por exemplo, não são chamadas de atividades, são considerados momentos ‘livres’.

Essas compreensões, presentes no trabalho diário do professor, se contrapõem aos pressupostos da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e nos instigam a pensar que os momentos de leitura e de contação, quando organizados em seu tempo, espaço, com materiais, acervos diversificados e possibilidade de vivências da criança com o livro, se constituem, efetivamente, como atividades que envolvem “ações mobilizadoras do uso de capacidades mentais” (LIMA; GIROTTO, 2015, p. 51) e formação da personalidade.

Os estudos do soviético Leontiev (1978c) sobre a teoria da atividade e a relação desta com o desenvolvimento psíquico amparam as ideias sobre o valor da atividade na formação da personalidade. Na compreensão do autor:

[...] a personalidade surge pela primeira vez na sociedade, que o homem se manifesta dentro da história (assim como a criança o faz na vida cotidiana) somente como indivíduo dotado de determinadas propriedades e capacidades naturais e que se torna personalidade só quando atua em qualidade de sujeito das relações sociais. Em outros termos, a personalidade, diferentemente do indivíduo, não é, de modo algum, precedente em relação à atividade que este realize; tal como a consciência humana, a personalidade é gerada na atividade. (LEONTIEV, 1978c, p. 135, tradução nossa).²⁹

De modo individual e singular, o desenvolvimento da personalidade é determinado pelas relações sociais que o indivíduo estabelece no exercício das suas atividades e as constantes transformações do sujeito nesse processo. Essas relações ocorrem em condições históricas e em um meio no qual o indivíduo está inserido.

O lugar que a criança ocupa nas suas relações sociais efetiva esse desenvolvimento. Nesse sentido, cabe aos adultos o oferecimento de experiências ricas e diversificadas à criança, a fim de sofisticar esse processo, uma vez que o contato e a ação com os objetos

²⁹ [...] la personalidad surge por primera vez en la sociedad, que el hombre entra en la historia (y el niño entra en la vida) sólo como individuo dotado de determinadas propiedades y capacidades innatas y que sólo se convierte en personalidad como sujeto de las relaciones sociales. Dicho de otro modo, a diferencia del individuo, la personalidad del hombre no es algo preexistente en ningún sentido con respecto a su actividad, lo mismo que su conciencia, su personalidad *es engendrada* por ella. (LEONTIEV, 1978c, p. 135, grifos do autor).

culturais permitem a formação e o desenvolvimento de capacidades tipicamente humanas na infância.

O desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança só é possível pelo caminho de seu desenvolvimento cultural, tanto se se trata de dominar os instrumentos da cultura tais como a linguagem, a escrita, a aritmética, como pelo aperfeiçoamento interno das próprias funções psíquicas, ou seja, a formação de conceitos, do livre arbítrio, etc. (VYGOTSKI, 1995, p. 313, tradução nossa).³⁰

Essas palavras de Vygotski (1995) nos permitem afirmar que a escola desempenha um papel fundamental como lugar organizado socialmente para a promoção de aprendizagens, que deflagrem formas qualitativas de desenvolvimento psíquico da criança.

Com essa tarefa complexa e especial, a escola torna-se espaço de formação docente e, ao mesmo tempo, motiva-nos a refletir sobre a constituição profissional do professor desde sua graduação. Nesse sentido, entendemos a formação docente inicial e a continuada como processos essenciais para a efetivação de uma educação humanizadora. Durante as entrevistas, quando questionadas sobre dados pessoais e formação, as professoras respondem:

P1: *Meu nome é (P1)... tenho 26 anos... eu me formei na Unesp em 2011...foi o último ano.*

P2: *Eu sou a (P2) ...professora de EMEI...faz pouco tempo...dou aula para o infantil II...é:::...tenho 31 anos e sou formada em Pedagogia... com habilitação em Educação Infantil...*

P3: *Meu nome é (P3)...eu tenho 31 anos...é::: sou formada em Pedagogia e::: fiz na Unimar... em três anos... com habilitação em Educação Infantil...é::: Especial...é::: e gestão.*

P4: *Bom...(P4)...tenho 34 anos é:::...sou formada em Pedagogia ...licenciatura*

ENTREVISTADORA: *Pela faculdade?*

P4: *Pela faculdade Anhanguera.*

Os dados apresentados evidenciam que todas as professoras participantes da pesquisa possuem formação em Pedagogia, como estabelecem as legislações referentes à Educação Infantil, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996) e as resoluções legais como, por exemplo, as DCNEIs (BRASIL, 2010).

Apesar de a média de idade das participantes ser de 30 anos, as professoras têm

³⁰ El desarrollo de las funciones psíquicas superiores del niño sólo es posible por el camino de su desarrollo cultural, tanto si se trata de dominar los medios externos de la cultura tales como el lenguaje, la escritura, la aritmética, como por el perfeccionamiento interno de las propias funciones psíquicas es, decir, la formación de la atención voluntaria, la memoria lógica, el pensamiento abstracto, la formación de conceptos, el libre albedrío, etc. (VYGOTSKI, 1995, p. 313).

tempos distintos de atuação na Educação Infantil. O quadro revela ainda que, apesar da formação superior, com exceção da P1, que se formou em quatro anos, as outras professoras são formadas em instituições privadas, com duração de três anos.

As respostas da P3 e da P4 ratificam a formação inicial em curto tempo e generalista desse grupo de professoras atuantes na Educação Infantil. Com as especificidades dos modos de aprender e de ensinar nessa primeira etapa da Educação Básica, uma formação aligeirada parece não ser propulsora de uma atuação mais humanizadora dessas profissionais, o que, conseqüentemente, poderá prejudicar a plenitude do desenvolvimento na infância.

Desse modo, Mukhina (1995), Colombo (2009) e Bataus (2013) destacam que a formação inicial tem que ser sólida e fundamentar-se cientificamente, estabelecendo relações dialéticas entre teoria e prática, a fim de garantir o direito à qualidade e à plenitude da Educação Infantil.

Pasqualini (2009) corrobora essa ideia ao ressaltar o valor de se conhecer o processo de desenvolvimento da criança, não como um processo natural, mas histórico, diretamente relacionado às condições objetivas de organização social e do lugar ocupado pela criança nas relações sociais e culturais. Essas ideias vão ao encontro da afirmação de Lima (2005, p. 64), ao entender que

[...] o processo de educação na infância deve ser condicionado pelos conhecimentos que a professora tem das regularidades específicas do desenvolvimento da inteligência e da personalidade infantis. Ainda que só o conhecimento dessas regularidades não determine o desenvolvimento máximo de cada criança, esse conhecimento pode subsidiar sua atividade refletida e consciente seja no que se refere à própria compreensão do papel da educação infantil no processo de humanização, seja no que se relacione à garantia das possibilidades e direitos da infância. (LIMA, 2005, p. 64).

A formação aligeirada dos cursos de pedagogia é mais um indício do distanciamento das práticas de leitura e de contação como atividades, uma vez que o professor parece não ter subsídios teóricos-metodológicos suficientes para compreender a necessidade dessas propostas na Educação Infantil e suas exigências, a fim de contribuir para a formação de leitores. Nos cursos de formação inicial, os próprios professores, que deveriam ser leitores efetivos e, portanto, parceiros mais experientes, não têm disciplinas especificamente destinadas à apropriação de conhecimentos específicos sobre literatura infantil, leitura e contação de histórias, sem oportunidades efetivas de, assim, também aprenderem a apreciar esteticamente a literatura (VALIENGO; RIBEIRO, 2014).

Essas lacunas na formação inicial dificultam o processo de humanização docente de maneira que os conhecimentos apropriados possam subsidiar consciente e cientificamente as

escolhas e as ações pedagógicas do professor. O trabalho docente vai além de novas metodologias que orientem a prática pedagógica. O professor propicia condições para que a criança estabeleça relações, entre elas e os objetos da cultura humana. É responsável por conhecer o processo de desenvolvimento infantil e a partir dele assumir sua atividade de ensino, ao eleger, planejar, desenvolver e avaliar sua prática pedagógica.

A forma ativa com que a criança se apropria do mundo dos adultos e dos objetos exige que a tarefa estabelecida pelo educador tenha conteúdo para proporcionar esse ir e vir do mundo externo ao interno. O objetivo da escola não é interferir apenas na vida particular do indivíduo, mas possibilitar que o aluno provoque mudanças num âmbito maior da sociedade. (FACCI, 2004, p. 232).

A formação inicial e a continuada do professor fundamentam sua prática e são responsáveis pelo êxito de sua atuação, expressando esse profissional como aquele que cria condições para que as crianças se apropriem de conhecimentos cada vez mais sofisticados. Desse modo, se o professor não se constitui como um leitor efetivo e não aprecia a literatura infantil, não tem bases para proporcionar esse conhecimento às crianças. No que se refere à atividade de leitura, Bataus (2013) enfatiza ser necessário que as perspectivas dos professores lhe proporcionem as bases para entender a leitura como compreensão, a literatura infantil como arte e atividade literária, além da criança como um sujeito ativo diante de seu processo de aprendizagem.

Para tanto, não é qualquer ensino que contribui para o avanço do desenvolvimento intelectual. Respeitar as possibilidades e características de cada momento do desenvolvimento infantil é fundamental e compõem um bom ensino. Segundo Vigotskii (2010, p. 114): “[...] o único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento”.

Assim,

É certo que o ensino é absolutamente indispensável para a criança avance no desenvolvimento mental. Mas não é qualquer ensino. É necessário saber com que sequência se deve introduzir o pequeno no tesouro de conhecimentos humanos e como fazê-lo. É necessário, mais, levar em conta as possibilidades da criança, seus interesses, inclinações e lembrar sempre que não só se prepara para a vida futura, mas a que já está vivendo e que nossa tarefa é fazer essa vida interessante e feliz. (VÉNGUER; VÉNGUER, 1993, p. 12, tradução nossa).³¹

³¹ Es cierto que la enseñanza es absolutamente indispensables para que el niño avance en el desarrollo mental. Pero no cualquier enseñanza. Es necesario saber con qué secuencia se debe introducir al pequeño en el tesoro de los conocimientos humanos y cómo hacerlo. Es necesario, además, tener en cuenta las posibilidades del niño, sus intereses e inclinaciones, y recordar siempre que él no sólo que se prepara para la vida futura sino que ya está viviendo y que nuestra tarea es hacer esa vida interesante y feliz. (VÉNGUER; VÉNGUER, 1993, p. 12).

Nesse sentido, aprendemos com os estudos da Teoria Histórico-Cultural, que aprendizagem gera o desenvolvimento. Com isso, aprendizagem não é desenvolvimento, é a atividade que permite a criança se desenvolver.

A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, tem a complexa e desafiadora tarefa de apresentar a criança a cultura mais elaborada, e propiciar condições para que ela se desenvolva integralmente, em suas máximas possibilidades (LIMA, 2005; MELLO, 2011).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, a LBDEN (BRASIL, 1996) passa a reconhecer a formação do professor de Educação Infantil como fator crucial para o desenvolvimento integral da criança, de acordo com os avanços na concepção de crianças e de Educação Infantil, ao inseri-la na Educação Básica. O professor é reconhecido como aquele que se compromete, intelectualmente, com objetivo de proporcionar às crianças o reconhecimento de suas identidades. Para isso, a prática pedagógica requer ser pensada e articulada cientificamente, por parte do professor, exigindo o planejamento, acompanhamento e avaliação de suas atividades.

O papel da educação e do educador infantil concretiza-se no ideal de recuperação da infância perdida nos tempos modernos para inserir a criança no mundo do conhecimento, na condição de ser alfabetizada na leitura do mundo, na leitura interpretativa de tudo o que está ao seu redor sem perder a natureza, a magia, a fantasia, o mundo maravilhoso do ser criança e propiciar-lhe desenvolvimento integral, seguro e significativo. (ANGOTTI, 2008, p. 26).

A partir do que foi descrito, esta seção versou, até o momento, sobre os encontros e desencontros da produção de dados e os estudos teóricos sobre os momentos de leitura e de contação de histórias. Pelas narrativas das professoras, nas entrevistas, encontramos as lacunas existentes na graduação, em sua maioria cursos aligeirados que formam generalistas, sem considerar as especificidades da formação docente, para atuar na Educação Infantil, conforme preconizam leis regentes da primeira etapa da Educação Básica.

Uma das lacunas é a falta de uma disciplina sobre a literatura infantil, nos cursos de graduação, que preconizam uma formação didático-pedagógica capaz de instrumentalizar cientificamente o professor para o trabalho com leitura literária. O tema é abordado, costumeiramente, em um semestre, acoplado à metodologia do ensino de Língua Portuguesa, corroborando para a ausência de uma formação necessária ao professor como leitor de textos literários e formador de leitores (VALIENGO; RIBEIRO, 2014, p. 330).

As observações revelaram algumas das práticas na organização das propostas

educativas das professoras participantes sem planejamento prévio e que parecem não considerar as crianças como sujeitos ativos de sua aprendizagem. Em algumas situações, essas propostas são consequência de uma formação inicial fragmentada, sem uma base teórica sólida, para amparar novas aprendizagens e possibilidades do trabalho pedagógico humanizador e desenvolvvente.

Com base nas narrativas docentes e observações realizadas, salientamos o papel da formação docente, para o trabalho com crianças pequenas, a fim de promover o seu desenvolvimento pleno, por meio de atividades que respeitem o processo de desenvolvimento infantil.

Em síntese, considerando-se os dados apresentados e analisados anteriormente, são possíveis algumas considerações:

- Há prevalência de momentos de leitura e um número reduzido de situações de contação de histórias;
- A aparente ausência de planejamento e preparação de propostas de contação de histórias revela a carência de um programa de formação de professores que ampare cientificamente os entendimentos, escolhas e práticas das profissionais investigadas, especialmente dirigidos à seleção criteriosa de histórias para leitura e para a contação;
- As propostas de contação, quando ocorrem, são destinadas a turmas de crianças menores;
- A repetição de histórias nas práticas de contação sinaliza a emergência de ampliação do repertório literário das professoras, que poderá impactar na disponibilidade de um repertório mais ampliado a ser ofertado às crianças;
- A leitura parece concebida e tratada como instrumento meramente didático e moralizante;
- As propostas de leitura e contação de histórias podem ser percebidas, nas práticas investigadas, como propostas para preencherem um tempo da rotina escolar e não como atividades;
- A formação inicial e os momentos de formação continuada revelam aspectos de processos de formação aligeirados e deficitários no que concerne às especificidades da Educação Infantil e ao valor da literatura.

Tais indícios ratificam as ideias discutidas ao longo desta dissertação, especialmente relativos à contação de histórias como uma prática escassa em turmas da Educação Infantil e

que, quando ocorre, aparenta ser proposta sem planejamento e preparo necessários do contador da história. Na ausência de situações de contação de histórias planejadas, desenvolvidas e avaliadas de modo intencional e consciente, as crianças perdem oportunidades de exercerem ativamente seu papel de ouvintes e de aprenderem, a partir das atitudes e ações do contador (no caso o professor), conhecimentos que enriquecem sua formação humana.

Essas ideias contribuem para a defesa de que os processos de formação inicial e continuada tornem-se possibilidades de aprendizagens motivadoras de concepções e práticas educativas dirigidas à plenitude da formação humana de adultos e de crianças, a partir da ampliação dos conhecimentos já apropriados por esses sujeitos. Particularmente, nessa ampliação e, assim, com possibilidade de que os momentos de leitura e de contação de histórias tornem-se atividades capazes de elevar significativamente os níveis de humanização na infância. Consciente e cientificamente subsidiado, o trabalho pedagógico com crianças pequenas pode revelar a escola como lugar da cultura mais elaborada (MELLO, 2010), voltado à busca da essência da formação humana, tornando-se, pois, espaço de vivências, considerando o tempo da criança, suas necessidades e ritmos.

Do exposto e buscando ampliar as discussões tecidas neste subitem, apresentamos, na sequência, outras questões e situações para a compreensão das percepções das professoras, sobre as práticas de leitura na organização das propostas educativas diárias da Educação Infantil.

4.2 Leitura da criança e do professor: aspectos teóricos e práticos

É através de uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outra ótica [...] É ficar sabendo história, filosofia, direito, política, sociologia, antropologia, etc, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que isso tem cara de aula. (ABRAMOVICH, 1997, p. 17).

Os espaços da escola possibilitam, ao professor, oportunidades de organização de propostas educativas, a fim de contribuir para o desenvolvimento infantil. Nesse sentido, a Teoria Histórico-Cultural ajuda a compreender que

O docente deve pensar e agir na base da teoria de que o espírito é um conjunto de capacidades – capacidades de observação, atenção memória, raciocínio etc. – e que cada melhoramento de qualquer destas capacidades significa o melhoramento de todas as capacidades em geral. (VIGOTSKII, 2010, p. 107).

Nesse sentido, propostas pedagógicas provocadoras de atividades na organização diária da Educação Infantil são fundamentais para o desenvolvimento dessas capacidades. Ao propormos uma situação de leitura para a criança, por exemplo, possibilitamos condições de ativação e desenvolvimento da memória, da atenção, da imaginação, dentre outras. De acordo com os ensinamentos da Teoria Histórico-Cultural, essas capacidades psicológicas não se desenvolvem somente nessa atividade, mas também, de maneira geral, contribuem para o desenvolvimento da inteligência e da personalidade. Essas faculdades, fundamentais para a formação humana, se modificam de acordo com a situação vivenciada pela criança. Para tanto, uma atividade de leitura pode desenvolver as capacidades de memória, de atenção e de imaginação, assim como nas atividades em que essas também sejam essenciais.

Vigotskii (2010, p. 109) lembra que “a aprendizagem da criança começa antes da aprendizagem escolar”, ou seja, a escola pode ampliar os seus conhecimentos, criando condições para que ela vivencie situações que poderão possibilitar o desenvolvimento de suas capacidades.

Por isso, a organização da aprendizagem da criança promove o seu aperfeiçoamento mental e ativa todos os seus processos de desenvolvimento; que não ocorreriam sem a aprendizagem, ‘intrinsecamente necessária’ à formação humana.” (VIGOTSKII, 2010, p. 115).

Ao encontro dessa discussão, o autor ressalta que

[...] a característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos do desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros, que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança. (VIGOTSKII, 2010, p. 115).

Por isso, a aprendizagem é fonte para o desenvolvimento infantil. Ela ocorre a partir das vivências da criança com os objetos da cultura humana, primeiramente, por meio do auxílio de um adulto ou parceiro mais experiente, e, posteriormente, ao se apropriar do conhecimento, verificado no momento em que ela é capaz de produzi-lo sozinha.

As funções psíquicas superiores ocorrem em dois momentos: nas “atividades coletivas e individuais” (VIGOTSKII, 2010, p. 114). A atividade de leitura do professor, ao apresentar o livro, mostrar como manuseá-lo e ensinar seu uso social para as crianças, são atos leitores, aprendidos coletivamente, que ativam os processos internos de desenvolvimento infantil.

Sendo assim, as atividades de leitura e de contação de história configuram-se como alguns dos diversos momentos em que o professor pode propor situações motivadoras de

aprendizagens que promovam o desenvolvimento de capacidades psíquicas, como atenção, memória e percepção voluntárias, premissas da imaginação, dentre outras.

Na entrevista, as professoras participantes da pesquisa, ao serem questionadas por meio da questão: *Para você, o que são os momentos de leitura?*; explicitaram suas compreensões a respeito desses momentos:

P1: *O que é momento de leitura?... ((Dúvida))... Como assim?... na Educação Infantil?*

ENTREVISTADORA: *Isso.*

P1: *São ah::... acho que são dois momentos... na Educação Infantil... primeiro é a leitura expositiva que o professor... é::...faz a leitura para os alunos... questionando e perguntando e... tem a leitura... das crianças... que... por mais que não seja uma leitura, eles tem contato com os livros... veem as imagens... imaginam as histórias...algumas crianças ATÉ sabem ler...((pausa)) acho que são esses dois momentos.*

P2: *Considero um momento () bastante rico... tem bastante interação normalmente...()...quando eu conto a história e::...gosto também de escutar a opinião dos alunos...cada um diz o que mais gostou e o que entendeu da história...eles recontam a história como entenderam... é uma interação bacana...*

P3: *Os momentos de leitura... na verdade... são os mais prazerosos... e eu acho que... é nesse momento que a gente consegue tirar algo da criança...tanto boa como ruim...trabalhar os valores...é como se fosse uma roda de conversa mesmo... então, a gente parte de uma leitura... e aí a gente já vai puxando vários outros assuntos e::: e nessas horas que a gente percebe a individualidade de cada um... a característica de cada um... eu acho... pra mim na Educação Infantil é um dos momentos mais importantes.*

P4: *Bom é::: acho que é... parte muito professor... como ele faz aparecer esse... esse momento para a turma... tem que ser assim... no meu ver tem que ser uma...uma atividade do cotidiano...para a criança se adaptar... pegando o gosto pela leitura desde... () todos os dias..... que seja ...qualquer tipo de leitura... e::: o momento assim... no começo é mais difícil porque...até eles se adaptarem a nós não sabermos como ele chegou para a gente...às vezes não tem muito contato com a leitura...mas a partir do momento que... ele sente aquilo como uma rotina...ele mesmo vai pedindo a leitura para nós é... ele já sabe que faz parte da nossa rotina... e::: ((pausa)) depende do tipo de leitura também que a gente faz ...algumas são para informação...outras são pra... pra...tem a leitura de histórias clássico infantil... leituras de histórias diferenciadas... de títulos diferentes...que hoje em dia tem a inclusão... tem vários outros tipos... mas... eu acho que qualquer que seja o planejamento do professor eu acho que já é válido...o professor sabendo que ele...qual a meta que ele quer com aquela leitura...eu acho que... é::: um dos momentos mais importantes... do dia.*

Esses excertos das entrevistas realizadas revelam que a professora P1 aparentemente compreendeu a importância e a diferença dos momentos de leitura da criança e do professor, conforme o trecho seguinte: “[...] acho que são dois momentos... na Educação Infantil...

primeiro é a leitura expositiva que o professor... é::... faz a leitura para os alunos... questionando e perguntando e... tem a leitura... das crianças... [...]”, ao contrário das demais respondentes que entendem a leitura apenas como prática do professor, notadamente dirigida para o ensino de valores, conforme destaca a P3 *“[...] trabalhar os valores... [...]*”. É perceptível também o entendimento de que a criança pequena não lê no trecho: *“[...] por mais que não seja uma leitura [...]*” (P1).

Essa compreensão, especialmente da P1, revela indícios de percepção acerca de que, na escola de Educação Infantil, a leitura pode se constituir como possibilidade de atividade do professor e da criança, quando, além de ouvinte, essa criança tem condições de se relacionar efetivamente com o objeto-livro. No entanto, do ponto de vista das propostas pedagógicas observadas e na ótica das demais entrevistadas, essa percepção não dirigi as escolhas das docentes para cientificizá-las; percebemos que, geralmente, as situações propostas são relacionadas à leitura do professor e à atitude ouvinte das crianças.

Essas narrativas docentes permitiram diferentes discussões, que exigiram a retomada de estudos de pesquisadores como Mukhina (1995), Colombo (2009), Lima e Valiengo (2011) e Mello (2011). É comum para esses autores que os momentos de leitura só se efetivem mediante a oferta de materiais para a leitura: isto é, por meio do acesso à cultura mais elaborada, de objetos da Literatura, tais como contos de fadas, contos modernos, contos tradicionais, poemas etc. Em contato com esses objetos e numa relação ativa com eles, há a possibilidade de a criança desenvolver atitudes leitoras.

Isso significa, que os momentos de leitura e de contação de histórias constituem atividades do não-cotidiano, provocadoras de mobilização e desenvolvimento de capacidades típicas do homem neste momento histórico contemporâneo.

Em relação ao não-cotidiano, Duarte (2001) enfatiza que a escola é espaço mediador entre o âmbito da vida cotidiana e o do âmbito não-cotidiano, porque

As atividades diretamente voltadas para a reprodução do indivíduo, através da qual, indiretamente, contribuem para a reprodução da sociedade, são consideradas atividades cotidianas. Aquelas atividades que estão diretamente voltada para a reprodução da sociedade ainda que indiretamente contribuam para a reprodução do indivíduo, são consideradas não-cotidianas. (DUARTE, 2001, p. 32).

Portanto, o não-cotidiano remete às atividades sociais do homem ligadas à ciência, à arte, à filosofia, à moral e à política, exigindo dele que reflita sobre o significado dos conhecimentos científicos; a fim de produzir e reproduzir a ciência, ao contrário das atividades cotidianas que são produzidas e reproduzidas sem estabelecerem uma relação

consciente com o processo de sua produção, tornando-se ‘automáticas’, como aprender a comer com talheres e a escovar os dentes (HELLER, 2000).

Desse modo, os conceitos de não-cotidiano e de cotidiano remetem a uma teoria, na qual o desenvolvimento pleno de qualidades humanas no sujeito não ocorre, efetivamente, se sua vida estiver apenas associada ao campo do cotidiano. A escola, nesse contexto, é responsável por propor situações de aprendizagens que possibilitem às crianças o acesso à Literatura e, assim, oferecer condições objetivas de apropriação de conhecimentos científicos, de relação com o objeto da cultura humana, articulando os âmbitos do cotidiano e do não-cotidiano na vida da criança.

Essas assertivas vão de encontro à afirmação da P4 quando entende que os momentos de leitura são “[...] *no meu ver tem que ser uma...uma atividade do cotidiano...para a criança se adaptar [...].*” Com bases nos autores apresentados e que embasam esta dissertação, a leitura é mais que uma proposta do cotidiano, pertence às atividades do não-cotidiano, podendo propiciar às crianças conhecimentos cada vez mais sofisticados, além da apreciação estética da literatura.

Para ampliar essa discussão, trazemos as percepções de leitura das professoras entrevistadas a partir de registros de seus semanários, como mostra a figura a seguir.

Figura 10 – Semanário da P3

EXPECTATIVAS – SEMANA DE 07-09 a 11-09

Fernanda D. Ferraz Souza
RG 33856161-4
Coordenadora Pedagógica

INFANTIL II-D

Identificação e Autonomia	LINGUAGEM ORAL E ESCRITA	MATEMÁTICA	ARTES VISUAIS	MÚSICA	MOVIMENTO	NATUREZA E SOCIEDADE
Brincar, contemplando e refletindo sobre o cotidiano.	Escutar/apreciar a leitura realizada pelo professor, assumindo um papel interativo e participativo, fazendo intervenções e apontamentos em relação ao conteúdo do mesmo;	Identificar quantidades e classificá-las;	Produzir trabalhos de arte, utilizando a linguagem do desenho, da pintura, da modelagem, da colagem, da construção, valorizando as próprias produções e das outras crianças	Explorar e identificar elementos da música para se expressar, interagir com os outros e ampliar seus conhecimentos do mundo;	Participar em diversos jogos e brincadeiras, respeitando as regras e não discriminando os colegas;	Conhecer as relações entre os seres humanos e a natureza e as formas de transformação e utilização desses recursos;
Interessar-se por ouvir palavras e ou textos, mesmo que não utilize a escrita de forma convencional;	Construir e representar formas geométricas.					

Fonte: Imagem cedida pela professora P3.

Na Rede Municipal de Educação de Marília (SP.), o semanário, pretensamente, é um material de registro do planejamento semanal de cada professora, conforme já destacamos na seção 2 deste relatório. Pela figura acima é possível notar como ele é constituído: dividido, de

acordo com eixos do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), denotando a prática de leitura como proposta a ser trabalhada no eixo Linguagem Oral e Escrita.

De acordo com esse documento (BRASIL, 1998), o eixo tem como objetivo a ampliação das interações das crianças com as pessoas à sua volta e o desenvolvimento do pensamento na infância. Para tanto, esse material – elaborado em 3 volumes, sugere que as práticas pedagógicas abranjam a:

- Participação nas situações em que os adultos lêem textos de diferentes gêneros, como contos, poemas, notícias de jornal, informativos, parlendas, trava-línguas etc.
- Participação em situações que as crianças leiam, ainda que não o façam de maneira convencional.
- Reconhecimento do próprio nome dentro do conjunto de nomes do grupo nas situações em que isso se fizer necessário.
- Observação e manuseio de materiais impressos, como livros, revistas, histórias em quadrinhos etc., previamente apresentados ao grupo.
- Valorização da leitura como fonte de prazer e entretenimento. (BRASIL, 1998, p. 140-141).

O RCNEI (BRASIL, 1998), apesar de não ter um caráter mandatório, tal como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) (BRASIL, 2009; 2010), algumas vezes, é utilizado como guia das atividades da Educação Infantil, engessando a prática do professor. Esse referencial curricular reconhece dois momentos de leitura: do professor e da criança, entendendo atitudes leitoras como ações que superam a decodificação do código escrito. Ao contrário do que preconiza o documento, a professora propõe no eixo de Linguagem Oral e Escrita somente a leitura do professor, enfatizando a participação das crianças por meio de intervenções e apontamentos na leitura do adulto, sem considerar os momentos de leitura delas. As falas da P2 e P3 também parecem ressaltar a importância da participação dos pequenos na leitura do professor, como evidenciam as seguintes narrativas: “[...] quando eu conto a história e:::... gosto também de escutar a opinião dos alunos... cada um diz o que mais gostou e o que entendeu da história...eles recontam a história como entenderam...”(P2); “[...] é nesse momento que a gente consegue tirar algo da criança... tanto boa como ruim [...]” (P3).

Já na escola E2 o semanário das turmas de infantil II é elaborado a partir de um sistema denominado pelas professoras de rodízio. Cada semana, uma professora de infantil II é responsável pelo semanário; por exemplo: na semana que a P2 faz o semanário, planejando atividades para a sua turma, as outras três professoras, incluindo as do período contrário, copiam-no. Esse dado é relevante para entendermos as propostas de leitura que são planejadas

pela professora responsável pelo semanário.

Em conversa informal, a P2 mostrou-se descontente com a maneira de trabalhar da escola. Afirmou que, no início do ano, por ser nova, ficou receosa em impor suas ideias, logo que entrou, uma vez que as professoras estavam lá há mais tempo, explicaram-lhe a maneira como se deveria trabalhar. Com o tempo, essa professora percebeu que muitas das escolhas feitas pelas outras professoras não atingiram seus objetivos, que partiam das necessidades observadas em sua turma. Um dos trechos da observação relata o momento em que o livro, utilizado por todas as turmas no dia chegou para a professora P2:

Após preencherem os espaços dos números, a professora distribui os lápis para pintar os desenhos da Turma da Mônica, que compunham a folha do calendário. Durante esse período, outra professora da turma de Infantil II chega com o livro para leitura do dia. O mesmo livro é lido nas outras turmas de Infantil II.

O título escolhido é “Por enquanto eu sou pequeno”, do autor Pedro Bandeira. A professora olha no relógio e vê que o tempo para ler será curto, então, recolhe os lápis de cor e as folhas. Ela vai para frente da sala e anuncia:

P2: “Um, dois, três, agora vai começar”. (Situação 5, P2, 22 crianças de cinco anos, 03/08/2015).

O trecho evidencia o não planejamento da proposta de leitura, pela P2, já que o semanário não havia sido feito por ela, na semana da observação. O livro foi entregue a ela no momento da leitura, sem conhecê-lo previamente. Em qualquer nível de escolaridade, para o êxito dos processos de ensino e de aprendizagem as propostas pedagógicas exigem planejamento prévio e organização consciente por parte do professor da turma. A escolha do livro, a leitura prévia, o tempo destinado a esses momentos atuam como elementos essenciais para a formação de atitudes leitoras na infância, contribuindo para o desenvolvimento da criança e preparando-as para apropriações cada vez mais complexas (SOUZA; GIROTTO, 2009).

A forma como os semanários são organizados e sistematizados (Figura 10) as narrativas das professoras, destacadas ao longo desta dissertação, revelam sinais de que esse registro docente ainda não traz elementos caracterizadores de planejamento de propostas pedagógicas dirigidas à participação ativa das crianças em seu processo de aprendizagem e também de efetivação da atividade de ensino, as quais exigem consciência dos fazeres didáticos e também envolvimento efetivo do docente no próprio trabalho. A elaboração do semanário encontra-se articulada às imposições institucionais, tão comuns nos sistemas de ensino municipais e estaduais, característicos da engrenagem capitalista e denotativas do trabalho cada vez mais esvaziado do professor – que o aliena, empobrecendo sua atuação e

revelando, ao mesmo tempo, traços de um processo de formação docente precário e aligeirado, que não subsidia teórica nem metodologicamente o seu trabalho pedagógico, afastando-o cada vez mais de uma educação humanizadora.

Essa alienação interfere diretamente no produto do trabalho do professor que, como assevera Martins (2009, p. 143): “[...] pressupõe o homem frente a outro homem de quem não pode estar estranho (alienado), fundando-se numa relação que é por natureza interpessoal e mediada pelas apropriações e objetivações destes homens”. Para tanto, educar exige do professor posicionamento pedagógico e político, subsidiado por conhecimentos científicos, norteadores de suas escolhas e ações, sempre intencionais, objetivando o pleno desenvolvimento da criança.

No seio da sociedade capitalista, o professor é um trabalhador como outro qualquer, entretanto, o produto de seu trabalho não se materializa num dado objeto físico. O produto do trabalho educativo se revela na promoção da humanidade dos homens, na consolidação de condições facilitadoras para que os indivíduos se apropriem do saber historicamente sistematizado pelo gênero humano. Portanto, encontra-se na dependência do desenvolvimento genérico de seu autor e, conseqüentemente, em íntima relação com seu processo de personalização. (MARTINS, 2009, p. 143).

Nas situações observadas, percebemos a aparente falta de identidade e de autonomia das professoras ao elaborar suas propostas, tendo por base conhecimentos que permitam a elas considerarem como princípio dessa elaboração as necessidades das crianças e suas formas privilegiadas de atuação no mundo das quais decorrem aprendizagens motivadoras de seu desenvolvimento cultural.

De acordo com os dados produzidos na pesquisa, observamos propostas educativas que se sucedem, aparentemente, para ocuparem o tempo em que adultos e crianças estão na escola, sem articulação necessária com um planejamento pedagógico dirigido à projeção de situações, tempos, espaços e materiais dirigidos à participação ativa de crianças e das professoras.

Nas narrativas das professoras investigadas, outra percepção esteve presente – o uso das expressões contar e ler como sinônimas, considerando a leitura como uma prática apenas de oralização, como é explicitado em dois trechos da resposta da P2: “[...] *quando eu conto a história [...]*”; “[...] *eles recontam a história como entenderam [...]*.”

As tradições escolares parecem insistir no entendimento de leitura como ‘tradução de letras em fonemas’, ou seja, traduzir o visual para o audível. Essa compreensão expressa-se em práticas de solicitação para que a criança pegue o livro para identificar as letras que são do

seu conhecimento, em detrimento da relação de atribuição de sentidos necessária entre o leitor e o texto. Assim: “Uma das grandes dificuldades que enfrenta o professor é a de ensinar atitudes, decisões, escolhas, isto é, ações intelectuais, porque sabe apenas ensinar o que é concreto, palpável, visível e audível, como a vocalização do texto.” (ARENA, 2015, p. 147).

As práticas chamadas de leitura executadas pelos professores, quando não planejadas previamente, na verdade, retratam a proferição da história, porque o professor recita um texto às crianças, sem atribuir sentido ao que profere em voz alta. Segundo Arena (2015), a leitura oral pode ser confundida com a locução, porém, essa última pode se configurar como a transmissão oral do sentido já atribuído pelo leitor, exigindo preparação da voz, da entonação e expressões faciais, como a contação de histórias, por exemplo. Assim,

Quero crer que a manifestação audível da atividade de ler não se equipara a uma ação inteligente; apenas dá existência a um modo de ler, de acordo com as finalidades e situações sociais, por ter outra função e outra estrutura. Ler ruidosamente [leitura oral] é ler para o outro compreender pelo ouvido [...]. (ARENA, 2015, p. 142).

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a leitura é entendida como atribuição de sentidos pelo leitor. Entretanto, na cultura escolar, ler agrega uma série de ações como de locução, apropriação de sentido para o outro, revisão da própria escrita, repetição para cópia, memorização e tantos outros. Para cada uma dessas ações há uma função que pode determinar suas estruturas, pois todas são manifestações da linguagem.

Vigotski (2009) considera que o pensamento se transforma em linguagem, e se concretiza ao modificar sua estrutura e sua função. Um retorno à nossa história ocidental revela que, na Antiguidade Clássica, os atos do homem com o texto escrito receberam diversas denominações, a partir da função desejada. Para Parkes (2002), na Alta Idade Média termos como *lectio* para a decifração, *emendatio* (transmissão dos manuscritos), *enarratio* (comentar e interpretar um conteúdo) e *judicium* (avaliação de qualidades estéticas ou valor moral), permaneceram durante séculos. Essas funções se concretizavam, mas, ao longo das mudanças nas ações humanas, novas funções surgiram.

Com ou sem manifestação acústica, o ato de ler implica na ativação de uma série de capacidades psicológicas superiores, permitindo ao leitor desenvolver a inteligência, a memória, a imaginação, o pensamento e tantas outras operações intelectuais.

Nas palavras de Leontiev (2010, p. 69):

Um ato ou ação é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo, (isto é, com aquilo para o qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual ele faz parte. [...] Há uma relação particular entre atividade e ação. O motivo da atividade, sendo substituída, pode passar para o objeto (o alvo) da ação,

com o resultado de que a ação é transformada em uma atividade.

É o caso dos atos de leitura. Quando a criança, na Educação Infantil, por si mesma, manuseia o objeto livro, lê as imagens, vira as páginas e observa os escritos, seus ‘atos’ leitores são indícios da atividade de leitura que têm como motivo conhecer o conteúdo do livro e podem coincidir com o objetivo da ação de pegá-lo.

Para Mello (2011, p. 48): “As situações de leitura que a criança vivencia condicionam, portanto, a formação de motivos de leitura na criança.” O motivo pode ser compreensível ou eficaz. Em um momento na biblioteca, por exemplo, quando a professora escolhe um livro para cada criança, a fim de que não desarrumem e estraguem os livros da prateleira, a criança executa uma ação, um motivo que não coincide com o objetivo de conhecer o conteúdo do livro, um motivo compreensível. Já quando a criança vai à biblioteca livremente e escolhe o livro pelo seu conteúdo, pelas imagens que chamam a atenção, esse motivo pode coincidir com objetivo, ou seja, aquilo para o qual ela se dirige, conhecer o conteúdo dele. Essa coincidência pode caracterizar uma atividade, pois contém um motivo eficaz.

Com o tempo, o motivo compreensível torna-se eficaz para a criança que passa a ler com preocupação de compreender. Nas práticas de leitura, quando o motivo de ler coincide com função de leitura como compreensão do que se lê, podemos afirmar que a criança foi “afetada” positivamente pela leitura (MELLO, 2011, p. 51).

A transformação do motivo acontece devido ao resultado da ação ser mais significativo, em certas condições, do que o motivo que realmente a induziu. “[...] Ocorre uma nova objetivação de suas necessidades, o que significa que elas são compreendidas em nível mais alto.” (LEONTIEV, 2010, p. 70-71). Esse processo é fundamental para as novas relações da criança com a realidade, com a mudança da atividade principal e, por conseguinte, com a transição de um momento de desenvolvimento para outro.

Ressaltamos que, se um novo motivo não está de acordo com as possibilidades reais da atividade da criança, ele não pode conduzi-la a sua atividade principal, pois não coincide com o que ela consegue fazer no momento de desenvolvimento em que se encontra. Ao encontro dessas assertivas,

O conhecimento da criança, isto é, sua interpretação dos fenômenos da realidade, ocorre em conexão com sua atividade. Em cada estágio de seu desenvolvimento, a criança é limitada pelo círculo de suas atividades, o qual, por sua vez, depende da relação principal e da atividade principal, que é precisamente porque esta atividade também caracteriza esse estágio como um todo. (LEONTIEV, 2010, p. 73).

A atividade é composta de diferentes ações. Dessa forma, cada ação possui um sentido, que pode se modificar para o sujeito. Cada ação, por sua vez, pode ser executada de diversas maneiras. Os modos de execução da ação são denominados a partir dos estudos de Leontiev (2010) de operações. Uma mesma ação pode ocorrer por diversas operações distintas, assim como, em uma operação, é possível que se realizem diversas ações.

Conforme ressalta Leontiev (2010, p. 76), as atividades psíquicas não podem ocorrer sem o envolvimento das funções que correspondem aos fenômenos subjetivos da consciência e medeiam a vida humana. Assim,

Todas estas funções constituem igualmente a base dos correspondentes fenômenos subjetivos de consciência, isto é, sensações, experiências emocionais, fenômenos sensoriais e a memória, que formam a “matéria subjetiva”, por assim dizer, a riqueza sensível, o policromismo e a plasticidade da representação do mundo na consciência humana.

Se retirássemos a função de perceber cores, por exemplo, nossa consciência da realidade seria uma imagem pálida, semelhante a uma fotografia preta e branca; diferentemente de uma pessoa com deficiência visual que cria uma nova consciência sobre a luz, se comparada a uma pessoa sem a deficiência. Assim: “[...] embora os conceitos e os fenômenos sensíveis estejam inter-relacionados por seus significados, psicologicamente eles são categorias diferentes de consciência” (LEONTIEV, 2010, p. 77).

O desenvolvimento dessas funções se modifica e permite melhor desempenho na atividade vivenciada em cada momento. Nesse sentido, todas as mudanças que ocorrem no desenvolvimento psíquico da criança, em cada momento, são dependentes entre si.

O desenvolvimento da atividade principal que caracteriza um certo estágio e de outras formas de atividade infantil com ela relacionadas determina a escolha de novos alvos em sua consciência e a forma de novas ações que respondem a eles. (LEONTIEV, 2010, p. 81).

Desse modo, os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural permitem compreender que a leitura tem papel fundamental como prática socialmente criada, motivando o desenvolvimento de capacidades típicas da conduta superior humana durante a infância. Nesse sentido, o acesso a esse objeto cultural, o livro, é essencial para que a criança amplie seus conhecimentos e aprecie a riqueza literária do livro de literatura infantil (PAIVA, 2015).

Conforme destaca Arena (2015, p. 149) não saber ler, na sua essência é: “não ter acervo cultural suficiente”, para atribuir sentido ao que se lê. Por isso, o trabalho do professor na Educação Infantil é primordial para apresentar, por exemplo, o conhecimento literário às crianças. Nessa perspectiva, a escola, como espaço privilegiado e planejado para o ensino,

tem a incumbência de possibilitar não só o acesso das crianças aos livros, mas também garantir que ela seja sujeito de sua aprendizagem, que aprenda, em situações concretas, com a ajuda de um parceiro mais experiente, atos leitores e o valor estético da literatura infantil, por meio da leitura do professor, de momentos de contação de histórias e também de sua leitura a partir de acesso e contato com livros da Literatura. Nesse processo educativo intencional, a criança poderá tornar-se leitora efetiva ao se apropriar de aprendizagens essenciais para o desenvolvimento da sua inteligência e da sua personalidade na infância.

A mediação do professor, ao criar condições para que a criança entre em contato com o material livro e a sua leitura (proferição da história para as crianças como elemento significativo na ampliação de interesse delas pelos materiais de leitura), é fundamental para a formação de atitudes leitoras. Essa assertiva aparentemente é desconhecida pelas profissionais investigadas, sobretudo ao serem questionadas deste modo: *E as crianças quais os locais onde elas leem?*

P1: *Na escola?... é::... na sala.*

P2: *Também nesse momento de leitura ou... como já disse no horário de sala... nós temos é::...uma caixa de livros... sempre que os alunos terminam as atividades de sala eles podem ir lá e pegar um livrinho e... ficar olhando... fazendo a pseudoleitura... fazendo a leitura dentro da sala... então eles sempre tem essa oportunidade... e também na biblioteca... quando a gente tem horário de biblioteca...*

P3: *Tá.. .eu ofereço livros para eles também... é::: nós temos o cantinho da leitura na sala... então eu tenho os momentos é::: que deixo... eles explorarem os livros na sala é::: ou no cantinho do...nos cantinhos de aprendizagem que a gente tem na Escola de Educação Infantil é onde eu... eu...eu deixo eles explorarem porque... na parte externa talvez... suja... então eu procuro ou dentro da sala ou nos cantinhos de (...) mas deixo que eles explorem...eles escolhem... eles exploram...*

P4: *geralmente nós temos atividade de leitura na sala... alguns momentos que eles escolhem os livros para ler...alguns livros para manusear...mas são poucos também...porque...os livros que a gente solicita na lista de material...não tem aquela chamada para eles...igual esses que nós temos aqui...é mais no horário da sala mesmo... porque... levar esse material... não tem... as vezes aqui na mesinha de alvenaria.. .ou no caramanchão... vai de acordo com os nossos horários também... nossos horários de rotina também.. .que as vezes nós não temos esses horários...o momento que está vazio a gente acaba indo para lá.*

As respostas das professoras são expressivas no que se refere às suas compreensões sobre leitura. A P2, por exemplo, cita que as crianças fazem a “pseudoleitura”. A professora chama de pseudoleitura o contato da criança com livro, ao folheá-lo e observar as imagens e as letras. De acordo com os pressupostos da Teria Histórico-Cultural, não há “pseudoleitura”,

as ações das crianças ao manusearem o livro, observarem as imagens e os sinais gráficos já são atos, indícios da formação do leitor e da atividade leitora da criança.

A mesma compreensão pode ser encontrada na resposta da P3 ao mencionar que: “[...] *eu deixo eles explorarem porque [...]*”. A partir dos estudos que embasam nossas discussões, os momentos em que as crianças têm contato com o objeto da cultura humana, podem se efetivar como atividades de leitura, constituindo-se como possibilidades da criança tornar-se sujeito da sua própria atividade e de se desenvolver integralmente, mediante as condições de aprendizagens oferecidas pelo professor e na relação que estabelece com livro (LEONTIEV; VIGOTSKII, 2010).

Outro aspecto essencial de práticas pedagógicas dirigidas ao êxito de aprendizagens motivadoras de desenvolvimento da inteligência e da personalidade na infância é a organização do tempo e do espaço, efetivando disponibilidade e acesso a materiais da cultura no ambiente escolar.

Como ressaltamos anteriormente, a organização do tempo, na Educação Infantil, implica respeitar as necessidades da criança de acordo com seu desenvolvimento, de modo que o tempo institucional, construído historicamente, pode não ser igual ao tempo individual da criança. Com planejamento prévio das propostas de leitura da criança, a partir das necessidades da turma, o tempo institucional pode constituir-se em “um dispositivo de socialização e aprendizagem” (BONDIOLI, 2004, p. 44).

A resposta da P4 retrata que a leitura das crianças ocorre de acordo com a organização espaço-temporal, expressada na organização institucional de propostas diárias: “[...] *às vezes aqui na mesinha de alvenaria... ou no caramanchão... vai de acordo com os nossos horários também... nossos horários de rotina também... que às vezes nós não temos esses horários... o momento que está vazio a gente acaba indo para lá [...]*.”

Nesse sentido, a leitura da criança não pode ser mais que um passatempo ou preenchimento de vazios na organização das propostas educativas diárias, como é perceptível na resposta da P4 “[...] *o momento que está vazio a gente acaba indo para lá.*” Assim como a hora do lanche, o momento do parque, os momentos de leitura da criança e do professor podem se constituir como motivadores de aprendizagens essenciais para o desenvolvimento na infância, considerando as “máximas elaborações humanas” (CHAVES, 2011, p. 100).

As falas das professoras deflagram, novamente, indícios da criança assumindo a condição de ouvinte, que não caracteriza a atitude leitora na infância e, conseqüentemente, impossibilita que ela possa aprender a se tornar sujeito da atividade de leitura nos espaços das Escolas de Educação Infantil. Como explicitado na seção anterior, atos de leitura, que são as

ações diante do material livro, devem ser ensinados. Folhear, manusear, posicionar o livro diante dos olhos, observar as imagens, os códigos gráficos são atos leitores, mesmo que esses não sejam denominados de leitura pelas professoras, como parece estar implícito na fala da P1 ao dizer: “[...] *por mais que não seja uma leitura...*”. Como ressalta Goulemot (2011, p. 109): “As relações com o livro, isto é, as possibilidades de constituir sentido, se dão por meio dessas atitudes de leitor.”

A relação que a criança estabelece com o objeto livro, seja pela leitura do professor ou pela sua própria leitura é o que permite que ela atribua sentido a esse objeto. Esse sentido, por sua vez, é o que marcará toda a sua relação com o livro desse momento em diante. Desse modo, pelas situações reais de vida da criança, são criadas suas atitudes ou respostas frente aos objetos, por isso é necessário que se possibilite situações que a envolvam, no caso da leitura, situações de relação com o livro. Suas experiências anteriores serão como filtro para as novas relações a serem estabelecidas. Assim: “[...] sua atitude depende do que os objetos significam para ela, de como ela os entende, de como esses objetos a afetam e de quanto a afetam” (MELLO, 2011, p. 41).

Ressaltamos que as situações vivenciadas pela criança dependem da atitude dela frente aos objetos, isto é, depende do sentido que atribuem aos objetos e fatos já vivenciados. Nas palavras de Leontiev (1978, p. 221), atribuir sentido a um objeto “não se ensina, se educa.”

Para que essas relações da criança com o objeto livro ocorram, a atividade do professor no processo de ensino dos atos de leitura requer planejamento, acompanhamento e avaliação. A intencionalidade dessa atividade docente consiste em planejá-la a partir de um referencial norteador, que oriente e amplie os conhecimentos desse profissional, no que tange à sua prática pedagógica e às necessidades da criança, decorrente do seu processo de desenvolvimento. As ações do professor dirigidas à organização de situações motivadoras do desenvolvimento infantil têm a finalidade de valorizar e enriquecer a aprendizagem da criança.

Nesse sentido, o ensino tem papel essencial no processo de aprendizagem,

[...] o verdadeiro papel do ensino e da educação se evidencia só se reconhecemos que a experiência social é a fonte direta de desenvolvimento psíquico. E precisamente o ensino e a educação são o meio fundamental para transmitir esta experiência à criança. É certo que os adultos, de uma ou de outra forma, ensinam as crianças. Porém este ensino se dá, em grande medida, de forma espontânea, não controlada, se baseia em tradições já estabelecidas. A tarefa consiste em converter o ensino espontâneo em consciente, orientado a um fim capaz de exercer a máxima influência sobre o

desenvolvimento.³² (VÉNGUER; VÉNGUER, 1993, p. 10-11, tradução nossa).

Se a atividade do professor é o ensino, então, sua função é criar mediações para a concretização de relações das crianças entre si, com os adultos e com os objetos da cultura. Nessas relações, as crianças se apropriam de conhecimentos provocadores de desenvolvimento e de reorganização de sua atividade intelectual.

Ao encontro dessas ideias, a mediação envolve o pensar, o agir, o refletir e o avaliar por parte do professor que, direta ou indiretamente, propicia situações de aprendizagens aos pequenos, diretamente, ao criar condições para conversas nos momentos de brincadeira, ou, indiretamente, ao organizar outras situações, por meio do acesso aos materiais, jogos, desenhos, dentre outras (LIMA, 2005).

Nas palavras de Nascimento (2014, p. 124), o professor,

Pela mediação do conhecimento científico profundo, que vai além do mero registro sensível e se aproxima da uma compreensão profunda da própria vida dos fenômenos, de sua complexidade e sentido para a vida humana, se chegaria a uma compreensão mais rica da relação do homem com a natureza, contida em seus próprios processos e fenômenos. Na educação escolar, isso representaria passar da mera complementação dos fatos, para um entendimento profundo, teórico, da realidade, dos fenômenos educativos, da prática pedagógica.

Com essa compreensão, o professor assume o papel de criar condições para que as crianças se desenvolvam, por meio de apropriação de signos da cultura, sejam linguísticos ou visuais. Para tanto, a linguagem do professor é referência para a criança, por ser mediadora de conhecimentos que se fazem necessários ao desenvolvimento infantil, em suas máximas possibilidades.

Nessa perspectiva, o professor é responsável por organizar situações de ensino para que as crianças aprendam e, ao mesmo tempo, participar com elas das propostas pedagógicas que objetivem a formação plena delas. A partir do planejamento prévio, pelo professor, dos conteúdos, dos materiais, além da organização dos espaços, dos tempos e das relações a serem estabelecidas, pois se elas forem intencionais, poderão ser dirigidas a promover o desenvolvimento das capacidades psíquicas superiores, essenciais à formação humana, tais como a inteligência e a personalidade.

³² El verdadero papel de la enseñanza y la experiencia social es la fuente directa del desarrollo psíquico. Y precisamente la enseñanza y la educación son el medio fundamental para transmitir esta experiencia al niño. Es cierto que los adultos, de una u otra forma, enseñan a los niños. Pero esta enseñanza se da, en gran medida, de forma espontánea, no controlada, se basa en tradiciones y establecidas. La tarea consiste en convertir la enseñanza espontánea en consciente, orientada a un fin, capaz de ejercer la máxima influencia sobre el desarrollo. (VÉNGUER; VÉNGUER, 1993, p. 10-11).

Ao compreendermos que o professor cria situações para a prática de leitura e de contação de histórias, a fim de garantir a ela o acesso ao livro e, conseqüentemente, à cultura humana, é possível notar certo distanciamento entre os entendimentos das professoras entrevistadas e os fundamentos científicos apresentados neste texto, especialmente no que se refere ao papel da atividade da criança em seu desenvolvimento como ser humano.

Para Leontiev (2010), no ambiente escolar, não é qualquer tarefa que se caracteriza como atividade. Esta envolve ações que movem o uso de capacidades mentais. Por meio da atividade, o sujeito alia um objetivo a ser alcançado a um motivo que o instiga a agir, atribuindo sentidos a suas ações.

Complementar a essa discussão, o trecho abaixo exemplifica um momento de leitura da criança.

16h10 - *Conforme as crianças terminam o desenho, elas se dirigem ao canto da sala, onde há brinquedos e livros disponíveis ao alcance delas. Em meio ao movimento de todas as crianças, cada uma delas e com um brinquedo diferente, acontece um fato curioso: C1 entrega o caderno de desenho à professora e segue em direção a um livro grande que chama sua atenção, intitulado Bocejo, de Renato Moriconi e Ilan Brenman. Volta para sua mesa e olha, atentamente, página por página. Ao terminar, olha para a capa por alguns instantes e corre em direção a essa pesquisadora, falando:*

“Prô, venha ver o livro que eu li.”

“Sim C1.” - Responde prontamente a pesquisadora.

Ele mostra as letras o e h se repetindo e diz:

“Olha Prô escreveram errado, isso não existe.”

A pesquisadora explica que as letras repetem o som que fazemos ao bocejar (ooohhh). Desconfiado, com uma expressão de dúvida, ele aceita. Em seguida, mostra algumas ilustrações do livro e a pesquisadora questiona:

“Por que a moça está com a boca aberta?”

“Porque ela está com muito sono.” – Responde ele bocejando.

“Só ela está com sono, C1?” – Brinca a pesquisadora.

Ele solta uma risada e continua a mostrar as imagens de “Bocejo”. Ressalta que, até o “homem da lua” (astronauta que está no livro) sente sono, mesmo lá sendo sempre noite. A pesquisadora pergunta como chegou a essa conclusão e ele fala:

“É só olhar o desenho Prô, está escuro.” – Refere-se ao fundo ilustrado na imagem do primeiro homem a pisar na lua, retratado no livro.

Termina o livro e comenta que no dia seguinte lerá novamente. Dirige-se à estante e guarda o livro no mesmo lugar que retirou. Um colega fica curioso com interesse dele pelo livro e fala para o C1 que quer ler o mesmo livro, depois que ele terminar de ler.

Enquanto as crianças arrumam os brinquedos e guardam os livros, a professora anuncia que, na próxima semana, começa o projeto para levar o livro para casa na sexta-feira e trazê-lo de volta na segunda-feira. As crianças já começam a dizer qual livro vão escolher. Apontam para o varal de livros, mostrando para o colega o livro que querem levar para casa. Algumas crianças vão até o varal e dão dica para os colegas, dizendo que já leram e que o livro é legal. Um exemplo é a C1 que fala do livro Bocejo. (Situação 1, P1, 23 crianças de 5 anos, 23/03/2015).

O excerto acima é revelador acerca do valor dos momentos de leitura da criança para a formação de atitudes leitoras. Na escola E1, as crianças têm contato direto com os livros e leem. Elas escolhem, sentam-se, mostram para os colegas as imagens e fazem comentários. Nesse momento, a professora não interfere, permanece na mesa organizando os materiais da sala.

Nos minutos finais da rotina de trabalho, as crianças podem optar por brincar com massinha ou jogos de construção, mas, das vinte e três crianças, quatro ou cinco brincam com os jogos enquanto o restante prefere os livros. Algumas crianças pegam o mesmo livro por vários dias seguidos e quando questionadas sobre o porquê disso, são unânimes em dizer: “Eu não li ele inteiro ainda.”

A professora relatou que apesar de ler histórias para elas na sala, fora dela, em roda, de pé, sentadas no chão, quando elas estão lendo dentro da sala, nenhuma fica no tapete, próximo ao varal, todas pegam o livro, vão para a cadeira, sentam-se e começam a folheá-lo.

Diante dessa situação, constatamos que:

Baseado na escuta e no respeito à criança pequena, assim como em sua necessidade de aprendizagem e possibilidade de desenvolvimento, o trabalho pedagógico intencional constitui-se como oportunidade de criação de elos mediadores entre a criança e o conhecimento a ser apropriado. (LIMA; GIROTTO, 2015, p. 50).

É possível depreender, pelo envolvimento das crianças nesse momento de leitura que o fato de elas terem acesso aos livros em sala, livremente, inclusive ao livro escolhido pela P1, diariamente, as aproximam das histórias e, pela situação educativa proporcionada pela professora, são capazes de atribuir sentidos às imagens, como explicitado no trecho da sessão de observação da prática pedagógica destacada anteriormente. Além disso, por meio da leitura, as crianças estabelecem a relação com os objetos da cultura, criando necessidades cada vez mais humanizadoras, a partir de condições objetivas de educação oferecidas pelo professor.

Esses momentos revelam indícios da formação leitora nas crianças. O acesso aos objetos da cultura motiva nas crianças aprendizagens capazes de impulsionar o seu desenvolvimento de capacidades especificamente humanas. Portanto, formar leitores implica em possibilitar espaços, tempos, materiais, situações e condições favoráveis de aprendizagem, a fim de que a criança se relacione ativamente com o mundo letrado e estético, mediante os livros de literatura infantil.

Em momentos de leitura como o descrito acima, o livro se configura como um objeto capaz de desenvolver, além dos sentidos, a inteligência, a criatividade, as emoções, o senso

crítico da criança, dentre outros. Basta que ela participe efetivamente de práticas sociais de leitura, ativando e estimulando sua imaginação e atividade criadora. Assim:

Qualquer inventor, mesmo um gênio, é sempre um fruto de seu tempo e de seu meio. Sua criação surge de necessidades que foram criadas antes dele e, igualmente, apoia-se em possibilidades que existem além dele. [...] A criação é um processo de herança histórica em cada forma que sucede é determinada pelas anteriores. (VYGOTSKY, 2009, p. 42).

Na direção dessas ideias, é essencial que haja os dois momentos na organização das propostas educativas da Educação Infantil, os momentos de leitura da criança e do professor. Esses momentos devem ser planejados, previamente, com tempo e local organizados para ocorrerem. Seja na biblioteca, na sala da turma ou na sombra de uma árvore, no parque, a escolha do ambiente contribui para efetivação dessas atividades uma vez que o ato de ler pede um ambiente silencioso, aconchegante e livre de ruídos.

A situação a seguir exemplifica as dificuldades da P4 ao realizar um momento de leitura no quiosque.

16h00 – As crianças se acomodam em outro quiosque. A P4 senta-se na mureta em frente a elas e começa a cantar uma música para ler histórias. As crianças continuam a canção:

“Eu quero ouvir o som dos passarinhos
E as batidas do meu coraçãozinho
Tenho a chave para fechar a minha boquinha
Para ouvir a historinha!
Hum hum hum.”

A P4 pega os livros que algumas crianças trouxeram para ela ler e escolhe um. O livro é da Coleção Bem te vi. São livros finos, pequenos, com poemas de diversos temas. Quando inicia a leitura de um deles, uma professora passa ao lado com a turma cantando. Percebe que interrompe a leitura e pede desculpas para a P4, que entende e continua a leitura. Ela posiciona o livro ao seu lado, voltado para as crianças e lê com dificuldade, devido à maneira que posiciona o livro. Em seguida, quando começa a ler o segundo poema intitulado Peixinho, ela para e chama atenção de duas crianças que estão brincando. Ao retornar à leitura, a atenção das crianças é desviada para o portão, atrás da professora, onde um caminhão para e descarrega alguns alimentos para o lanche. A P4 olha indignada para a cuidadora e para esta pesquisadora. Quando a professora tenta continuar a leitura, uma turma de maternal se desloca para a sala ao lado e as crianças voltam a atenção para as crianças pequenas que estão chorando, enquanto a professora canta para eles. A P4 cansada de tentar, então, ressalta:

P4: É a última vez! Vou tentar...

Mal termina de ler a primeira frase, quando abrem os portões para os responsáveis. A professora devolve os livros e pede para os que trouxeram e não foram lidos, trazerem amanhã.

16h30 - As crianças se despedem da P4 e vão embora. A professora, em conversa informal com esta pesquisadora reclama sobre a dificuldade de ler em áreas externas da escola, pois a movimentação das outras turmas atrapalha e qualquer barulho é motivo para distrair a atenção das crianças. Segundo ela, as leituras feitas em sala são as mais proveitosas. **(Situação**

16, P4, 22 crianças, 14/09/2015).

Lima (2005) compreende que a prática e a intervenção do professor exigem planejamento intencional, a fim de que a criança se aproprie das máximas produções humanas, uma vez que

[...] a prática pedagógica intencional é construída a partir da compreensão de que o sujeito se humaniza no processo de apropriação da cultura. Nos objetos culturais estão postas as habilidades, capacidades e aptidões criadas ao longo da história humana. Assim, pois, a educação é condição precípua no desenvolvimento cultural, e, no espaço educativo, a atuação da professora é essencial para mediar o acesso aos bens culturais, ao dar oportunidade das crianças reproduzirem para si as funções sociais neles incrustadas. (LIMA, 2005, p. 234).

A organização de propostas de leitura, pelo professor, envolve planejamento das propostas de cada dia da semana, por meio da reflexão sobre a estruturação dos espaços, dos tempos e dos materiais para a leitura, considerando as especificidades dos modos de aprendizado das crianças. Desse modo, o professor ao organizar o fazer pedagógico de maneira consciente, promove o acesso das crianças aos objetos da cultura.

Na situação 16 apresentada anteriormente, aparentemente, há um distanciamento da prática proposta em relação aos ensinamentos dos estudiosos, especialmente ao lugar e ao valor que a leitura assume no ambiente escolar e, portanto, nas possibilidades de aprendizagem das crianças, porque a proposta da P4 foi realizada ao final da rotina de trabalho do dia, como preenchimento do horário; além da escolha dos livros parecer aleatória, a partir dos títulos que as crianças haviam trazido, sem uma leitura prévia da professora.

Ao iniciar a leitura, a P4 sentou-se em uma mureta para ficar na posição em que todas as crianças pudessem vê-la, porém posicionou o livro de maneira a dificultar sua leitura, distanciando-se das atitudes do leitor aprendidas socialmente.

O local escolhido para a proposta de leitura, também não organizado previamente, não favoreceu a relação da criança com o livro, porque ocorreu em um ambiente próximo ao local de locomoção das pessoas, com diversas interferências externas, prejudicando um momento que exige a concentração e atenção de todos. Quando planejados previamente, essas práticas desde os livros para as leituras até o local para realizar a proposta, esses elementos podem promover situações de aprendizagens motivadoras do pleno desenvolvimento infantil.

Embasado em conhecimentos que possibilitem ao professor o planejamento e o desenvolvimento de propostas de leitura de adultos e de crianças, o ensino na Educação Infantil pode efetivar a participação ativa da criança, mediante à organização de espaços e

tempos escolares propícios para a acessibilidade a materiais para a apropriação e para a objetivação de atitudes leitoras na infância. Ainda distantes dessas projeções pedagógicas, os trechos das observações revelam indícios da necessidade de planejamento para o desenvolvimento de situações de leitura; para que isso ocorra, o professor precisa ter a consciência de que ele é o profissional responsável por “ensinar” os atos leitores e, desde a mais tenra idade, garantir que a criança, tenha acesso aos livros, à cultura e ao valor estético da literatura infantil. Nas palavras de Vygotski (1996, 271): “[...] o professor não ensina à criança o que esta sabe fazer por si mesma, senão aquilo que não sabe, porém que pode fazer se lhe ensinam e dirigem.”

Em consonância com essas ideias, a música, segundo Coentro (2008), Lima e Giroto (2015, p. 57), pode ser utilizada como acolhimento, um momento inicial para a leitura que será feita. Segundo as autoras é impreterível que se faça o acolhimento, que consiste no “[...] momento inicial, objetivado por uma música, uma roda da conversa ou algo que aborde o tema da leitura que virá a seguir.” Na situação observada, a música chama a atenção das crianças para a proposta de leitura que irá se iniciar, mas a aparente falta de planejamento do local, do tempo e da organização dessa prática, parece influenciar na falta de envolvimento das crianças, após o início da primeira história.

Especialmente, nessa situação 16, a professora iniciou a leitura com uma música, já conhecida pelas crianças. A letra enfatizou o silêncio que todas devem fazer para ouvir a história que será lida, sem qualquer referência à participação das crianças no momento de leitura.

Essas questões podem ser observadas em outro trecho das sessões de observação, que ratificam a importância de planejar essas práticas:

As turmas de Infantil II permanecem na quadra e formam uma roda. Enquanto a P2 vai à direção resolver um problema, a outra professora põe uma cadeira no centro da roda e anuncia a história do dia: “Uma história com mil macacos”, de Ruth Rocha.

Além das turmas de Infantil II, duas turmas de Maternal estão na quadra, brincam e cantam ao mesmo tempo em que a professora lê a história. Ela começa perguntando se mil é um número grande ou pequeno e todas respondem que sim é grande. Em seguida ela questiona:

“Mas tem o um no nome? Um é pouco, não é?”

Prontamente, uma criança responde:

“Mas é um com mais três zeros, então é muito!”

A professora sorri para a pesquisadora e, assim, as crianças começam a prestar atenção, mas logo reclamam do barulho e que não estão escutando a história. A professora aumenta o tom de voz a cada página, até que começa a ficar rouca. Sentada no meio da roda, a professora vira para mostrar as ilustrações às crianças que estão de costas para ela.

Com esse cenário, a história termina rapidamente e quando a professora faz

perguntas, apenas duas ou três crianças quiseram responder. As demais passam a conversar com o colega do lado enquanto a professora chama a atenção delas. (Situação 6, P2, 22 crianças de 5 anos, 04/08/2015)

A situação descrita revela um momento de improvisação da professora, pois sem saber o que fazer enquanto a P2 não retornava, resolveu ler a história para que as crianças não se dispersassem. É necessário destacar que a improvisação não deve ser entendida como falta de planejamento das situações da rotina.

Os diversos momentos vividos na Educação Infantil, alguns retratados ao longo desta dissertação, nos revelam que não há como prever quais serão os questionamentos da criança durante as situações educativas. Nesse contexto, o professor assume conscientemente a tarefa de escutar o que ela tem a dizer.

A atitude pedagógica de “escuta”, neste texto, vai ao encontro das ideias de Rinaldi (1999), ao afirmar que escutar a criança implica ouvir com todos os sentidos: audição, olfato, tato e paladar. É compreender e estar atento às diversas teorias elaboradas pelos pequenos, que sofrem constantes reelaborações por meio de suas vivências. Nesse contexto, a criança é entendida como sujeito ativo do seu processo de aprendizagem e, por meio de suas vivências, aprende a escutar o outro e a si mesma diariamente, e o professor, como profissional habilitado, por meio do seu trabalho pedagógico, pode ampliar as condições de sofisticação dessa qualidade humana.

O professor não é somente responsável por criar condições para que a criança estabeleça elos mediadores com a cultura humana. A atividade de ensino, exige dele, também, ser um observador, sujeito que registra, documenta e interpreta (escuta) os processos autônomos da criança. Desse modo, o professor pode oferecer as máximas possibilidades de aprender e ensinar, em uma relação dialética entre ele e a criança, entre ensino e a aprendizagem.

A estratégia de dar atenção às propostas de cada um e de envolver os outros nessas propostas é unida à capacidade da professora de dar estímulos para o “enriquecimento” da proposta, sabendo, ainda, renunciar às próprias idéias em questão [...]. (GARIBOLDI, 2003, p. 85).

Para tanto, a improvisação, ou a “escuta visível” do professor, tem lugar essencial no planejamento diário, pois a criança é a “maior escutadora da realidade” e suas teorias sobre os objetos, sons, cores, histórias e pessoas expressam suas referências de vida, suas vivências, que podem ser ampliadas com a escuta ativa do professor, em uma relação de acolhimento e reciprocidade. Neste sentido, a improvisação acontece quando, nas situações diárias das

E.E.I., o professor acolhe o que as crianças têm a falar e a expressar, inserindo na rotina do dia aspectos das necessidades e interesses infantis.

Porém, na situação descrita, diversos fatores dificultaram a leitura, dentre eles o espaço, que estava ocupado com outras turmas de crianças bem pequenas, provocando ruídos que não propiciaram um ambiente adequado para a leitura ou a contação de histórias. Antes de começar a leitura, a professora sentou-se no meio da roda, dificultando o acompanhamento da história de algumas crianças que ficaram atrás dela.

Essa passagem denota também a concepção de leitura da professora, por meio de suas ações. O conceito de leitura está implícito na maneira como a pessoa se relaciona com o objeto livro. Nas palavras de Bataus (2013, p. 45): “[...] a leitura não foi sempre a mesma em todo lugar. E também, não é unânime, seu conceito entre as pessoas, uma vez que o ato de ler concretiza-se a partir da relação que cada sujeito estabelece com o escrito em diferentes suportes [...].”

Na situação citada, as crianças não vivenciaram atos leitores, pois não foram proporcionadas condições para que a leitura do professor possibilitasse a atribuição de sentidos à história ouvida por elas. A tentativa de leitura descrita mostra a dificuldade da professora ao ler em um local com interferência de barulhos externos, o lugar ocupado por ela junto ao grupo de crianças de costas para algumas delas, prejudicando a visibilidade de algumas crianças ao tentar ver as imagens do livro, além de não ter um momento para recepção da história como uma música, uma saudação, com o papel de preparar as crianças para iniciar a proposta de leitura.

Nesse sentido, Coentro (2008) enfatiza que o narrador, ao se preparar e escolher previamente a história, proporciona a quem ouve um momento compartilhado de vivências literárias, apreciação estética e aprendizagens significativas.

A entonação de voz, a postura do professor diante dos ouvintes, o posicionamento do livro se constituem como atos leitores essenciais para a formação do leitor. O processo de formação de atitude leitora se inicia socialmente, vivida coletivamente, porque, num primeiro momento, é externo à criança; no ambiente escolar, é orientado pelo professor e pelas mediações organizadas por ele. Depois, essa atitude se internaliza e se torna individual, pessoal (MELLO, 2011).

Com a apropriação de atitudes leitoras e de ouvinte, a criança aprende que escutar é parte do ato de se comunicar e esse, nos momentos de leitura e de contação, proporciona descobertas infinitas, fantasias, surpresas, medos e paixões (BARCELLOS; NEVES, 1995). Por conseguinte, é imprescindível que o leitor se acomode diante dos ouvintes a fim de

estabelecer a troca de olhares e, conseqüentemente, conseguir visualizar suas reações e emoções durante a história.

Outro aspecto valioso para os ouvintes é a recepção da história, com músicas, palmas ou, simplesmente, começar com um “Era uma vez...”. Para as crianças, esses momentos iniciação e, posteriormente, de finalização da história, marcam a volta do mundo imaginário, no qual estavam, para o mundo real (COENTRO, 2008).

Nesse sentido, escolher o ambiente, conhecer o livro, preparar as crianças para o início da leitura, com músicas, objetos referentes à história ou brincadeiras, são parte do acolhimento e da preparação das crianças para ouvirem a história porque

[...] no espaço tem que caber a criança, sua história e as oportunidades de desenvolvimento tanto no plano físico como no plano cognitivo. Nesse sentido, todos os espaços da creche e da escola infantil são importantes, não há uma hierarquização de espaço em que a sala de atividades é mais importante que o espaço da alimentação ou da higiene: os espaços devem ser caracterizados de acordo com as atividades diferenciadas que ali se desenvolvem e – importante – no lugar do espaço anônimo, asséptico e que lembra um hospital, devemos criar um espaço com identidade: todos os espaços podem ser bonitos... da entrada ao banheiro, passando pelos corredores. Essa identidade começa com o nome do espaço que pode ser dado pelas crianças frequentadoras da creche, se fortalece com a participação da criança na própria organização desse espaço e com as marcas que ela vai deixando nesse espaço – que vai se tornando, assim, cada vez mais um espaço da criança. (MELLO, 1998, s/d).

Todos os espaços são importantes na organização das propostas educativas das escolas de Educação Infantil. Nem sempre a sala de referência da turma é o melhor e o mais adequado para algumas propostas (LEITE FILHO, 2001).

O espaço, das escolas de Educação Infantil, ao ser organizado e planejado intencionalmente, amplia os conhecimentos da criança, torna-se um local de registros, representando-as por meio de desenhos, colagens, pinturas, escritos e infinitas outras possibilidades de se reconhecer no ambiente da escola.

Ao encontro dessas ideias, a biblioteca foi encarada como um dos espaços essenciais, na organização das propostas educativas para as crianças nas entrevistas com P1, P2, P3 e P4, quando foram questionadas por meio das seguintes questões: *Você e suas crianças vão à biblioteca? Em que momentos e para fazer o quê?*, as professoras respondem:

P1: *Sim... nós vamos à biblioteca e eu leio alguma história para eles...como falei... na sala a gente tem biblioteca... na sala...aqui na escola tem... MAS... os livros não são de qualidades ((risos))... são livros que... não são interessantes... então, a gente disponibiliza na sala mesmo.*

P2: *Sim...vamos...normalmente a gente usa a biblioteca para fazer atividade*

direcionada...é::...eu gosto que eles manuseiem os livros e depois eu peço que eles façam... façam uma ilustração do livro...que...que eles fizeram a leitura... que eles desenham o que eles mais gostaram da...da história...eles sempre destacam o que eles... o que eles acharam mais interessantes.

P3: *VAMOS... à biblioteca...ela não é só um lugar né... de leitura...então assim... a biblioteca a gente é::: tem o lugar do filminho ... a gente assisti o filme...eles exploram... as vezes eu deixo livre ou eu conto uma história... e sempre com um objetivo...eu mesma...às vezes eu levo eles na biblioteca para ler o livro que eu escolher... que eu escolhi no dia...é::: assistir um filme também SEMPRE com objetivo...nada solto... é importante também...mas na maioria das vezes é::: é com um objetivo...então ah... hoje nós vamos ver um filme sobre amizade...nós vamos...hoje nós vamos explorar é:::os livros é::: livremente ou...hoje eu trouxe um livrinho para ler...uma vez por semana a gente tem um horário na biblioteca.*

P4: *a gente já veio no início do ano... que até como ela está em reforma... estão catalogando os livros...tudo... a gente ainda não teve a chance de voltar aqui ... porque... é::: um ambiente bem rico para ler história... já foi feito esse tipo de trabalho antes... mas... no momento...com essa turma... não deu tempo de fazer muitas vezes... utilizar a sala de leitura.*

No espaço da biblioteca, encontramos diversos livros didáticos, paradidáticos e de literatura infantil. Os livros didáticos têm a finalidade de transmitir informações objetivas, ensinando determinados conteúdos. Para Azevedo (1999, p. 2): “Se os livros didáticos são veículos da ciência, os livros de literatura são veículos da arte.”

A literatura entendida como arte possibilita modos de conhecimentos do mundo e da vida. Por seu caráter polissêmico, a literatura permite diversas interpretações, ao contrário do conteúdo do livro didático. Para além do livro, a literatura pode ser representada pela música, pela poesia, pelas histórias, pelas adivinhas, pelas parlendas e até mesmo pelos brinquedos, como possibilidades de literatura infantil.

A literatura infantil, como já explicitado, influencia a formação da imaginação e a ampliação do repertório linguístico infantil, nas premissas do pensamento e no desenvolvimento de diferentes linguagens na infância. Seu papel na escola não é o de ensinar valores, mas pode ser uma forma de apresentar a arte às crianças, motivando o aperfeiçoamento de capacidades especificamente humanas desde a mais tenra idade.

Conforme destacamos, nos espaços das bibliotecas, há ainda os paradidáticos, ou livros que se utilizam da ficção para ensinar algo específico como a amizade, os valores morais, como é possível perceber nas falas das professoras: “[...] é com um objetivo... então ah... hoje nós vamos ver um filme sobre amizade [...].” “[...] trabalhar os valores [...].” (P3); “[...] por isso é que bom a diversidade... tem livros que falam de sentimentos... que falam sobre diversidade [...].” (P4).

Camuflados de literatura infantil por possuírem algumas de suas características, os paradidáticos têm presença constante nas Escolas Infantis. Devido à influência da visão, ainda frequente em nossa cultura, de que o livro para criança é bom apenas quando ensina valores morais. Entretanto, as intenções pedagógicas, não ocasionalmente moralizadoras e diretivas, têm a finalidade de ensinar algum conteúdo, ainda que não provoque “revoluções” no desenvolvimento infantil (CHAVES, 2008, p. 87).

O livro de literatura é um instrumento que permite à criança ser apresentada a um mundo real, descrito por meio de personagens e seres fantásticos.

Sabemos que o texto literário narrativo oferece ao leitor a possibilidade de “experimentar uma vivência simbólica” por meio da imaginação suscitada pelo texto escrito e/ou pelas imagens. “A literatura (e portanto a literatura para a juventude) é portadora de um sistema de referências que permite a cada leitor organizar sua função psíquica como o vivido e a sensibilidade que lhe é própria”. Tornar-se leitor de literatura é um “vaivém constante entre realidade e ficção que permite avaliar o mundo, se situar nele”. (FARIA, 2010, p. 19).

As professoras P2 e P3 aparentemente fazem uso constante da biblioteca, não só para a leitura da criança, do professor e da contação de histórias, mas também para outras propostas, já que alguns desses espaços, denominados bibliotecas, possuem jogos, televisão e filmes.

É importante destacar que, no quadro de rotina de trabalho das turmas, o uso da biblioteca aparece descrito em dois horários da semana, com aproximadamente quarenta minutos cada um, apenas nas escolas E1 e E2, durante as observações, esses momentos não ocorreram nenhuma vez. Esse dado, em consonância com a ausência desse tempo nas outras duas escolas, contextualiza as percepções das professoras investigadas sobre os momentos de leitura, mais especificamente sobre a leitura da criança como um momento praticamente ausente na Educação Infantil.

O tempo destinado à biblioteca é utilizado para ampliar o período da sala normalmente associado ao término de tarefas não finalizadas nas salas das turmas, ou, utilizado para assistir desenhos. Na escola 1, o espaço chamado de biblioteca funciona em um local ao lado do refeitório. É a mesma sala onde os professores ficam durante o intervalo, enquanto as crianças lancham. A sala é composta por uma mesa central, com seis cadeiras. Em volta da mesa, há armários embutidos, rentes ao chão, formando uma bancada grande e espaçosa, onde a coordenadora organizou os livros para ficarem visíveis para chamar a atenção das professoras, pois as crianças não têm acesso a essa sala. Já na escola E2, a biblioteca não é utilizada.

De acordo com Silva, Ferreira e Scorsi (2009), a biblioteca é um lugar de exploração da criança. Além de ser um ambiente diferente da sala de referência da turma, a biblioteca é

um lugar não apenas de: “[...] busca e de escolha, mas também de descoberta, de conversa, de liberdade [...]” (p. 61). Além disso, é um espaço de autonomia da criança, da efetivação da formação do leitor.

Uma biblioteca não precisa (e não pode) ser um lugar de excessiva ordenação, normatização ou resguardo. Mas um lugar da variedade, do diverso, do plural, do desigual que colocando em convivência diferentes, autores, materiais, recursos, nacionalidades, se revela de certa forma desordenado. (SILVA; FERREIRA; SCORSI, 2009, p. 62).

Para ampliar essa discussão, trazemos um trecho da observação, realizada na escola E2, revelador de diferentes usos do espaço da biblioteca em relação à resposta da professora, na entrevista.

15h10- *As crianças seguem para o parque, quando a diretora chama para subirem até a sala novamente, pois as dentistas aguardam para fazer avaliação bucal das crianças. A turma segue para a biblioteca; algumas ficam assustadas e a professora explica que é apenas para olhar se os dentes estão saudáveis. Cada criança é chamada pela dentista para verificar se há cárie nos dentes. Enquanto algumas crianças são atendidas, outras se dirigem aos livros gastos e amassados que estão nas prateleiras, próximas a elas. A curiosidade de uma passa para as outras que também começam a tirar os livros da estante. Manuseiam o livro, olham as imagens e apontam, mostrando para a criança ao lado. São surpreendidas pela professora que as repreende, afirmando que não podem mexer nos livros. Com o término da avaliação das dentistas, a P2 e a turma seguem em fila para o parque. (Situação 9, P2, 22 crianças, 14/08/2015).*

Nesse trecho, as crianças se espantam ao entrar, pela primeira vez, na biblioteca. Os olhares perdidos, sem saber o que olhar primeiro, qual livro pegar, ressaltam a importância desse espaço na organização das propostas educativas diárias da Educação Infantil, como possibilidade de ampliação de suas referências, mesmo quando o local não é utilizado como lugar privilegiado para acesso da criança ao objeto livro e para a atividade de leitura.

Durante as observações, o espaço da biblioteca foi utilizado para a triagem das dentistas. Como descrito acima, algumas crianças foram às prateleiras para folhear os livros, mas logo foram repreendidas pela professora. Não havia muitos livros disponíveis. Em sua maioria, eram paradidáticos e adaptações simplificadas de narrativas clássicas que não têm o nome do autor nem do ilustrador. Os livros estavam mal cuidados, mal dispostos e sem qualquer organização.

Na sala da turma, não havia biblioteca. Na entrevista, o que a professora denominou biblioteca de sala, é um armário pessoal, fechado com chave, com alguns livros.

Tais assertivas provocam reflexões sobre a resposta da P2, no que se refere à indagação: *Para você, a quantidade de livros de literatura infantil da escola, onde trabalha,*

contempla as exigências do seu trabalho ou não? Por quê?, ela afirma:

P2: *SIM... tem bastante livro... bastantes autores interessantes e... para mim atende todas as expectativas...*

A professora P2 acredita que os títulos que a escola disponibiliza são suficientes. Ao encontro dessa discussão, a diretora confirmou ter recebido o acervo de livros disponibilizados pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) de 2014. De acordo com site do Ministério da Educação (MEC), o PNBE, desde 1997³³, tem como objetivo:

[...] promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. O atendimento é feito em anos alternados: em um ano são contempladas as escolas de educação infantil, de ensino fundamental (anos iniciais) e de educação de jovens e adultos. Já no ano seguinte são atendidas as escolas de ensino fundamental (anos finais) e de ensino médio. Hoje, o programa atende de forma universal e gratuita todas as escolas públicas de educação básica cadastradas no Censo Escolar. (BRASIL, 2015, p. 1).

O MEC ressalta a importância da leitura como possibilidade de ampliação de conhecimento e de práticas educativas entre professores. Nesse sentido o programa possui em seu acervo literário contos, crônicas, novelas, memórias, biografias, peças de teatro, poemas, cantigas, parlendas, adivinhas, livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos. Além disso, há o *PNBE Periódicos*, para avaliar e distribuir periódicos com conteúdo didático para as etapas da Educação Básica e o *PNBE do Professor*, com o auxílio à prática pedagógica por meio de obras de caráter teórico e metodológico.

No ano de 2014, o programa abrangeu 253.520 escolas com mais de 19.394.015 livros. Só na Educação Infantil são um total de 100 livros (50 para Educação Infantil Creche e 50 para a Educação Infantil Pré-escolar); cada uma recebe dois acervos diferentes com 25 livros cada.³⁴

³³ De acordo com Paiva (2015), alguns programas antecederam a criação do PNBE, tal qual se constitui atualmente. O primeiro, o Programa Nacional Sala de Leitura - PNSL (1984-1987), tinha como objetivo compor acervos e repassar verbas para preparação de salas de leitura nas escolas. A segunda iniciativa foi o *Proler*, vigente até os dias atuais e criado pela Fundação Biblioteca Nacional, do Ministério da Cultura, com a participação indireta do MEC, no repasse de verbas por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Tinha como proposta possibilitar o acesso, da comunidade em geral, aos livros e outros materiais de leitura. No terceiro programa o *Pró-leitura* (1992-1996), o MEC, em parceria com o governo francês, tinha como propósito atuar na formação de professores leitores, como facilitadores dos alunos na inserção no mundo da leitura e escrita. Juntamente com esse programa, criou-se o Programa Nacional de Biblioteca do Professor (1994), com objetivo de dar suporte para professores dos anos iniciais do fundamental, a partir de dois eixos: a aquisição e a distribuição de acervos e, a produção e propagação de materiais destinados a formação docente. Esse programa foi extinto com a criação do PNBE, no ano de 1997.

³⁴ O acervo do PNBE, para a Educação Infantil, iniciou-se em 2008, mais de uma década após a criação do programa. Desde então, a distribuição do acervo se repete nos anos pares de 2010, 2012, 2014 (PAIVA, 2015).

Na escola E2, os livros novos, do PNBE, estão encaixotados, desde o início do ano. Coincidentemente, no último dia de observação (situação 9), a professora não pode lançar na sala dos professores, porque duas funcionárias estavam abrindo as caixas e catalogando os primeiros livros. A mesa tomada por diversos títulos revelava que os livros estavam na escola, mas não eram disponibilizados às crianças.

Ainda sobre essa questão, a resposta da P4, para a mesma pergunta: *Para você, a quantidade de livros de literatura infantil da escola onde trabalha, contempla as exigências do seu trabalho ou não? Por quê?*, traz as experiências das crianças no ambiente da biblioteca, quando era utilizado:

P4: contempla... acho que é bem diversificado...a gente tem bastante estratégia...são cds de música... fantoches... aventais de histórias... livros variados...((pausa)) para o manuseio do professor... porque... ((dúvida)) para as crianças também...mas eu acho que contempla sim... tem vários temas diferentes ((tossiu)) e::: eu esqueci de falar que... com eles... a sala de biblioteca é aqui... mas... a gente costumava ir muito...no começo do ano... ir lá embaixo... na sala de... no cantinho temático... que aí esse aqui...((apontou para um varal de plástico para livros)) era cheio de livros... esse... armarinho ...e eles brincavam... e depois... no fim da atividade com os brinquedos... a gente... sentava no tapete e ouvia histórias... eles também escolhiam as histórias... sentavam no tapete para ler... tem um espaço maior... aqui ficava pequeno.

Durante a entrevista, conforme conversávamos com a professora, vimos seus olhares para as estantes, como quem observa o que há na sala e quais eram os livros próximos a ela. A própria P4 mencionou que a sala foi organizada pela direção da escola, em parceria com algumas professoras da universidade, mas que neste ano as crianças não a utilizaram, devido a uma reforma (não havia sinal de reforma na sala).

A biblioteca da escola E4 funciona em uma sala pequena, ao lado das salas de referências das turmas. Há duas prateleiras de ferro, organizadas com livros, e outra com caixas organizadoras repletas de jogos de regras e jogos de encaixe. Na parede contrária, estavam pendurados aventais de contar histórias, com dedoches feitos em feltro e E.V.A. Ao lado, havia fantoches das narrativas dos contos de fadas e um varal, para guardar livros, que estava vazio. No chão havia um tatame que cobria quase toda a extensão da sala. Na terceira parede, tinha um varal com fantasias de princesas e super-heróis, organizadas em cabides.

A sala estava limpa e não havia marcas de uso. Os livros nas prateleiras estavam etiquetados em ordem alfabética. No dia da entrevista uma funcionária da escola abriu a porta da referida sala, com nome de “Sala da leitura”, pois o ambiente era mais silencioso. A porta estava trancada por dois cadeados e, segundo a própria funcionária, como ninguém usava a

sala, ela nem se lembrava qual era a chave.

Outro fato curioso sobre a biblioteca da escola, é que em um dos dias da observação, a P4 pediu um livro com obras da Tarsila do Amaral, para repensar um projeto que faria com o maternal. A funcionária, após um tempo, trouxe o livro e lembrou à professora: “*Se alguém perguntar, fui eu que te entreguei!*” A situação, aparentemente, revela que as próprias professoras têm acesso restrito aos livros da escola. Nos dias de observação, os livros trabalhados durante a semana, são os que a professora tem em seu armário ou alguns que as crianças trazem para leitura, ao final do dia. Nesse sentido, as situações apresentadas não se aproximam das práticas pedagógicas e dos estudos sobre a temática. O espaço da biblioteca nas escolas parece não possibilitar condições para o acesso da criança ao livro, em alguns casos, nem mesmo para o acesso do professor.

A biblioteca é um lugar inexistente, conforme ressaltamos anteriormente, ou quando há, se resume as estantes de aço localizadas no canto da sala dos professores. Nas palavras de Arena (2009c), “são espaços de livros” e não bibliotecas. É um espaço obscuro nas escolas, parece um labirinto, onde as crianças, quando entram pela primeira vez, buscam, assim como a Alice³⁵, descobrir o que há ao final daquela escuridão até encontrar a entrada para o País das Maravilhas.

O labirinto de Alice no País das Maravilhas (2009) é uma metáfora que pode ser utilizada para retratar a realidade do uso que é feito do espaço da biblioteca nas escolas de Educação Infantil. Além de ser desconhecido pelas crianças, é um espaço trancado com cadeados, dos quais nem os funcionários sabem qual é a chave, por falta de uso.

As crianças representam a Alice, que, sem saber o que é e aonde irá levar o labirinto, é motivada a explorá-lo, para descobrir quais os caminhos, que mistérios há nas prateleiras, quem são os personagens em cada página de livro. São motivadas pela necessidade de explorar o labirinto, de explorar o espaço da biblioteca. O lugar desconhecido, os cadeados nas portas, os livros sem uso, empilhados nas estantes, o silêncio e o vazio dessas salas, aparentemente, revelam a ausência de significado da literatura infantil, tanto para a criança quanto para o adulto que deve proporcionar a criança e o acesso ao livro.

O espaço da biblioteca é como um labirinto sim, mas repleto de possibilidades e não de caminhos incertos e obscuros como os de Alice. Nas palavras de Perrotti (2015, p. 134): “[...] seja um canto ou uma pequena sala de leitura, seja uma biblioteca ampla, com diferentes

³⁵ No livro *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll (2009), a ideia de mundo como um labirinto aparece no capítulo IV, que inicia com uma corrida da menina para uma direção desconhecida.

e variados ambientes e recursos, há que se considerar, sempre, a qualidade estética do lugar.”

A escola é o lugar privilegiado desse (re)encontro da criança com o livro, a fim de criar a necessidade de leitura, ampliar e aprofundar sua capacidade de conhecer o que está à sua volta, por meio dos livros.

[...] a escola é, hoje, o espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os estudos literários, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e o conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente – condição para a plena realidade do ser. (COELHO, 2000, p. 20).

A escola é o lugar do não cotidiano, da garantia de acesso à cultura mais elaborada. Nas palavras de Vigotskii (2010, p. 113): “[...] a tarefa da escola consiste em fazer todos esforços para encaminhar a criança nessa direção, para desenvolver o que lhe falta.”

Diante dessas ideias, a literatura infantil, com um vasto e rico acervo de títulos, histórias e ilustrações, tem valor decisivo para o desenvolvimento infantil e possibilita a criança vivenciar a apropriação da linguagem, o uso social de objetos, o desenvolvimento da percepção, da atenção, do pensamento, da imaginação, da memória, das emoções, dos sentimentos, da estética, dentre outras capacidades.

Para a professora P2, por exemplo, os livros da escola (os que estavam no acervo da biblioteca) eram suficientes, diferente da P1 que revelou preferir o acervo da biblioteca de sala, já que foram selecionados pelas professoras das turmas de Infantil II. Porém, a quantidade não é sinônimo de qualidade, pois a escolha dos livros para leitura diária implica, por parte do professor, em conhecer e em apreciar o que está disponível antes de apresentá-los às crianças. Conforme ressalta Colomer (2003, p. 34), a necessidade de criação de critérios para selecionar os livros de literatura infantil às crianças contribuiu para ampliar os estudos históricos e bibliográficos acerca do gênero.

As produções de literatura infantil cresceram indiscriminadamente nas últimas décadas. São tantos títulos oferecidos pelo mercado editorial que fica fácil nos perdermos na escolha deles. Além disso, a formação docente ainda se mostra frágil quando se trata de avaliar o livro, tendo em vista o público a que se queira apresentá-lo.

Como ressaltamos anteriormente, a literatura faz parte das manifestações artísticas. A literatura infantil, mais especificamente, pode ser valorosa na promoção do desenvolvimento da criança como objeto da cultura humana capaz de motivar a imaginação, a realidade, a fantasia, os sonhos e os conhecimentos dos quais a criança se apropria. Para Girotto e Souza

(2009, p. 20): “Ela atuaria sobre as ações e emoções do ser humano e este poderia, por meio dessa arte, transformar e sofisticar seu processo de humanização”.

Em consonância com a ideia de que a literatura pode constituir-se integrante do processo de humanização do homem, recuperamos a seguinte máxima:

Não só no pensar, por conseguinte, mas com todos os sentidos o homem é afirmado no mundo objetivo. Por outro lado, tomado subjetivamente: assim como primeiro a música desperta o sentido musical do homem, assim como para o ouvido não musical a mais bela música não tem nenhum sentido, não é objeto, porque o meu objeto só pode ser a confirmação de uma das minhas potências essenciais, portanto, só pode ser para mim de maneira como a minha potência essencial é para si como capacidade subjetiva porque o sentido de objeto para mim [...] vai exatamente até o ponto em que vai o meu sentido [...]. (MARX, 1989, p. 175).

Num processo dialético, a formação dos sentidos e da sensibilidade humana é desenvolvida nos percursos da história social, dependente das condições objetivas de cada momento histórico. Essas discussões corroboram os estudos de que a arte, mais especificamente a literatura, é uma manifestação da vida humana cuja necessidade precisa ser criada, desde a mais tenra idade. Para tanto, pensar na diversidade de leituras que a criança pode vivenciar por meio de seus sentidos é permitir que ela descubra e se apaixone pelo mundo, parafraseando Freire (1984).

É nesse contexto que enfatizamos o papel da formação inicial do professor de Educação Infantil, no processo de constituição profissional docente, habilitando esse trabalho intelectual com conhecimentos acerca da literatura infantil, do desenvolvimento da criança e das necessidades dessa primeira etapa da educação.

Em linhas gerais, conforme o objetivo geral da pesquisa apresentada *compreender se há indícios de que os momentos de leitura e de contação de histórias se constituem como atividades, capazes de motivar aprendizagens promotoras de desenvolvimento humano, em turmas de crianças da Educação Infantil, a partir de princípios e teses da Teoria Histórico-Cultural*, considerando-se os dados apresentados e analisados anteriormente, são possíveis algumas sintetizações. Esses dados revelam:

- a prevalência de atitudes leitoras das professoras e, portanto, indicam o papel de ouvintes das crianças,
- a aparente ausência de um planejamento pedagógico dirigido por conhecimentos científicos capazes de expressar a efetividade do trabalho docente, voltado intencionalmente para o desenvolvimento infantil, especialmente no que se refere à

apropriação da necessidade de leitura e de atitudes leitoras desde que a criança é pequenininha;

- a urgência de uma formação, inicial e continuada para professores, promotora de apropriações de conhecimentos relativos às regularidades do desenvolvimento na infância, que tenha como ponto de partida as aprendizagens das crianças decorrentes de atividades que privilegiem a relação delas com os objetos da cultura humana.

Tais constatações denotam traços aparentes, nos dados produzidos e ora discutidos, que os momentos propostos de leitura e de contação de histórias não se aproximam de situações possíveis de serem consideradas como atividades dirigidas às aprendizagens promotoras de desenvolvimento humano na Educação Infantil.

Esses entendimentos e resultados investigativos permitem-nos traçar as considerações finais desta dissertação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer das páginas apresentadas nesta dissertação, os estudos foram guiados pelo objetivo de *compreender se há indícios de que os momentos de leitura e de contação de histórias se constituem como atividades capazes de motivar aprendizagens promotoras de desenvolvimento humano, em turmas de crianças da Educação Infantil, a partir de princípios e teses da Teoria Histórico-Cultural.*

Com esse objetivo, foram definidas 4 (quatro) escolas da rede municipal da cidade de Marília, no interior do Estado de São Paulo, como parceiras de investigação, para tecermos reflexões sobre as práticas de leitura e contação de histórias nas propostas educativas da Educação Infantil. Como instrumentos de produção de dados, trilhamos, primeiramente, os percursos do estudo bibliográfico, seguido das observações de práticas pedagógicas, da aplicação de entrevistas semiestruturadas, com quatro professoras de turmas de crianças de cinco anos, e da pesquisa documental a partir da análise dos semanários das participantes investigadas.

Nossa finalidade era ampliar as discussões existentes sobre a formação de leitores, desde a mais tenra idade. Nesse contexto, abordamos também as especificidades da docência, na Educação Infantil, porque o professor é o profissional a assumir a tarefa de criar condições pedagógicas para que a criança se aproprie dos objetos da cultura humana, mais especificamente da leitura, como, por exemplo, o livro.

Para tanto, buscamos fundamentos teórico-científicos a fim de embasar nossas discussões acerca do problema que motivou este trabalho: *Os momentos de leitura e contação de histórias, propostos em turmas de Educação Infantil, apresentam aspectos indicadores que os aproximam daquilo que denominamos como atividades, capazes de promoção de aprendizagens propulsoras de um pleno desenvolvimento cultural nos anos iniciais da vida?* Para responder a essa questão, os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural foram eleitos como alicerce para as análises empreendidas ao longo da pesquisa.

O problema da investigação nos instigou a pensar no processo de desenvolvimento do psiquismo humano, a partir das relações sociais historicamente constituídas pelos homens. Nossa proposição foi a de refletir sobre o papel essencial que os momentos de leitura e de contação de histórias podem ter como possibilidades de envolvimento ativo das crianças, como atividades motivadoras de aprendizagens.

As condições de vida e de educação são fundamentais para a apropriação de características humanas por cada homem. Desse modo, a escola, lugar de possibilidades de

ampliação dos conhecimentos, tem como um dos seus principais atores o professor, responsável por propor intencionalmente os objetivos pedagógicos, a fim de elevar as possibilidades de apropriação de conhecimentos, os afetos à arte e às ciências, por exemplo, impulsionando o desenvolvimento da criança a patamares cada vez mais sofisticados.

No contexto escolar, o professor assume a tarefa de criar condições para que a criança se desenvolva e se humanize, a partir da apropriação de conhecimentos historicamente construídos. Tendo como sua atividade o ensino, quando esse profissional conhece o processo de desenvolvimento na infância, tem condições teóricas de planejar, elaborar e organizar os espaços, tempos e materiais, provocadores de aprendizagens.

Tais assertivas reafirmam a necessidade de pensarmos em uma educação humanizadora na infância que possibilite o desenvolvimento de capacidades psíquicas, tipicamente humanas, tais como memória, atenção, percepção, linguagem, pensamento, dentre outras.

De acordo com os estudos de Leontiev (2010), as capacidades psíquicas se desenvolvem por meio de atividades que façam sentido à criança. Essa afirmação enfatiza que não é qualquer proposta educativa realizada pela criança que provoca modificações constantes nas suas formações psíquicas.

Para tanto, a atividade tem que responder a uma necessidade infantil, impulsionando a criança a alcançar um objetivo. A cada atividade, a criança passa por constantes estruturações e reestruturações, em um movimento dialético de períodos críticos e estáveis, em relação às suas funções psíquicas; esse movimento amplia seus conhecimentos e as leva a atingir patamares cada vez mais sofisticados no seu desenvolvimento.

Nesse processo, a atividade educacional consiste no estabelecimento de elos mediadores entre a criança e os objetos da cultura humana, conhecidos e apropriados na infância. Por meio das relações com esses objetos, a criança que aprende, se desenvolve e se humaniza e o professor cumpre seu papel como criador de mediações intencional e conscientemente, ao criar condições para essas relações da criança com a cultura historicamente acumulada. No caso das práticas de leitura e contação de histórias, quando elaboradas e planejadas, a fim de motivar as aprendizagens e o aperfeiçoamento de capacidades humanas, elas podem se efetivar como atividades, capazes de formar atitudes leitoras na infância.

Tendo essas ideias como pano de fundo, na primeira seção, foram apresentados os caminhos trilhados pela pesquisadora desde a formação inicial até atuação profissional, a fim de justificar o interesse em estudar a temática de leitura e de contação de histórias na

Educação Infantil. Nessa seção, ressaltamos a participação em grupos de estudos e disciplinas de graduação e pós-graduação, que nos impulsionaram a investigar questões afetas a Educação Infantil e seu papel essencial para a formação humana.

Na segunda seção, destacamos os percursos metodológicos da pesquisa, enfatizando os instrumentos de produção de dados: os estudos bibliográficos, a entrevista, a observação da prática pedagógica e a pesquisa documental, a partir dos semanários das professoras. Além disso, houve observações de situações pedagógicas de 4 (quatro) professoras da Educação Infantil, totalizando 16 (dezesesseis horas) encontros com cada uma, em salas de crianças de 5 anos. Essas observações aconteceram em diversos ambientes: em salas de referência das turmas, bibliotecas, pátios internos e externos, parques, gramados, quadras e outros.

Nos estudos bibliográficos, percorremos os caminhos das pesquisas referentes à temática estudada, para ampliar nossos conhecimentos acerca das produções sobre leitura, contação de histórias e desenvolvimento humano. Ressaltamos o número significativo de trabalhos sobre leitura encontrados nesse trajeto, porém, a maioria relativo aos processos de alfabetização na Educação Infantil. Sobre a temática de contação de história, foram encontrados poucos estudos. Com essa busca bibliográfica, depreendemos a necessidade de que toda pesquisa parta de estudos bibliográficos, para aprofundar as questões estudadas e fundamentar cientificamente o objeto investigado.

Juntamente com essas ações, realizamos entrevistas semiestruturadas com as 4 (quatro) professoras participantes. Nessas entrevistas, além das informações pessoais, perguntamos sobre a formação inicial e o tempo de atuação de cada uma na Educação Infantil. Outras questões abordaram as percepções delas sobre as práticas de leitura e de contação de histórias e seu papel no desenvolvimento infantil. Além dessas indagações, abordamos, também, assuntos como a utilização de espaços como a biblioteca, os quiosques e outros espaços para a leitura da criança, do professor e da contação de histórias, além dos materiais disponíveis. A seção 2 sintetizou, portanto, os percursos realizados na investigação.

Desde os estudos iniciados em março de 2015, ao longo da pesquisa apresentada e discutida nesta dissertação, trilhamos um caminho de aprendizagens, vivências e experiências essenciais para a vida profissional e pessoal da pesquisadora. Dentre essas vivências, destacamos momentos de observação referentes às propostas educativas de 4 (quatro) Escolas de Educação Infantil, com 4 professoras de turmas de crianças de cinco anos. Nessa experiência, foi possível observar e vivenciar as realidades da educação de crianças pequenas que em alguns momentos se aproximam e em outros se distanciam dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural que embasaram este trabalho. As semelhanças são retratadas em salas

repletas de crianças pequenas, atingindo a média de 22 a 23 crianças, em turmas distintas, com idades de 4 a 5 anos.

Cercadas por amplas áreas arborizadas, as turmas seguem uma sequência de propostas diárias, que se repetem a cada dia. As datas comemorativas e os ensaios destinados à formatura das turmas de infantil II, ainda regem a organização da prática pedagógica e, conseqüentemente, as tarefas executadas pelas crianças.

Os materiais de leitura e de contação de histórias estão presentes em todas as escolas, porém, em três delas, seu uso é restrito, para crianças e para professores. Os acervos fornecidos pelo governo lotam caixas lacradas, armazenadas no almoxarifado. As bibliotecas são camufladas de sala de vídeo, sala de jogos, salas multifuncionais ou salas fechadas, sem uso.

No percurso da pesquisa, não foram apenas a rotina e os espaços físicos que ganharam destaque. Deparamo-nos com diversas crianças e professores, com suas vivências, crenças e desejos. As crianças marcaram pelos momentos de afetos, carências, descobertas, brincadeiras, medos, frustrações e alegrias. As professoras marcaram por suas propostas e o desejo de fazer o melhor unido ao cansaço, devido às condições de trabalho, cobranças e restrições reveladas nas falas e nas propostas pedagógicas.

A pesquisa documental, por meio da análise dos semanários das professoras, possibilitou entendimentos sobre as suas percepções no que tange à organização das propostas educativas, mais especificamente, os momentos de leitura e contação de histórias.

Na terceira seção, trouxemos aspectos da fundamentação teórica, com reflexões sobre o desenvolvimento humano, a partir dos estudos de Vygotski (1995; 1996) e Leontiev (1978; 2010). Além disso, destacamos como objeto de nossa pesquisa os entendimentos sobre os processos de leitura e de contação de histórias, a partir de uma breve contextualização histórica, a fim de entender a influência dessas práticas e sua importância no desenvolvimento da criança.

Essa seção contribuiu para aprofundarmos conceitos como desenvolvimento humano, criança como sujeito ativo de seu processo de aprendizagem, capacidades tipicamente humanas, atividade, leitura e contação de histórias. Para a fundamentação teórica do estudo, optamos por princípios e teses da Teoria Histórico-Cultural, como já explicitado, além de estudiosos da leitura e literatura infantil, tais como Zilberman (1994), Cavallo e Chartier (2002), Foucambert (1997), Coelho (1986), dentre outros. Nessa seção, ressaltamos também o papel da formação de professor na Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica e, portanto, necessária para uma educação humanizadora.

As práticas de leitura que hoje vivenciamos nas escolas, são reflexos da nossa história. A dicotomia entre leitura em voz alta (oralização) e leitura silenciosa, tem seus primórdios na Grécia antiga. Suas constantes transformações, a partir das necessidades de cada época, caracterizaram os modos de ler que aprendemos desde a infância.

A leitura e a contação de história planejadas previamente e bem pensadas, desde os materiais até os espaços e tempos que a escola pode proporcionar, possibilitam condições para ativação e desenvolvimento da memória, atenção, percepção, imaginação e tantas outras funções, como apresentado ao longo das seções deste trabalho. Para tanto, o professor com a intenção de criar condições para que a criança vivencie mediações com a cultura elaborada, construída pelas gerações ao longo da história humana, requer especificidades no trabalho docente na infância, exigindo uma formação sólida e fundamentada cientificamente.

Além desse referencial teórico, trouxemos estudos de autores contemporâneos cujas defesas estão em consonância com os princípios da THC. Esses estudos contribuíram para embasar cientificamente esta dissertação no que se refere à análise dos dados produzidos.

Na seção 4, realizamos a apresentação e discussão das propostas pedagógicas, observadas durante a pesquisa, além de trechos das entrevistas, sob a luz da Teoria Histórico-Cultural, por isso a dividimos em dois eixos de análise: 1) *Contação de histórias, ensino e aprendizagem: o papel da atividade na Educação Infantil* e 2) *Leitura da criança e do professor: aspectos teóricos e práticos*. Procuramos diversificar os relatos mostrando situações das quatro participantes, nas quais percebemos uma prática educativa com propostas denominadas de leitura e de contação de histórias planejadas, e organizadas como promotoras de desenvolvimento infantil. Outras situações ressaltaram práticas engessadas ao cumprimento de conteúdos curriculares, sem considerar a criança como sujeito ativo do seu processo de aprendizagem. Essas práticas revelaram aparente ausência de planejamento, organização e orientação pedagógica. Desse modo, as crianças tornaram-se ouvintes e não leitoras, sem estabelecer relações efetivas com os livros de literatura infantil.

Dentre os aspectos encontrados a partir da análise dos dados, enfatizamos:

- As propostas de leitura e de contação de histórias, em sua maioria, não se aproximam de situações possíveis de serem consideradas como atividades dirigidas às aprendizagens promotoras de desenvolvimento humano na Educação Infantil;
- A ausência de situações de contação de histórias, planejadas, desenvolvidas e avaliadas de modo intencional e consciente, não proporciona às crianças a oportunidades de exercerem seu papel de participantes ativos e de se apropriarem de conhecimentos que enriquecem sua formação humana;

- As professoras compreendem a leitura apenas como prática docente, aparentemente considerando que, na Educação Infantil, as crianças ainda não sabem ler;
- Só as propostas de leitura do professor aparecem registradas nos semanários das profissionais participantes do estudo;
- A evidência de falta de autonomia e identidade docente para elaboração dos semanários;
- Aparente ausência de planejamento e organização das propostas de leitura e de contação de histórias;
- As expressões contar e ler aparecem como sinônimas, considerando apenas a leitura como oralização;
- Os momentos de leitura da criança, quando ocorrem, parecem provocadores de situações mediadoras de aprendizagens dirigidas à criação de necessidades de leitura na infância;
- As ações do professor com o livro revelam suas percepções sobre a prática de leitura;
- O espaço das bibliotecas mostra-se cheios de livros e vazio de leitores;
- A defesa da literatura infantil como arte e, materializada em livros, configura-se como imprescindível para a formação de leitores desde a mais tenra idade;
- A premência de um programa de formação docente sólida e constante do professor, especialmente em seu compromisso de ensino por meio de planejamento, desenvolvimento e avaliação de situações em que as crianças estabeleçam relações com o meio que as circunda.

As narrativas das docentes e as observações da prática pedagógica permitiram diferentes discussões, por meio dos autores estudados e, nos possibilitou constatar, que os momentos de leitura e de contação, nas rotinas infantis, em sua maioria, não se constituem como atividades. A falta organização desses momentos não cria na criança a necessidade de ler, nem mesmo a motiva a exercer seu papel de ouvinte de histórias.

Nas situações observadas e discutidas neste trabalho, a leitura e a contação de histórias aparecem como propostas sem planejamento, mas obrigatórias nos registros dos diários das professoras, e muitas vezes cumprem uma única função: preencher os espaços da rotina diária nas escolas de Educação Infantil. Os momentos de leitura podem ser atividades efetivas com a oferta de materiais, o que requer o acesso da criança à cultura mais elaborada, à Literatura, como, por exemplo, aos contos de fadas, aos poemas e aos contos tradicionais.

A partir dos estudos da Teoria Histórico-Cultural, a leitura ultrapassa os limites da

oralização: consiste na atribuição de sentidos por parte do leitor. O professor, ao proferir a leitura de um livro para criança, ensina atitudes leitoras tais como o posicionamento do livro, o seu manuseio, o uso social desse objeto da cultura humana. Esses atos leitores motivam as crianças a conhecer os livros e, portanto, são atitudes provocadoras de aprendizagens. Com a leitura da criança, ela própria atribui sentido às imagens, às palavras e a todos os elementos que compõem o livro, mesmo que não leiam de maneira convencional. Por essa atividade, a criança desenvolve o pensamento, a imaginação, atenção, percepção, memória e tantas outras funções, além de tornar-se leitora.

Nesse sentido, a leitura e a contação de histórias são atividades do não-cotidiano, provocadoras do aperfeiçoamento de capacidades típicas do homem, por isso a escola torna-se lugar privilegiado do contato da criança com os objetos da cultura humana: literatura, ciências e a música.

Para Mello (2012), uma prática pedagógica que envolve a criança, como ser ativo no processo de aprendizagem, requer conhecimento, formação inicial e continuada dos professores que atendam às especificidades do trabalho na infância. Nessa perspectiva, o planejamento de situações de aprendizagens da criança pode promover o aperfeiçoamento mental, ativando todos os elementos do processo de desenvolvimento infantil.

O grande cientista Albert Einstein (1879-1955), ao ser questionado como motivar na criança o interesse pela ciência, sugeriu que se contasse muitos contos de fadas a ela (TRAÇA, 1992). Ele acreditava que a curiosidade é propulsora de interesse da criança em enfrentar situações diversas pois ao desenvolver sua imaginação poderia responder a diversos questionamentos e resolver uma série de situações e problemas durante a sua vida.

Em consonância com as ideias do grande cientista e, por meio das ações até aqui desenvolvidas, ressaltamos que a formação docente para o exercício pedagógico na Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica e, portanto, fundamental à formação humana, representa condição essencial na habilitação de professores para a prática educativa, envolvendo a leitura de livros de literatura infantil e de contação de histórias. O professor, além de criar condições para que a atividade de leitura da criança se efetive, é, também, um observador das aquisições e conquistas dela. É responsável por conhecer o processo de desenvolvimento na infância e disponibilizar o material novo (a cultura mais elaborada), orientando o seu manuseio para a aquisição do conhecimento e de possibilidades de um pleno desenvolvimento cultural.

As palavras que compõe esta dissertação foram escritas mediante o diálogo entre as leituras, as audições de narrações e contação de histórias de professores, as vozes das crianças

e dos autores que provocaram em nós a necessidade de relatar situações vivenciadas em espaços motivadores de aprendizagens. Ao ler, ouvir e contar histórias atribuímos sentidos às palavras dos outros e buscamos tecer os motivos que nos impulsionam a militar por educação humanizadora para o pleno desenvolvimento na infância.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.
- ABRANTES, A. A. **A educação escolar e a promoção do desenvolvimento do pensamento: a mediação da literatura infantil**. 2011. 249f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.
- ANDRADE, B. G. **Impactos de práticas pedagógicas centradas no letramento em crianças pré-escolares**. 2011. 235f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.
- ANGOTTI, M. Educação Infantil: para que, para quem e por quê. In: _____ (Org.). **Educação Infantil: para que, para quem e por quê?** 2.ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008. p. 15-32.
- ARENA, D. B. Função e estrutura em atos de leitura. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32, 2009, Caxambú. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped, 2009a. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT10-5111--Int.pdf>. Acesso em: 1 de jul. 2015.
- _____. **Situações de leitura em classe de 3ª. Série**. In: 17º Congresso de Leitura do Brasil. 2009b. Campinas. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem13/COLE_203.pdf. Acesso: 1 de jul. 2015.
- _____. Leitura no espaço da biblioteca escolar. In: SOUZA, R. J. (Org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação**. Campinas: Mercado das letras, 2009c.
- _____. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: SOUZA, R. J. de. et al. (Org.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- _____. Para Ensinar a Ler: Práticas e Tendências In: MIGUEL, J. C.; REIS, M. dos. (Org.). **Formação docente: perspectivas teóricas e práticas pedagógicas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p. 135-151.
- AZEVEDO, R. Livros didáticos e livros de literatura: chega de confusão! **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte: Dimensão, v.5, n.25, jan/fev. 1999.
- BAGNASCO, D. G. P. **Leitura de histórias na educação infantil: como se desenvolve?**. 2014. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.
- BARBOSA, M. C. S. **Por amor & Por força: rotinas na educação infantil**. 2000. 283f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- BARCELLOS, G. M. F.; NEVES, I. C. B. **A hora do conto: da fantasia ao prazer de ler**. Porto Alegre: Sagra-DC Luzatto, 1995.

BATAUS, V. **Leitura, literatura infantil e estratégias de leitura no contexto escolar:** concepções e práticas. 2013. 157f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Brasileira) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

BISSOLI, M. de F. **A literatura infantil como mediação ao desenvolvimento da psique da criança:** contribuições da escola de Vigotski. 2001. 224f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

BONDIOLI, A. (Org.). **O tempo no cotidiano infantil:** perspectivas de pesquisa e estudo de caso. Trad. Fernanda L. Ortale e Ilse Paschoal Moreira. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. **Programa Nacional Biblioteca da Escola.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola/apresentacao> . Acesso em: 15 nov. 2015.

_____. Lei 9.394, de 20.12.96, Estabelece as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, v. 84, n. 248, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC, SEF, v. 3, 1998.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB n. 05, 17 dez. 2009. Institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Diário Oficial da União. Brasília, DF, 18 de dezembro de 2009.

BRENMAN, I. **Bocejo.** Companhia das letrinhas: São Paulo, 2012.

BUSATTO, C. **Contar e Encantar:** pequenos segredos da narrativa. Petrópolis: Vozes, 2010.

CAMPOS, M. M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil.** Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p. 33-42.

CARROL, L. **Aventuras de Alice no País das Maravilhas:** Através do Espelho e o que a Alice encontrou por lá. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

CASCUDO, L. da. C. **Contos tradicionais do Brasil.** 9.ed. São Paulo: Global, 2001.

CASTILHO, A. T. de.; PRETI, D. (Org.). **A linguagem falada culta na cidade de São Paulo.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1986.

CAVALLO, G.; CHARITER, R. (Org.). **História da leitura no mundo ocidental.** São Paulo: Ática, 2002.

CHARTIER, R. **A aventura do livro:** do leitor ao navegador. Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: Ed. UNESP/Imprensa Oficial do Estado, 1999.

_____. **Cultura escrita, literatura e história.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. Do livro à leitura. In: CHARTIER, R. (Org.). **Práticas da leitura**. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011. p.107-116.

CHAVES, M. Intervenções pedagógicas e promoção da aprendizagem da criança: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. In: BARROCO, S. M. S.; CHAVES, M.; FAUSTINO, R.C. (Org.). **Intervenções pedagógicas na Educação Indígena**: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. Maringá: Eduem, 2008.

_____. Enlaces da teoria histórico-cultural com a literatura infantil. In: CHAVES, M. (Org.). **Práticas pedagógicas e literatura infantil**. Maringá: Eduem, 2011. p. 97-106.

CHAVES, M.; LIMA, E. A. de.; FERRAREZE, S. (Org.). **Teoria Histórico-Cultural e formação de professores**: estudos de intervenções pedagógicas. Maringá: Eduem, 2012.

COELHO, M. B. **Contar histórias**: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 1986.

COELHO, N. N. **Literatura infantil**: teorias, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COENTRO, V. S. **A arte de contar histórias e letramento literário**: possíveis caminhos. 2008. 207f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

COLOMBO, F. J. **A literatura infantil como meio para a formação da criança leitora**. 2009. 211f. Tese (Doutorado em Ensino na Educação Brasileira) – Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

COLOMER, T. **A formação do leitor literário**: narrativa infantil e juvenil atual. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

COSTA, A. da.; ARENA, D. B. **A contribuição da literatura infantil e a necessidade de se formar crianças leitoras**. Marília: s.n., 2007.

COSTA, M. S. A Arte de contar e encantar. In: CHAVES, M.; LIMA, E. A. de.; FERRAREZE, S. (Org.). **Teoria Histórico-Cultural e formação de professores**: estudos de intervenções pedagógicas. Maringá: Eduem, 2012.

DAVIDOV, V. Principais períodos del desarrollo psíquico del niño. In: DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscou: Editorial Progreso, 1986. p. 67-92.

_____. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: Investigación psicológica teórica y experimental. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

DAVIDOV, V.; SHUARE, M. Prefacio. In: _____. (Org.) **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS**. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 5-24.

DEBUS, E. S. D. **Festaria de brincança**: a leitura literária na educação infantil. São Paulo: Paulus, 2006.

DE MARCO, M. T. de. **Percepções de professoras de escolas públicas de Educação Infantil acerca de sua formação e prática educativa**: o caso de Medianeira, Paraná. 2014.

127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

DOHME, V. D. **Técnicas de contar histórias:** guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história. Petrópolis: Vozes, 2013.

DONATO, D. **O conto-reconto nas EMEIS de Matão – SP:** a constituição do gosto pela leitura e pela escrita. 2011. 163f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

DUARTE, N. Educação escolar e o conceito de vida cotidiana. In: DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski.** Campinas: Autores Associados, 2001. p. 31-41.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico em la infância. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.) **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS.** Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 104-24.

_____. **Psicologia do jogo.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?:** um estudo crítico-corporativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FARIA, M. A. **Como usar literatura infantil na sala de aula.** 5.ed. São Paulo: Contexto, 2010.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. **A criança, o professor e a leitura.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Modos de ser leitor.** Curitiba: UFPR, 2008.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir.** História da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1987

_____. **A arqueologia do saber.** Petrópolis: Vozes, 1972.

FREIRE, M. **A paixão de conhecer o mundo:** relato de uma professora. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1984.

GARIBOLDI, A. As modalidades do fazer educativo: a atividade negociada. In: BECCHI, E.; BONDIOLI, A. (Org.). **Avaliando a pré-escola:** uma trajetória de formação de professoras. Tradução Fernanda Landucci Ortale e Ilse Paschoal Moreira. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção Educação contemporânea). p. 81-94.

GIROTTI, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de. A hora do conto na biblioteca escola: o diálogo entre a leitura e outras linguagens. In: SOUZA, R. J. (Org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas:** o mediador em formação. Campinas: Mercado das letras, 2009.

GONSALVES, E. P. **Conversa sobre iniciação a pesquisa científica**. 4.ed. Campinas: Editora Alínea, 2005.

GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, R. (Org.). **Práticas da leitura**. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011. p.107-116.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2000.

HOUAISS. **Dicionário eletrônico da língua portuguesa**. 2009.

JOLIBERT, J. **Além dos muros da escola**: a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Porto Alegre: Artmed, 2006.

JOSÉ, E. **Literatura Infantil**: Ler, contar e encantar crianças. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KUHLMANN JR., M. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. p. 51-65.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura Infantil**: história & histórias. 6.ed. Ática: São Paulo, 2007.

LEITE FILHO, A. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: GARCIA, R. L.; LEITE FILHO, A. (Org.). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 29-58.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizontes, 1978.

_____. O homem e a cultura. In: _____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978a.

_____. A “Demrache” histórica no estudo do psiquismo humano. In: _____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978a. p. 261-268.

_____. **Actividad Consciencia Personalidad**. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978b.

_____. Uma contribuição à teoria do Desenvolvimento da psique Infantil. In: VIGOTSKII, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 59-83.

LIÁUDIS, V.; BOGDÁNOVA, V. Sobre la ontogenesis temprana de la memoria. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). **La Psicología Evolutiva y pedagógica em la URSS**. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 206-226.

LIBÂNEO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar em Revista**, Editora UTFPR, n. 24, p. 113-147, 2004.

LIMA, E. A. de. **Re-conceituazando o papel do educador**: o ponto de vista da escola de Vigotski. 2001. 159f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Brasileira) – Faculdade

de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

_____. **Infância e teoria histórico-cultural:** (des) encontros da teoria e da prática. 2005. 276f. Tese (Doutorado em Ensino na Educação Brasileira) – Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

LIMA, E. A. de.; GIROTTO, C. G. G. S. Leitura e Literatura Infantil: Organização de Espaços, Acervos e Materiais na Escola. In: MIGUEL, J. C.; REIS, M. dos. (Org.). **Formação docente:** perspectivas teóricas e práticas pedagógicas. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p. 47-66.

LIMA, A. E.; SILVA, A. L. R.; RIBEIRO, A. Reflexões sobre a educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural. **Revista Interfaces**, v.2, n. 2, p. 16-20, 2010.

LIMA, E. A. de; VALIENGO, A. Literatura infantil e caixas que contam histórias: encantamentos e envolvimento. In: CHAVES, M. (Org.). **Práticas pedagógicas e literatura infantil**. Maringá: Eduem, 2011. p. 55-67.

LIRA, A. C. M. **Problematizando o uso de jogos e brincadeiras na educação das crianças de 0 a 6 anos:** uma análise de propostas exemplares. 2009. 176f. Tese (Doutorado em História da Educação e Historiografia) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

LISINA, M. La Genesis de las formas de comunicacion em los niños. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). **La Psicología Evolutiva y pedagógica em la URSS..** Moscou: Editorial Progreso, 1987. p.274-298.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação:** Abordagens qualitativas. 2.ed. São Paulo: EPU, 2013.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 11.ed. São Paulo: Ícone, 2010.

MACHADO, A. M. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MAGALHÃES, G. M. **Análise do desenvolvimento da atividade da criança em seu primeiro ano de vida**. 2011. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MANZINI, E. J. **Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada**. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Orgs.). Colóquios sobre pesquisa em educação especial. Londrina: Eduel, 2003. p. 11-13.

_____. **Entrevista semi-estruturada:** análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2, A pesquisa qualitativa em debate, Bauru, 2004. **Anais...**, Bauru: SIPEQ, 2004. 1 CD.

MARTINS, L. M. A Personalidade do Professor e a Atividade Educativa. In: FACCI, M. G. D.; TULESKI, S. C.; BARROCO, S. M. S. (Orgs.). **Escola de Vigotski**: contribuições para a Psicologia e a Educação. Maringá: Eduem, 2009. p. 135-150.

MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191p.

MARX, K. A produção da sociedade. In: IANNI, O. (Org.) **Karl Marx**: sociologia. São Paulo: Ática, 1979. p. 45-98.

_____. O 18 brumário de Luís Bonaparte. In: MARX, K. **Manuscritos econômicos-filosóficos e outros textos escolhidos**. Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1985a. p. 329-336.

_____. A Metafísica da Economia Política. In: MARX, K. **Miséria da Filosofia**. Lisboa: Estampa, 1985b. p.101-119.

_____. Manuscritos econômico-filosóficos de 1844. Traduzido do original em alemão por Viktor von Ehrenreich. In: FERNANDES, F. (Org.). **Marx e Engels**: História. Col. Grandes Cientistas sociais. 3. ed. São Paulo: Ática, 1989. p. 146-181.

MARX, K.; ENGELS, F. **K. Marx, F. Engels**: história. São Paulo: Ática, 1983.

MASCIOLI, S. A. Z. Brincar: um direito da infância e uma responsabilidade da escola. In: ANGOTTI, M. (Org.). **Educação Infantil**: para que, para quem e por quê? 2.ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008. p. 105- 116.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 1996.

MEIRELES, C. **Problemas da Literatura infantil**. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MELLO, S. A. **O espaço da creche e a imagem da criança**. (Texto mimeo). Unesp – Campus de Marília – SP. 1998.

_____. Contribuições de Vigotsky para a Educação Infantil. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (Org.). **Vigotsky e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara, S.P: Junqueira & Marin, 2006. p. 193-202.

_____. A literatura infantil e a formação da atitude leitora nas crianças pequenas. In: CHAVES, M. (Org.). **Práticas pedagógicas e literatura infantil**. Maringá: Eduem, 2011. p. 41-54.

_____. Uma teoria para orientar o pensar e o agir docentes: o enfoque histórico-cultural na prática de educação infantil. In: CHAVES, M. (Org.). **Intervenções pedagógicas e educação infantil**. Maringá: Eduem, 2012. p. 19-35.

_____. Teoria Histórico-Cultural e trabalho docente: apropriação teórica e novas relações na

escola. In: MILLER, S.; BARBOSA, M. V.; MENDONÇA, S. G. L. (Org.). **Educação e Humanização: as perspectivas da teoria histórico-cultural**. Jundiaí, Paco Editorial: 2014. p. 173-180.

MELLO, S. A; FARIAS, M. A. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan./abr. 2010.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar: um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.³⁶

_____. **Psicologia da idade pré-escolar: um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NASCIMENTO, R. de. O. **Um estudo sobre a mediação na teoria de Lev Vigotski e suas implicações para a educação**. 2014. 416f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

PAIVA, A. PNBE: seleção, distribuição, circulação e usos de livros de literatura infantil na educação infantil: uma política em (re) construção. In: BRASIL. **Literatura na educação infantil: acervos, espaços e mediações**. Brasília: MEC, 2015.

PARKES, M. Ler, escrever, interpretar o texto: práticas monásticas na Alta Idade Média. In: CAVALLO, G.; CHARITER, R. (Org.). **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 2002. p. 103-122.

PASQUALINI, J. C. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin**. 2006. 206f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Brasileira) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

_____. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n.1, Jan/Mar. 2009.

PERROTTI, E. A organização dos espaços de leitura na educação infantil. In: BRASIL. **Literatura na educação infantil: acervos, espaços e mediações**. Brasília: MEC, 2015.

PINO, A. **As marcas do humano: às Origens da Constituição Cultural da Criança na Perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez. 2005.

RIBEIRO, A. L. **Teoria histórico-cultural e pedagogia Freinet: considerações sobre a mediação entre teoria e prática no processo de aquisição da escrita**. 2004. 123f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004.

RINALDI, C. **A escuta visível**. Tradução Suely Mello (Texto mimeo). Unesp – Campus de Marília – SP. 1999.

³⁶ Os livros de Mukhina (1995) e Vigotskii (2010) são utilizados na elaboração desta dissertação. No quadro de levantamento bibliográfico, os mesmos aparecem em edições diferentes, com datas de 1996 e 1998, respectivamente, o que justifica as repetições na seção de referências.

RIZZOLI, M. C. Literatura com letras e sem letras na educação infantil do norte da Itália. In: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. (Org.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2014. P. 37-48.

SANTANA, M. S. R. **A categoria de atividade e o desenvolvimento do pensamento segundo a abordagem histórico-cultural**. 2008. 99f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Brasileira) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

SCOTT, C.; NIKOLAJEVA, M. Paratextos dos livros ilustrados. In: SCOTT, C.; NIKOLAJEVA, M. **Livro ilustrado: palavras e imagens**. São Paulo: Cosac Naify, 2011. p. 305-324.

SILVA, G. F. da. **O leitor e o re-criador de gêneros discursivos na educação infantil**. 2013. 315f. Tese (Doutorado em Ensino na Educação Brasileira) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

SILVA, L. L. M. da.; FERREIRA, N. S. de. A.; SCORSI, R. do. A. Formar leitores: desafios da sala de aula e da biblioteca escolar. In: SOUZA, R. J. (Org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação**. Campinas: Mercado das letras, 2009.

SISTO, C. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. Chapecó: ARGOS, 2012.

SOUZA, N. C. de. **Rotinas e mediações na pré-escola**. 2013. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2013.

SOUZA, R. J. de. **Práticas educativa para a formação do leitor**. Presidente Prudente: s.n., 2009.

SOUZA, R. J. de.; FEBA, B. L. T. **Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

SOUZA, R. J. de.; GIROTTO, C. G. G. S. Era uma vez...uma caixa de histórias: Prosa no acervo do PNBE de 2014. In: BRASÍLIA. **PNBE na escola: literatura fora da caixa**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014. p. 31-44.

SOUZA, S. P. de. **Estratégias de leitura e o ensino do ato de ler**. 2014. 203f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

SVENBRO, J. A Grécia arcaica e clássica: a invenção da leitura silenciosa. In: CAVALLO, G.; CHARITE, R. (Org.). **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 2002. p. 41-69.

TEBEROSKY, A. **Além da Alfabetização**. São Paulo: Ática, 1996.

TORERO, J. R.; PIMENTA, M. A. **Chapeuzinhos coloridos**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

TRAÇA, M. E. O Fio da Memória. In: TRAÇA, M. E. **Do conto popular ao conto para crianças**. Porto: Porto Editora, 1992.

VALIENGO, A. **Educação infantil e ensino fundamental**: bases orientadoras à aquisição da leitura e da escrita e o problema da antecipação da escolaridade. 2008. 162f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

VALIENGO, A.; RIBEIRO, A. E. M. Formação na graduação de pedagogia (UFVJM) do professor das séries iniciais do ensino fundamental para o trabalho com a literatura. **Linha Mestra**, v.8, n.24, jan/jul, p.329-332, 2014.

VÉNGUER, L.; VÉNGUER, A. **Actividades inteligentes**: jugar en casa con nuestros hijos en edad preescolar. Madrid: Visor, 1993.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III**. Madrid: Visor Diatribuiciones, 1995.

_____. **Obras Escogidas IV**. Madrid: Visor Diatribuiciones, 1996.

VIGOTSKY, L. S. **Psicologia da Arte**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins, 2001.

_____. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. São Paulo: Ática, 2009.

_____. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010.

ZAMBONI, E.; FONSECA, S. G. Contribuições da literatura infantil para a aprendizagem de noções do tempo histórico: leituras e indagações. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 30, n. 82, set./dez. 2010.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 8. ed. São Paulo: Global, 1994.

_____. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo: Senac, 2001.